

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Curso de Mestrado em Sociologia

Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

**“ Estranheza entre dois mundos: o mundo da escola e
o mundo da vida.**

Fundamentos de um Ensino Inclusivo: um estudo de caso ”.



164 740

Dissertação realizada por:

Fátima Ramos Corga

Dissertação orientada por:

Prof. Doutor Rogério Roque Amaro

ÉVORA 2007

ESTRANHEZA ENTRE DOIS MUNDOS: O MUNDO DA ESCOLA E O MUNDO DA VIDA

À SOFIA , projecto da minha felicidade.

Dissertação de Mestrado: *Fátima Ramos Corga*

Agradecimentos

A conclusão – deste trabalho não teria sido possível sem o contributo de muitas outras pessoas. Não seria por isso justo não lhes fazer qualquer referência, sabendo que esta fica aquém da importância que tiveram na realização do presente estudo.

Ao professor Doutor Rogério Roque Amaro, orientador deste trabalho, agradeço a disponibilidade pelo esclarecimento de numerosas dúvidas e questões que surgem aquando da realização de um trabalho como o que aqui apresento.

Aos meus mestres de ontem e de sempre.

À minha família, ora pelo apoio incondicional quando dele necessitei, ora pela vontade de simplesmente existirem.

À minha colega Angélica pela força e ao meu especial amigo Francisco por me aturar.

À capacidade de amar e cuidar...

*A eles em especial porque a tornaram
possível, dedico esta dissertação*

Fátima Ramos Corga

Resumo:

Embora não possamos afirmar que em Portugal a oferta educativa se apresenta apenas aos destinatários da grande Lisboa e do grande Porto, na verdade é que, com menos visibilidade na tomada de decisões políticas, os pequenos centros e meios rurais – nas suas múltiplas especificidades – apresentam problemas que se observados permanentemente nos dariam conta do que se poderá chamar de «catástrofe educativa».

Se nos anos sessenta e mesmo setenta se poderia falar de “inviabilidade económica e social destes meios”, os movimentos localizados de agricultores dos países centrais conseguiram impor, junto das comunidades europeias, uma outra perspectiva de desenvolvimento em que agora o nosso país se insere. A desertificação fica mais cara ecológica e socialmente do que apostar na manutenção e reinstalação humana nas zonas rurais ditas deprimidas. Trata-se de, em quadros de desenvolvimento endógeno, transformar estrangulamentos em potencialidades, oferecer qualidade ambiental e cultura local. À aldeia mais isolada são oferecidos meios de globalização como contra partida da defesa da sua localização. «Contudo, a globalização tem o seu reverso, está na origem do aparecimento de novas formas de manifestação do fenómeno da pobreza, visíveis até nas economias mais desenvolvidas».

Esta nova pobreza não se cinge à escassez de recursos materiais, podendo traduzir-se pela não participação no padrão da vida dominante devido a factores como a escolaridade, a idade, a falta de afectos, o domínio das novas tecnologias. (A Luta contra a Pobreza e a Exclusão Social: 2003).

Até aqui a consciência desta situação tem sido ténue, apenas visibilizada em embrionários movimentos de defesa e combate à exclusão social. A Escola, estrutura fortemente centralizada, determinante na vida das crianças e jovens não pode ser menosprezada. Acreditamos que é possível mudar, localizar a educação, torná-la de “*mal menor*” em bem maior.

Esta pesquisa consiste num estudo de caso, onde se analisam as práticas e estratégias educativas aplicadas numa Escola do Ensino Básico do Concelho de Beja, no combate à exclusão escolar. Pretende a autora fornecer algumas pistas para ajudar os professores a melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem. O conceito de escola inclusiva e perspectivas de inclusão.

Palavras-chave: Escola; Desigualdade; Exclusão Social; Inclusão; Pobreza; Práticas educativas; Estratégias educativas.

Abstract:

Although one cannot state that educational offer in Portugal is only available for the receivers in the cities of Lisbon and Porto, the truth is that, having less insight when making political decisions, the small towns and rural areas – in their multiple specificness present problems that if permanently observed, would prove what could be appointed as “educational calamity. If in the sixties, and even in the seventies you could speak of economic and social impracticability of those areas, the farmers local movement in central countries were able to impose upon the European Communities, another perspective of development in which our country is now getting set in. Desertification proves to be more expensive, both ecologically and socially, than keeping and settling people in the so called depressed rural areas. It is all about changing depressed areas into great housing centres, as well as offering environmental quality and local culture. The most isolated village is given means of globalization as a compensation for its localization. “However, globalization has its reverse side, being responsible for the appearance of new ways of displaying the poverty phenomenon, visible even in the most developed economies. This new poverty does not restrict itself to the scarcity of material resources, it can also be related to the fact that it does not take part in the dominant standard of living due to schooling, age, lack of affection and the domain of new technologies (Fight Against Poverty and Social Exclusion: 2003).

So far, there has been little awareness of such situation, which has only been observed in starting movements of defence against social exclusion. School, a strongly centralized structure, indispensable in the life of children and young people, cannot be underestimated. We believe that it is possible to change, to assign education to a particular place, to change it from minor misery into major benefit.

This research consists of a casual study in which the educational practice and strategies applied to a basic education school (secondary school) in the subdivision of Beja's district are being compared, in the fight against educational exclusion. The author's aim is to provide a few clues so as to help teachers improve their teaching-learning process, the concept of inclusive education and perspective of inclusion,

Key-words: school; Poverty; Social Exclusion; Inclusion; Inequality; Educational practice; Educational strategies.

ÍNDICE GERAL

Índice Geral.....	VIII
Índice de Quadros e Tabelas.....	XI
Índice de Siglas.....	XVI
I Parte - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	Página
Introdução-	1
Capítulo I BREVES PARTICULARIDADES DO OBJECTO DE ESTUDO	6
I.1- Sobre a inclusão.....	7
I.2- Reflexões sobre a escola e a educação.....	13
I.3- Abordagem metodológica.....	25
Capítulo II APROXIMAÇÃO A CONCEITOS.....	31
II.1.- Aproximação a conceitos de: pobreza, exclusão Social Desigualdade e sistema educativo. Pobreza e exclusão social na sua génese e evolução	32
II.2- Políticas educativas no combate à pobreza e exclusão social	45
II.2.1 Breve nota sobre as políticas educativas em Portugal...	45
II.2.2 Inclusão;diferenciação pedagógica.....	53
II.2.3 Mudar a escola	54
II 3 - Desenvolvimento Local - reflexões em torno de um.....	58
Conceito. A educação e o desenvolvimento local.....	58
II.3.1. Breve nota.....	58
II.3.2. A perspectiva «Funcionalista» do desenvolvimento.....	60
	VIII

II.3.3. A perspectiva «Territorialista» do desenvolvimento.....	63
II.3.4 A educação e o desenvolvimento local. Que relação?.....	69
II.3.5 Actuações de desenvolvimento local no combate.....	71
à pobreza	71
Capítulo III O SISTEMA EDUCATIVO E A INCLUSÃO.....	76
III.1- A Escola do Século XXI	78
III.1.1- A nova questão social.....	80
III.2- A Escola tem futuro?.....	86
Capítulo IV (DES)IGUALDADES NA EDUCAÇÃO.....	88
IV.1- Escola–Família.....	94
IV.2- Classe social.....	97
IV.3- Explicações culturais.....	102
II Parte	
Capítulo V TRATAMENTO E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO.....	106
V.1 – METODOLOGIA.....	107
V.2 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	109
V.2.1- Entrevistas a informantes –chave da comunidade.....	109
V.3 – ABORDAGEM QUANTITATIVA.....	115
V.3.1- Caracterização do instrumento.....	115
V.3.2- Caracterização da amostra.....	115
V.3.3.- Estatística descritiva.....	115
V.3.4- Estatística bivariada	128
V.3.5- Análise correlacional entre as variáveis: idade, sexo, ano	133
de escolaridade e sucesso escolar.....	133

Capítulo VI- INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	138
VI .1- ALGUMAS CONCLUSÕES	139
VI .2- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
VI. 2.1- Escola : estratégias de adequação e sucesso.....	143
ou de exclusão social?.....	143
BIBLIOGRAFIA	147

Alguma pesquisa bibliográfica sobre o quadro teórico que identifiquei:

**Autores Recomendados: António Nóvoa;
Belmiro Cabrito;
Rui Canário;
Stephen Stoer.**

ANEXOS

- 1. Entrevistas a informantes- chave da comunidade**
- 2. Inquérito por “Questionário” aos alunos e alunas**
- 3. Tratamento da informação - qualitativa**
- 4. Tratamento da informação - quantitativa**

ÍNDICE DE QUADROS

	Página
QUADRO Nº1: “Duas formas de mobilização revolucionária”	95

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA Nº1 : “Escola EB.1 da Salvada”	115
TABELA Nº2: Caracterização da amostra pela variável “género”	116
TABELA Nº3: Caracterização da amostra pela variável “idade”	116
TABELA Nº 4 : Caracterização da amostra pelo “ano de escolaridade” ..	117
TABELA Nº 5: Frequência da variável “ano de escolaridade do pai”	117
TABELA Nº6: Frequência da variável “ano de escolaridade da mãe” ...	118
TABELA Nº7: Frequência da variável “profissão do pai”	118
TABELA Nº8: Frequência da variável “profissão da mãe”	119
TABELA Nº9: Frequência da variável “local de residência”	119
TABELA Nº10: Frequência da variável “ com quem vives?”	119
TABELA Nº11: Frequência da variável “ faltas à escola?”	120

TABELA Nº 12: Frequência da variável “ quantas vezes faltaste?”	120
TABELA Nº 13: Frequência da variável “porque faltaste?”	121
TABELA Nº14: Frequência da variável “gostas de ir à escola”	121
TABELA Nº15: Frequência da variável “porque gostas de ir à escola?”	121
TABELA Nº16: Frequência da variável “ importância”	122
TABELA Nº17: Frequência da variável “porque é importante?”	122
TABELA Nº18: Frequência da variável “o que pensas?”	123
TABELA Nº19: Frequência da variável “ o que mais te agrada na escola?”	123
TABELA Nº20: Frequência da variável “ o que menos te agrada na escola”	124
TABELA Nº21: Frequência da variável “ tens irmãos?”	124
TABELA Nº22: Frequência da variável “escolaridade dos irmãos”	125

ESTRANHEZA ENTRE DOIS MUNDOS: O MUNDO DA ESCOLA E O MUNDO DA VIDA

TABELA Nº23: Frequência da variável “os teus pais foram à escola?”...	125
TABELA Nº24: Frequência da variável “os teus pais andaram na mesma escola?”	126
TABELA Nº25: Frequência da variável “os teus pais em casa falam da escola?”	126
TABELA Nº26: Frequência da variável “o que falam os teus pais da escola?”.....	127
TABELA Nº27: Frequência da variável “a escola tem um aspecto bonito?”.....	127
TABELA Nº28: Frequência da variável “fazes o mesmo na escola do que em casa?”	128
TABELA Nº29: Sumário: Análise estatística bivariada entre as variáveis “situação.Social e sucesso escolar”.....	128
TABELA Nº30: Relação entre as variáveis “situação social e sucesso escolar”... ..	129

TABELA Nº31: Qui Quadrado – associação entre “situação social e sucesso escolar.....	129
TABELA Nº32: Sumário: situação social e integração	130
TABELA Nº33: Relação entre as duas variáveis “situação social com integração”.....	130
TABELA Nº34: Qui Quadrado – associação entre as variáveis: “situação social e integração.....	131
TABELA Nº35: Sumário: Relação entre as variáveis “o que mais gostas e te agrada”.....	131
TABELA Nº36: Relação entre as variáveis” gostas e agrada”.....	132
TABELA Nº37: Qui Quadrado – associação entre as variáveis”gostas e agrada”.....	132
TABELA Nº38: Correlação das variáveis: “sexo, sucesso, integração e agrada”.....	134
TABELA Nº39: Correlação das variáveis: “idade, sucesso, integração e agrada”.	135

ESTRANHEZA ENTRE DOIS MUNDOS: O MUNDO DA ESCOLA E O MUNDO DA VIDA

TABELA Nº40: Correlação das variáveis “ano, sucesso, integração e agrada”.....136

TABELANº41:Correlação das variáveis “sucesso escolar, situação social e agrada”..... 137

Índice de siglas

CEE	Comunidade Económica Europeia
EFTA	European Free Trade Association (Associação Europeia de Comércio Livre)
ISCTE	Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNLCP	Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza
PIB	Produto Interno Bruto
PPC	Paridades de Poder de Compra
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (cf. UNDP)
PQZD	Professor do Quadro de Escola de Nomeação Definitiva
PQZP	Professor do Quadro de Zona Pedagógica
RMG	Rendimento Mínimo Garantido

ESTRANHEZA ENTRE DOIS MUNDOS: O MUNDO DA ESCOLA E O MUNDO DA VIDA

R.S.I **Rendimento Social de Inserção**

TEIP **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**

UNICEF **United Nation Children`s Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância**

I PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

*"(...) E explicava:
-Só existe justiça numa competição se todos partirem de condições iguais. Mas tal não existe, já se sabe. E se todos fossem iguais, como poderemos ficar um à frente do outro? Numa competição as pessoas acabam sempre como começaram concluía o senhor Valéry."*

O Senhor Valéry,, Caminho, p. 61

GONÇALO M.TAVARES

1. Introdução

Entender a convivência entre *sociedade portuguesa, direitos de igualdade e escola para todos* foi a forma por nós encontrada de entrarmos na análise de uma temática que pela sua delicadeza exige muitos cuidados na investigação.

Vivemos numa época em que, diariamente, somos confrontados com o ritmo acelerado de transformações sociais que fazem mudar, de modo por vezes quase imperceptível, os comportamentos, as mentalidades e as próprias necessidades dos agentes e das instituições. Um dos reflexos negativos da evolução das sociedades dos nossos dias prende-se com um problema até há pouco tempo remetido para um plano bem menos central e que disputa, hoje, direitos de prioridade nas agendas políticas: trata-se da pobreza e da exclusão social. Com essa transformação profunda quer ao nível do contexto socioeconómico cultural e científico – tecnológico, urge dar uma maior importância aos agentes e nomeadamente às instituições. Assim por incumbência legal ou em resultado de um crescente

protagonismo, envolvimento e participação de alguns cidadãos, algumas instituições têm vindo a constituir-se como interlocutores privilegiados no relacionamento com os indivíduos, as famílias ou os grupos em situação de pobreza e exclusão social. É a essas instituições que de um modo estratégico, cabe o papel fundamental de perceber as características e as necessidades da comunidade local a fim de potenciar os recursos que daí possam advir. Daí que seja de grande interesse estudar e perceber o papel de instituições como a escola enquanto instituição capaz de promover o desenvolvimento social e cultural do indivíduo. Daí a grande importância que hoje apresenta o estudo da escola, das suas estratégias de adequação assim como a sua articulação com o desenvolvimento local.

O tema central deste nosso trabalho conduziu à formulação de três hipóteses. A primeira hipótese sustenta a ideia de que a escola hoje é capaz de contrariar e inverter as situações de exclusão social existentes nas suas comunidades. A segunda hipótese assenta na ideia que a situação social é factor condicionador do sucesso/insucesso escolar e por último a terceira hipótese parte do pressuposto que a escola pode inverter esta situação, mas precisa de recursos pedagógicos como: mais professores que possam proporcionar apoio individualizado; uma intervenção atempada entre família-escola. Está, assim, traçado o objectivo fundamental que norteia este trabalho: *verificar se a escola hoje é capaz de contrariar e inverter as situações de exclusão social existentes nas suas comunidades.*

A escolha do nosso objecto de investigação resulta de que, sendo embora já numerosos os estudos realizados sobre a temática, tais estudos acabaram por se debruçar tendencialmente sobre uma das possíveis dimensões da pobreza/exclusão social, a sua dimensão objectiva. Isto significa que, de algum modo, eles vieram a privilegiar a identificação

quantitativa das características que configuram as situações de privação material e exclusão socioeconómica, realçando apenas a dimensão mais mensurável da pobreza e exclusão social, bem como as manifestações específicas em que ela se traduz.

Não recusando tal dimensão, no contexto do presente trabalho e para aquilo que nos propomos evidenciar, procuramos uma outra postura. Pretendemos, assim, que a questão da pobreza e exclusão social seja entrecruzada com a actuação estratégica de todo um leque de actores sociais enquanto elementos constituintes e participativos da instituição escola e envolvidos em determinados projectos de base local. Procuramos, deste modo, avaliar as condições e as possibilidades de envolvimento da escola (como entidade mais próxima da criança), em tarefas de reconstrução do seu tecido social, a partir da análise de algumas estratégias e práticas educativas concretizadas em contexto escolar.

Neste sentido, e atendendo à importância global que hoje se reconhece à educação na formação/integração do indivíduo e no desempenho do seu papel na sociedade, analisam-se os procedimentos e as respostas desencadeadas por instituições como a escola e Comissões Sociais de Freguesia num estudo de caso - uma Escola do 1º ciclo do Ensino Básico do Concelho de Beja.

Sem a pretensão de apresentar uma perspectiva abrangente sobre os contornos gerais do papel que estas instituições e em colaboração com outras desempenham na luta contra a exclusão social, desenvolvemos uma descrição do trabalho levado a cabo por estes núcleos.

Um incentivo muito especial foi o facto de o estudo em questão se centrar na perspectiva da escola como entidade promotora no combate à exclusão social com particular relevo para a problemática da inclusão, tema que nos últimos anos tem vindo a fazer parte dos nossos interesses em termos de investigação.

Deste modo, escrever sobre a escola, inclusão, direitos de igualdade, pressupõe que se identifiquem algumas das funções que a escola, ao longo dos tempos, tem desempenhado na sociedade contextualizando-a em épocas bem situadas.

Apresento os conceitos estudados apenas do ponto de vista de alguns autores que, de forma mais crítica, têm procurado rever o conteúdo dos mesmos, que de certo modo, se tornaram tema de estudo e análise nas últimas décadas (ver por exemplo, as análises produzidas por António Nóvoa; Belmiro Cabrito; Rui Canário e Stephen Stoer.)

Consciente das múltiplas manifestações desta problemática, o nosso objectivo é investigá-la através de um estudo de caso.

Pretendemos assim com esta investigação repensar o que tem sido a escola nas últimas décadas, se se trata de uma escola inclusiva, focando alguns aspectos essenciais do dia a dia de uma Escola do Ensino Básico.

Do ponto de vista da estrutura, o trabalho está subdividido em duas grandes partes. Uma primeira parte incide sobre o quadro teórico e conceptual fundamental para o tratamento do tema.

Esta primeira parte foi dividida em quatro capítulos, sendo o primeiro de âmbito mais geral e centrado sobre a questão da inclusão. Aqui procurou-se tratar o tema da inclusão, convocando simultaneamente vários conceitos sob várias dimensões de análise (do desenvolvimento local e regional, etc). Esta opção foi um enorme desafio ao convocarmos vários autores com trabalhos publicados com objectivos e objectos de análise também muito diferentes. Nesta primeira parte, a unidade teórica foi a nossa maior preocupação.

No segundo capítulo procurou-se desenvolver com profundidade alguns dos aspectos relacionadas com a problemática da inclusão, e tendo

em conta os nossos objectivos, a perspectiva da escola como entidade promotora no combate à exclusão social.

No último capítulo desta primeira parte do trabalho, centramos a nossa atenção na problemática da relação escola - família e no papel fundamental que a família e sua origem assume neste processo dinâmico de transformação sócio - educativo.

A segunda parte do trabalho diz respeito ao tratamento e análise da informação e compreende dois capítulos.

⇒ O primeiro inteiramente dedicado à abordagem metodológica, tratamento e análise da informação;

⇒ No segundo e último capítulo da segunda parte apresentamos algumas conclusões, as estratégias ou possíveis soluções que os professores de classes problemáticas a níveis: económico; social, podem usar nos seus planos de aula, em especial estratégias que encorajam a participação do aluno. Este capítulo não pretende apresentar conhecimentos básicos relacionados com as matérias, no âmbito de toda a escola e no saber gerir a sala de aula. Há muitos excelentes testes e vídeos didácticos para os professores que receberam pouco treino formal em desenvolvimento de sala de aula.

CAPÍTULO I
BREVES PARTICULARIDADES DO OBJECTO DE ESTUDO

I.1. Sobre a Inclusão

A problemática da inclusão escolar é identificada, hoje, como um tema predominante no contexto educativo e tem vindo a transformar-se, numa das questões centrais dos discursos político e pedagógico, aos conceitos, até há pouco preponderantes, de “igualdade de oportunidades” e de “insucesso escolar”. Este é um dos aspectos que abordarei no decorrer da nossa análise. Esta análise pretende evidenciar o papel da escola inclusiva no sistema educativo, papel esse que é desempenhado, quer pelos docentes na escola quer por todos os outros que pretendem influenciar os desígnios do sistema educativo. Neste sentido, entendo por inclusão um conceito, antes de ser uma prática e os conceitos têm que ser interiorizados, isto significa que terão que estar na cabeça das pessoas antes de serem usados. Os conceitos interiorizados tornam-se tão naturais que a prática surge espontânea. E é aqui que surge a principal preocupação orientadora da nossa investigação: Será que a nossa sociedade tem verdadeiramente interiorizado os valores da inclusão? Como mudar a escola? Para melhor entender este fenómeno no sistema educativo considero-o de acordo com alterações profundas ocorridas ao longo da segunda metade do século XX no campo da educação, particularmente, no que se refere à sua dimensão política e social.

Se por um lado, em todos os níveis de ensino, com especial ocorrência no ensino básico e secundário, a democratização do ensino e frequência escolar, provocou, e no âmbito da investigação sobre igualdade de oportunidades citamos (Dubet e Duru-Bellat; 2000:112) a “*panne do ascensor social*” em que a ideologia meritocrática transformara a escola; por outro lado, a designada “*escola para todos*” (Stoer,2002:73) e a indiferenciação dos percursos escolares (ao nível da escolaridade do ensino básico) vieram contraditoriamente, reduzir o efeito de democratização que a “luta contra as desigualdades escolares visava”.

Mais acrescentam Dubet e Duru-Bellat : «*Mesmo se esta função [de ascensor social] foi sobreavaliada, o certo é que a escola a cumpriu efectivamente, sobretudo, até aos anos 70, na conjuntura muito própria dos Trinta Gloriosos [anos] em que se conjugava o crescimento económico, a multiplicação dos empregos qualificados e o prolongamento espectacular das escolarizações. Contudo, hoje, este período acabou.*» (ibid.:74).

Efectivamente, a desvalorização dos diplomas faz incidir de novo sobre a origem social, o seu valor de uso no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que transporta para níveis mais elevados de escolaridade, a desigualdade social dos percursos escolares. Em Portugal, os esforços desenvolvidos durante os anos 90 para fazer cumprir a escolaridade obrigatória de nove anos confrontam-se com os resultados da investigação sociológica, segundo os quais o diploma terminal da escolaridade obrigatória é aquele que conheceu uma desvalorização mais rápida e acentuada (Grácio;1997: 64).

Deste modo, a perda de consenso sobre os valores da escola e da sua utilidade, bem como a democratização do seu acesso (pelo menos ao nível da educação de base) e as transformações decorrentes da alteração do seu público, (a escola tem vindo a ser invadida por todos aqueles que, há pouco tempo atrás, não se aproximavam sequer da entrada) os quais contribuíram para que a escola perdesse a sua coerência e eficácia enquanto instrumento de reprodução e dominação social. Tal como está organizada hoje, a escola, tem dificuldade em cumprir o seu mandato inicial de transmissão de valores, de selecção (tendo em vista a divisão do trabalho), de imposição de uma ordem social. Neste sentido, R. Canário & Natália Alves (2001:15) no seu artigo “Escola e Exclusão Social: das promessas às incertezas” (ibid.), salientam: «*O início de uma recessão durável, a partir de meados dos anos 70, que sucedeu ao «círculo virtuoso do fordismo» (que a sociedade portuguesa não chegou verdadeiramente a*

conhecer) conduz a que, relativamente à escola, à euforia suceda o desencanto», e acrescentam ainda: paradoxalmente, a democratização do acesso à escola comprometeu-a com a produção das desigualdades sociais e como referem (Bourdieu e Passeron;1970: 67), sem, ao mesmo tempo, lhe permitir cumprir as suas promessas impossíveis (Boudon; 1973:107).

A tendência de hoje é que a função da escola seja simplesmente a de determinar os que “*estão dentro*” e os que “*estão fora*”. Como tal, os chamados “*excluídos da escola*”, (e estamos a falar de exclusão escolar), isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou tão simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema, porque não têm “*sucesso*” ou são “*especiais*”, constituem hoje as principais vítimas do insucesso escolar e da falência das diversas estratégias da sua democratização (Alves e Canário; 1999: 33).

Segundo estes autores, hoje em dia são diversas as formas de exclusão que a escola opera. Num primeiro sentido, a exclusão está relacionada, principalmente, com a “*desigualdade de oportunidades*” (*ibid.*) e realiza-se através de mecanismos demasiado conhecidos, como sejam: a influência das diferentes origens sociais dos alunos nos seus percursos escolares, a estruturação da oferta educativa em função de factores económicos, culturais e sociais; a falta de apoios diferenciados; a hierarquização dos graus.

É neste contexto das “*questões sociais, económicas, culturais*” e dos efeitos cruzados do acréscimo de qualificações, acréscimo de desigualdade, que é necessário inserir e compreender a criação da exclusão relativa pelo sistema escolar como algo que lhe é necessariamente inerente. Tendencialmente, é esta criação de exclusão, constitutiva da instituição escolar e distinta dos fenómenos de “*reprodução das desigualdades*” assinalados nos anos 60 e 70 que permite

compreender os laços de causalidade circular que unem a exclusão escolar e a exclusão social.

No âmbito do conceito de Exclusão Social, e referimos François Dubet:¹ “Quanto mais a escola escolariza massivamente, mais ela exclui os alunos de forma relativa e a exclusão escolar, no seio da própria escola, torna-se a experiência psicológica mais banal” e acrescenta ainda: “ (...) observa-se nas fileiras desqualificadas um verdadeiro sentimento de alienação, uma imagem negativa de si, uma impressão de desprezo, porque aí os alunos são definidos menos pelas suas possibilidades do que pelas suas incapacidades. Frequentemente, estes alunos excluídos rejeitam o estigma que se lhes impõe e escolhem virar a situação através da violência. É aí que se forma uma parte da raiva e de ódio das zonas suburbanas” (1996:517)). Num segundo sentido, a exclusão está relacionada, fundamentalmente, com as questões de insucesso e abandono escolares. Se, e cite-se: (Magalhães e Stoer: 2004)² «nos últimos 30 anos, a promessa de escola para todos foi mais ou menos cumprida, o compromisso de ensinar todos está por realizar. Se todos estão na escola, muitos estão lá apenas a marcar presença: os níveis de insucesso são dos mais altos da União Europeia».

Ainda no campo da Exclusão Social, Magalhães e Stoer (2004)³ – têm procurado repensar as questões de exclusão escolar relacionada com o insucesso e abandono, afirmam deste modo o seguinte: «o abandono, ainda antes de terminada a escolaridade obrigatória, diminuiu, significativamente, na última década. Dos quase 13% dos alunos que não frequentavam a escola antes de atingidos os 15 anos, passou-se, em 2001, para apenas 2,7% (cerca de 18 mil. Verifica-se que, o fenómeno da exclusão é mais persistente em zonas do País onde se concentram

¹ Cf. F. Dubet, *Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l' école. Revue Française de Sociologie*, XXXVII, pp.511-535.

² Cf. António Magalhães & Stephen Stoer, *A Escola para Todos e a Excelência Académica* (2002), Profedições.

³ Cf. António Magalhães & Stephen Stoer (2005) in *Visão*, nº 49, Fevereiro.

indústrias que recorrem a mão-de-obra intensiva e pouco especializada: os alunos abandonam o ensino para ingressar, precocemente no mercado de trabalho.

Porém, o mais subtil fenómeno de exclusão, é o caso da “exclusão pela inclusão”, aqui o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta e a procura escolares. Por último, a “exclusão pelo sentido”, no qual se assiste aos efeitos de lógicas heterogéneas de “consumo” escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência a diversos níveis: quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como perspectiva de vida. Deste modo, ainda que todas estas formas de exclusão sejam determinadas por muitos factores exteriores à escola, tais como: políticas educativas, economia e organização social, existem por outro lado factores endógenos que contribuem grandemente para a sua existência ou para o agravamento dos seus efeitos. São de destacar, não só os que estão relacionados especificamente com o trabalho pedagógico, mas também os que estruturam a escola no seu conjunto, enquanto organização, e ditam as relações entre os seus diferentes agentes: administração, professores, alunos e suas famílias. Nesta conjuntura, a estrutura escolar de educação e a ordem burocrática de organização que temos, constituem hoje os factores estruturais mais expressivos que contribuem para o mal que se vive nas nossas escolas e para um crescente sentimento de ineficácia e injustiça no seu funcionamento. A inclusão de todos os alunos numa mesma “matriz” pedagógica é responsável por muitos fenómenos de exclusão. A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos. Entre a “procura” e a “oferta”

escolares, verifica-se uma grande discrepância, resultante da persistência, nas circunstâncias actuais, de uma organização pedagógica criada para públicos homogêneos, previamente seleccionados.

Neste sentido e para reforçar o que foi dito anteriormente, cite-se Madureira Pinto (1997: 48) “[na existência de uma] contradição estrutural entre condições, socialmente diferenciadas, de acumulação de capital cultural e de lógicas, tendencialmente uniformizadoras, de difusão e certificação de saberes propriamente escolares”. Após esta citação, importa reafirmar que este paradoxo hoje presente no sistema educativo, é o responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico (entre o prazer de instruir; a necessidade de educar e a utilidade de estudar), quer para alunos, quer para professores, traduzindo-se no fenómeno de inclusão que na presente investigação, é objecto de estudo. Uma escola dita inclusiva é incapaz de ensinar todos. (Magalhães e Stoer,2004:76).

Como podemos verificar, a exclusão escolar tem características múltiplas e raízes diferentes que dependem de cada contexto particular. O não ir à escola, o acesso a serviços educacionais pobres, o fracasso escolar, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional e as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e o absentismo traduzem-se nalgumas das características dos sistemas educativos a nível mundial, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam os seus direitos de serem sistemática e formalmente educados.

Certamente que, qualquer pessoa que experimente exclusão educacional, encontrará menos oportunidades para participar de algumas dinâmicas da sociedade, assim como as probabilidades de sofrer de situações de discriminação serão maiores.

Neste estudo, salientamos a importância que o levantamento das componentes que influenciam a dinamização do sistema educativo tem no acerto de respostas eficazes às exigências que constantemente se

formulam. Daqui decorre a importância de saber que apoio aufero o sistema educativo, quais os recursos que o sistema pode ajustar à satisfação das necessidades. Só após saber o posicionamento dos diversos agentes educativos, se pode fazer um uso especificamente dirigido das estratégias e técnicas do sistema educativo, como a inclusão.

Perspectivamos teoricamente a análise de inclusão escolar recorrendo ao contributo de vários autores como: António Nóvoa; Belmiro Cabrito; Rui Canário e Stephen Stoer).

Pretendemos também delimitar conceitos e pensar o sistema educativo delimitando-o no espaço e no tempo. A presente análise procurará situar-se na conjuntura educativa portuguesa actual.

I.2. REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA E A EDUCAÇÃO.

No século XVI, Luís de Camões escreveu, num dos seus mais conhecidos sonetos, que tudo muda, até mesmo os modos como as mudanças se operam (“ (...) E afora este mudar-se em cada dia / Outra mudança faz de mor espanto / Que não se muda mais como soía”). Passados mais de 400 anos, talvez seja esta a nossa leitura do panorama da educação: não só mudam os aspectos mais sensíveis e evidentes da educação, mas mudam também os processos, os determinantes destas mudanças. Num mundo que se globaliza, encoberto por uma certa homogeneização, mas que ao mesmo tempo se torna cada vez mais complexo, torna-se necessária uma análise mais profunda de toda a complexidade que diz respeito a esta temática. Neste sentido os autores, S. Stoer e L. Cortesão referem: «só situando a escola tanto no contexto histórico e global do tempo actual como no contexto local, só tentando compreender como ela está enquadrada por acontecimentos, por

situações que a transcendem e constroem, será talvez possível compreendê-la melhor é encontrar formas de a escola e os seus professores alcançarem algumas conquistas no âmbito da sua actividade profissional».

Há algumas décadas atrás, não oferecia dúvidas qual o papel que a escola deveria ter na sociedade. A escola ajudava à integração no tecido sócio - laboral, a escola promovia socialmente ao mesmo tempo que preparava para a vida activa. Neste sentido, cite-se, A. Magalhães e S.Stoer (2002: 73) «era a estratégia preferencial da classe média para garantir a sua reprodução e mobilidade sociais». Em Portugal, entre a implantação da República e a reforma Veiga Simão, a escola foi-se tornando mais ou menos inclusiva, mais ou menos exclusiva, mas sempre essencialmente a única fonte da informação e do saber.

A escola da primeira metade deste século é a escola das *certezas*, segundo R. Canário (2001:14). Ela pôde funcionar nesse período como uma verdadeira instituição que, a partir de um conjunto de valores intrínsecos e estáveis, produzia indivíduos com comportamentos conformes com um modelo cívico previamente estabelecido. Ela correspondeu bem, nesse período, ao retrato que dela traçou E. Durkheim (1966:123), enquanto promotora da integração social, através de uma “socialização metódica” da geração jovem (Canário; 2001:14). Nesse contexto, a escola além de funcionar como uma “máquina de fabricar” cidadãos, a escola oferecia uma instrução de base e percursos escolares socialmente muito diferenciados beneficiando a inserção na divisão social do trabalho. Actuando assim segundo um modelo assumidamente elitista, a escola tinha que aparecer como promotora das igualdades sociais, ao mesmo tempo que podia, de uma forma parcial, actuar como um meio de ascensão social (*ibid.*:15). Durante este período, a escola apesar de manifestar um carácter elitista, não aparecia identificada com a criação de

injustiças sociais, favorecendo alguma ascensão social em função do mérito.

Deste modo, o período que se segue à segunda guerra (os “trinta gloriosos”) marca o grande crescimento da oferta educativa e escolar, como resultado da adequação entre o aumento da oferta (políticas públicas) e do aumento da procura (“corrida à escola”). Deste contexto, surge o fenómeno de “explosão escolar” que marca a passagem de uma escola elitista para uma escola de massas. À expansão quantitativa dos sistemas escolares, está associada uma atitude de euforia e optimismo relativamente à escola, baseada na associação entre *mais escola* e as seguintes promessas: *desenvolvimento; mobilidade social e igualdade*. Citamos a este propósito R. Canário que afirma: uma outra maneira de analisar a escola e tentar compreender as suas mutações corresponde a adoptar uma perspectiva diacrónica que permite identificar três períodos distintos: o período da “escola das certezas” que marca o período forte da instituição, tendo como referência o designado “Estado Educador”; o período da “escola das promessas” que, a partir de meados do século XX, é concomitante com a construção de um Estado-Providência que se assume como “Estado Desenvolvimentista”; e, finalmente, a entrada na era de uma “escola das incertezas”, durante o último quarto de século, correspondendo à erosão do Estado-Providência, à sua perda de legitimidade e conseqüente emergência de um Estado “mínimo” ou modesto, também designado por “Estado Regulador”. Afirmamos deste modo que os designados modernos sistemas escolares nascem no processo de transição das sociedades de Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal e num sistema de estados-Nação, representando a escola, não apenas uma “invenção histórica”, mas uma invenção recente que corresponde a “uma revolução nos modos de socialização”, ou seja, a uma forma diferente de “fabricar o ser social”.

Neste sentido, os autores S. Stoer e H. Araújo salientam que, falar da escola de massas implica falar da especificidade portuguesa. Num dos seus artigos *Educação e Democracia num País Semiperiférico no Contexto Europeu* (Stoer,1986: 72), um dos seus primeiros objectivos foi o de estabelecer a especificidade portuguesa educativa num período de importante mudança social. Numa sociedade como Portugal, S. Stoer H. Araújo defendem que, a educação e a cultura de um modo geral desempenham um papel fundamental na construção e preservação de uma sociedade democrática. A relevância dada ao papel da educação fundamenta-se no pressuposto de que, num país que sofreu um desenvolvimento desigual e onde as relações de produção de certo modo instáveis, obrigaram o Estado a desempenhar um papel central na regulação económica, onde os bens simbólicos se tornam mais importantes que habitualmente permitindo a realização das funções do Estado, tanto de controlo social como de legitimação. A este respeito S. Stoer (1992:14) refere o sociólogo Boaventura Sousa Santos que caracterizou a especificidade portuguesa «como uma desadequação articulada entre relações capitalistas de produção e relações de reprodução social» (Santos;1985: 872). Por outras palavras, segundo B. Sousa Santos existe «um atraso nas relações de produção capitalista, mas paradigmas de consumo equivalentes aos países dominantes do centro» (*ibid.*). Como efeito importante desta «desadequação articulada» surge o papel do Estado, ou seja, apesar de ser «internamente forte (...) a força do Estado não se transforma facilmente na legitimidade do Estado». Por exemplo, na formulação da política educativa, o apelo às organizações internacionais (Banco Mundial C.E.E, O.C.D.E.), tem sido uma constante. Outro aspecto relevante, foi a contribuição da escola e da extensão obrigatória para a designada mutação simbólica dos grupos camponeses⁴. Estes com atitudes de resistência perante a escolaridade obrigatória, nos

⁴ Cf. S. Stoer: 1991

últimos anos, têm, crescentemente vindo a perceber a escola como fornecendo diplomas que permitem o acesso à condição salarial (Stoer; 1991: 77).

Já em estudos anteriores os autores S. Stoer e H. Araújo interrogaram-se acerca do modo como procuraria a política educativa em Portugal contribuir para consolidar a escola de massas perante grupos sociais cujos filhos e filhas eram “reservistas” de mão de obra na esfera da família. (*ibid.*:77). A este nível, parece não ter existido uma reflexão que permitisse à política educativa responder aos desafios colocados por estes grupos à escola de massas. As escolas e os seus agentes afirmaram sustentar-se no pressuposto de que todos eram tratados de igual forma, na base da cidadania que a todos era idêntica. Contudo, em muitas escolas, tratou-se dos grupos mais atingidos pela selecção escolar, com índices de reprovção, mas sobretudo de abandono escolar assinaláveis, e de entrada precoce no mercado de trabalho, que em muitos casos, trata-se de um trabalho subterrâneo, clandestino (Stoer;148)⁵. Pode-se pois, argumentar que com a expansão da escola para o campo, uma pré condição material da reprodução capitalista estava assegurada, ou seja, a escolaridade obrigatória tornou-se condição *sine qua non* da força do trabalho entrar no mercado de trabalho.

Neste contexto, A. Magalhães e S. Stoer (2002:8) acentuam que pela primeira vez, a sociedade portuguesa se confrontou com o fenómeno de a quase totalidade das suas crianças e grande parte dos seus jovens se verem envolvidos no sistema educativo. Não sendo um fenómeno especificamente português, no nosso país ele assumiu uma relevância muito específica, dado o atraso que os nossos índices de escolarização apresentaram nos três últimos séculos. (Desde que o Marquês de Pombal lançou as raízes do sistema educativo português na parte final do século XVIII até aos dias de hoje, passando pela fase, fortemente retórica, da

⁵ Cf. .S. Stoer &H. Araújo, *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia* (1992), Edição: Escher

República, a escolarização sistemática foi mais uma meta do que uma realidade. Os quarenta e oito anos de salazarismo – marcelismo, por sua vez, vieram não só estagnar o desenvolvimento do processo como, em muitos aspectos, o fizeram regredir). Actualmente, esta meta, pelo menos em termos formais, foi atingida e, apesar de ser ainda frágil e pouco consolidada, parece desafiar as estratégias que as diferentes classes assumem, de forma mais ou menos explícita, acerca da escolarização.

Na verdade, a massificação da escola é caracterizada como constituindo simultaneamente a própria crise da escola, a sua crise histórica e António Magalhães e S. Stoer (2002:8) citam: Samuel Johsua (1999: 19): o compromisso cultural que fundou a função da escola (...) está hoje desfeito. Nesse sentido, esta crise tem uma importância enorme não só para o futuro da Escola, mas também para a sociedade europeia em geral. Podemos afirmar que este compromisso escolar, de matriz moderna, desenvolveu-se sobretudo no século XX e consistia no equilíbrio conflitual entre as necessidades do patronato de dispor de uma mão de obra relativamente qualificada e os anseios das classes populares de aumentar o seu nível educativo e de certificação escolar. Foi solidificado politicamente pelos estados no assumir da dependência causal entre o aumento do nível educacional e desenvolvimento económico. Desfeitas as ilusões acerca desta conexão e com a transformação da própria natureza do trabalho nos presentes contextos pós-fordistas, é a própria legitimidade da escola, enquanto instituição pública, que parece estar em causa.

A importância da escola para as vidas de muitos jovens estava longe de ser evidente. Isto era ainda mais problemático para os seus pais (ou encarregados de educação). Assim, a escola (de massas) como agência legitimadora do estado democrático encontrava-se, ou abertamente posta em questão, com a consequente desvalorização da democracia representativa (“deram-nos escolas que não nos servem para nada”), ou manipulada pelas estratégias dos pais e dos alunos que tinham como

objectivos outros que não aqueles que eram claramente determinadas pela escola, ou pelo sistema educativo em geral (como, por exemplo: “obter um diploma, controlar as crianças, escapar ao trabalho dos campos”).

O fracasso das promessas acima referidas foi a causa que justificou a passagem de uma atitude de euforia a uma atitude de desencanto, constatada desde os anos setenta (ver Rui Canário, Clara Rolo, Natália Alves, 2001:15). Deste modo, a “Crise da escola” tornou-se, desde o final dos anos sessenta uma expressão vulgar que exprimia um generalizado e difuso sentimento de insatisfação). Escondendo insatisfações muito diversas e, até, contraditórias, no que respeita à escola, o uso desta expressão tem um inconveniente. Supõe apenas a existência de um modelo único de escola cujas condições de funcionamento se teriam deteriorado a partir de uma certa época, coincidente com a construção da escola de massas. Deste modo, a expressão “crise da escola” designaria, essencialmente, um conjunto de disfuncionamentos da instituição escolar, aos quais seria possível dar uma resposta de natureza técnica, susceptível de devolver à escola toda a sua eficácia. O que estava completamente errado.

Antes de ser uma crise técnica, era essencialmente uma crise política, que se deveu a mudanças que a escola foi sofrendo ao longo desse século e que a conduziram a uma crise. Permitiu que se reconhecesse desse modo, não um problema de *eficácia*, mas sim um problema de legitimidade da instituição escolar (cf. por exemplo, R. Canário e outros, 2001:14). A compreensão dessas mudanças pode-se sintetizá-las numa fórmula breve a qual a escola passou de um contexto de *certezas* para um contexto de *promessas* (*ibid.*).

No essencial, a escola hierarquizada criada nos anos trinta manteve-se intacta até 1974, embora a partir dos anos sessenta o contexto social tivesse mudado bastante e os seus estrangulamentos fossem cada vez mais visíveis. Na década de setenta, em Portugal, quando o regime

salazarista expirou e um fôlego de transformação foi desencadeado no sentido da construção de uma sociedade socialista, tornou-se possível um relativo entendimento entre o discurso político sobre a educação e o discurso pedagógico, visto que ambos concebiam a educação como parte integrante da mobilização revolucionária. No entanto, quando a nova constituição foi aprovada, em 1976, e à medida que Portugal se foi procurando integrar na divisão internacional do trabalho (Stoer,2002:78), começou a ser construída uma barreira entre o discurso político sobre educação em que a sua preocupação era a normalização dos processos e estruturas e com o recuperar da escola meritocrática que consistia na igualdade de oportunidades de acesso, A. Magalhães e S. Stoer (2002: 23) e o discurso pedagógico que engrandecia as conquistas da revolução através da promoção da escola democrática (baseada na igualdade de oportunidades de sucesso).

Por outro lado, é de referir a relação que se estabeleceu entre a educação e a economia nesse período. Segundo S. Stoer (1992; 83), depois do 25 de Abril, a esquerda em Portugal estava muito preocupada com a conservação dos objectivos da educação e as necessidades duma economia capitalista, devido aos efeitos da recessão internacional e à “crise do capitalismo”, os quais foram em certo sentido resultado de mudanças no método de trabalho que levou a indústria à procura de trabalhadores com habilitações mais generalizadas (impossibilitando desse modo a entrada dos jovens no mercado de trabalho como mão de obra barata). Neste sentido, a educação era vista como responsável da preparação de alunos para o mercado de trabalho, satisfazendo assim as necessidades da indústria. Argumentou-se que esse facto constituiu, realmente, a degradação da educação devido em certa parte ao disfarce da ligação política com a exploração. Era completamente errado identificar os objectivos da educação, com as necessidades da indústria, com as necessidades do capital. A verdadeira educação, seria portanto, a negação

do capitalismo industrial com os indivíduos alienados e a sua “alta cultura” (*ibid.*:83). A esquerda em Portugal depois do 25 de Abril tentou, com sucesso, desarticular a ideologia salazarista em determinados sectores do sistema de ensino através duma forma de educação centrada na criança, ligada a uma pedagogia radical, que exprimiu, em grande parte, a aliança da primeira com a ideologia socialista. Na perspectiva de S. Stoer essa forma de educação surgiu por razões históricas e porque era adequada à procura duma correcção da educação que separasse as esferas de educação e produção. Neste sentido, S. Stoer refere-se ao papel do professor com uma complexidade cada vez maior, à importância de condicionamentos estruturais sobre o processo de ensino, e à necessidade de prever a separação da divisão do trabalho intelectual / manual não só em termos económicos, mas também em termos políticos e ideológicos. Assim, a concepção missionária do professor, aliada à ideologia socialista, não foi suficiente para uma transformação básica da sociedade portuguesa e foi incapaz de contribuir de modo satisfatório para uma teoria de mudança social nos países capitalistas.

Nos anos 1980, a discrepância cresceu à medida que um novo mandato foi estabelecido com base na relevância económica da educação, em oposição aos pedagogos que insistiam na relativa autonomia da escola face às necessidades da indústria.

Por sua vez nos primeiros anos de 1990 assistiu-se a uma maior discrepância quando o governo de então proclamava as virtudes da escola empreendedora, enquanto o discurso pedagógico lançava avisos contra os perigos do neo-taylorismo e “enfantizava” a actividade dos professores como meio de confrontar uma pedagogia instrumentalista centrada nos resultados e não no auto-desenvolvimento da pessoa do aluno. Na segunda metade dos anos 1990 aumentou ainda mais a discrepância através da oposição das preocupações oficiais com o mercado e com a “escolha” ao combate à exclusão social que apresentava como proposta

uma escola inclusiva como seu último objectivo (A. Magalhães e S. Stoer, 2002:79). Neste último período, com o Partido Socialista no poder, procurou-se reconciliar, através do discurso e da acção, a preocupação com a “performance”, colocando a ênfase na escola como serviço público. Deste modo a educação foi apresentada como uma das prioridades políticas do governo socialista. Na verdade, segundo os autores: N. Alves e R. Canário⁶: «esta prioridade e a defesa das orientações propostas deveu-se a dois grandes princípios argumentativos: o primeiro fiel aos postulados da teoria do capital humano, coloca em destaque uma relação de causalidade entre educação e desenvolvimento, cujo o auge se situou nos «trinta anos gloriosos» que marcaram o pós-guerra, justifica a aposta na educação e na formação como uma condição indispensável ao desenvolvimento; o segundo grande princípio argumentativo, herdeiro de uma concepção educativa que remonta aos ideais ocidentais do «progresso», enfatiza o papel e a importância da educação na valorização dos indivíduos como pessoas e na redução das desigualdades». Verifica-se assim, que a tarefa fundamental na educação nas últimas três décadas e especificamente no sector das Escolas do Magistério Primário, foi a de desarticular a ideologia salazarista. Um modo de o fazer era enobrecer e reformar a natureza elitista do sistema educativo sob Salazar, era politizar a educação no sentido de a utilizar para tornar a população ciente da sociedade em que vivia, da democracia que queria construir, de relacionar a “esfera da educação” com a “esfera do trabalho”, com a intenção de deitar abaixo as barreiras de classe e de acabar com a divisão de trabalho intelectual / manual (Stoer;1982:111).

Hoje, a ênfase que é colocada na importância da educação e da formação, inscreve-se fundamentalmente numa perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora dos fenómenos

⁶ Cf. Natália Alves & Rui Canário in *Análise Social*, vol.XXXVIII, 2004, 981-1010

educativos (Canário;1998: 86). A educação, a todos os níveis do sistema educativo, no contexto actual, transformou-se num dos elementos centrais das políticas de gestão social do desemprego, enquadrando-se perfeitamente nos objectivos das empresas. Deste modo, inicialmente os objectivos de promoção social, cultural e cívica, que marcaram o movimento de educação permanente, pouco a pouco têm vindo a ser substituídos pelas finalidades (entre si contraditórias) de aumentar a produtividade e criar emprego (*ibid.*).

Esta concepção da educação como um instrumento ao serviço de uma política económica mercantil, é completada por uma perspectiva predominantemente técnica das práticas educativas, as quais são marcadas pela eficácia e qualidade que não são mais do que critérios empresariais. Por parte do «cliente» ou «consumidor» (Canário;1998: 87), tendem a ter prioridade estratégias de apropriação e acumulação individual de bens (sob a forma de certificados e diplomas), em que se torna prioritário «aprender a ter», mais do que «aprender a ser». A este respeito e cite-se os autores (Magalhães & Stoer:2004:64) «actualmente as famílias das classes trabalhadoras e dos grupos minoritários começam a perceber também a escolarização e os diplomas escolares como instrumentos cruciais para os seus filhos».

Esta expansão do aparecimento do chamado «cliente da educação» tem um senão que é o facto de este se poder transformar num empresário de «si próprio», gerindo a sua própria carreira segundo os critérios do mercado. Como hoje a educação e a formação são concebidas ao serviço do crescimento, da produtividade e da competição aparecem como uma proposta muito pouco pertinente face aos problemas do mundo actual. Até porque se a formação constitui uma vantagem competitiva individual na aquisição de emprego, por outro lado o nível geral das qualificações não determina o aumento de trabalho e muito menos a sua distribuição.

Neste contexto actual como a educação qualificada não é sinónimo de crescimento de emprego e a procura de competitividade fundamenta-se no aumento de produtividade e de lucro por parte das empresas, crescem as desigualdades que estão na origem do aparecimento da «exclusão social». Não se trata portanto e parafraseando R. Canário de um problema de «eficácia» económica, em que o papel da educação seria assegurar uma mão-de-obra cada vez mais qualificada, mas perante uma questão civilizacional que torna a colocar no centro das discussões, a distribuição de riquezas produzidas, a transformação do trabalho e o desenvolvimento de valores e práticas sociais não identificados com a competitividade e a procura do lucro que pudessem contribuir para um mundo mais equitativo. Um dos modos mais comuns de que temos vindo a recorrer para analisar a nossa situação educativa é a de partir do pressuposto que somos um país «atrasado» (Canário;1998:104). No nosso país, a escola de massas aparece tardiamente, o que justifica os baixos níveis de qualificação escolar da população e que haja um esforço e um investimento para superar esta situação. Contudo é de salientar que o crescimento da oferta educativa não recrie políticas de mera expansão, favorecedoras do crescimento de um mercado educativo e de uma massa de «consumidores», a chamada «corrida à escola» que reforce a perspectiva desenvolvimentista, a qual está na base dos graves problemas sociais do mundo actual. Constatamos assim, que o nosso «atraso» não é só relativo à existência de níveis elevados de iliteracia, à segregação, ao desemprego, pois eles estão também presentes noutros países, mas falar em termos de «atraso» significa o querermos nos comparar com países desenvolvidos. Por outro lado, o facto de não se admitir que a crise do sistema educativo é uma crise estrutural e que a origem de exclusão social e de exclusão escolar, não representam um «mal» do sistema, mas sim algo que faz parte do próprio sistema, que lhe é intrínseco.

Verifica-se hoje, que a insatisfação com a escola é generalizada. Na raiz dessa insatisfação podem estar dois tipos de problemas: um problema de eficácia ou um problema de legitimidade. Neste sentido, argumenta-se que: «os problemas que afectam hoje os sistemas escolares deverão ser entendidos não como passageiras disfuncionalidades, mas como a expressão de um défice de legitimidade que em parte se relaciona com a crise da relação historicamente estabelecida entre a instituição escolar e a unidade do Estado-Nação, articulada pela coerência entre um sistema político e um sistema de valores». (Canário:1998: 123). Constata-se que essa crise de legitimidade enquadra-se também numa crise geral das instâncias de socialização que veio pôr em causa o modelo clássico de integração normativa dominante na escola. Ultrapassar esta crise implica considerar hoje a escola como um lugar onde se aprenda pelo trabalho como forma de criação e realização pessoal e não o sítio onde se aprende para o trabalho; implica que se considere a aprendizagem pelo seu valor de uso no presente, enquanto forma de intervir no mundo e não pelos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro e implica que a escola seja um sítio onde se viva a democracia e se aprenda a ser tolerante com as injustiças.

I.3. – ABORDAGEM METODOLÓGICA

I.3.1 – Abordagem geral e procedimentos

A investigação em ciências segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo⁷. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. A escolha da estratégia metodológica num trabalho de

⁷ Cf. Raymond Quivy (1998), *Manual de investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva, p15

investigação é uma tarefa de primordial importância, pois dela depende, em grande parte, o sucesso ou insucesso do mesmo.

Na abordagem da realidade social um aspecto parece evidente: não deverão ser as técnicas a escolher os factos a observar, mas sim estes a determinar as técnicas a utilizar. Se bem que as diversas técnicas de acesso à realidade social são todas em princípio aplicáveis ao estudo de qualquer fenómeno social, a verdade é que nem todos se tomam adequados devido ao tipo, objectivos da investigação e natureza dos factos sociais a observar.

Segundo R. Quivy a melhor forma de conduzir uma investigação assenta na definição de hipóteses, factor este que se reveste do espírito de descoberta que está na base dos trabalhos científicos e, por outro lado, incute um “fio condutor” a todo o processo de investigação (QUIVY; 1998:16).

Neste contexto e tomando como ponto de referência R. Quivy, o nosso trabalho parte de três hipóteses:

- 1- A escola hoje é capaz de contrariar e inverter as situações de exclusão social existentes nas suas comunidades.
- 2 - A situação social é factor condicionador do sucesso/ insucesso.
- 3- A escola pode inverter esta situação, mas precisa de recursos pedagógicos como: mais professores que possam proporcionar apoio individualizado; uma intervenção atempada entre família e escola.

Ainda a propósito de metodologias em ciências sociais não poderíamos deixar de referir José Madureira Pinto e João Ferreira de Almeida, os quais sustentam que o desenvolvimento de técnicas de recolha de informação sobre o real (as técnicas do inquérito por questionário, da entrevista, da análise do conteúdo) contribuiu, sem

qualquer dúvida, poderosamente para que o processo da observação sociológica em sentido amplo se tornasse uma fase do trabalho científico cada vez mais sistemática e racionalmente controlada⁸. Para que isso aconteça e seja possível, tem que haver o contributo privilegiado de um outro elemento da prática científica, ou seja, a teoria. Isto significa que temos que ter um conjunto de coordenadas intelectuais⁹ (teoria), um conjunto estruturado de interrogações e de hipóteses devidamente especificadas sobre o espaço, funções e transformações do que queremos investigar.

No entanto, não se pode sustentar que a teoria é um ponto de partida insubstituível e o elemento que comanda os seus momentos não pode ter a pretensão de significar que a análise de situações concretas se circunscreva necessariamente ao *"interior de um círculo traçado de antemão"*¹⁰, de um modo definitivo, pelo conjunto de hipóteses pertinentes incluídas na matriz teórica da disciplina. Por outras palavras, cada construção científica propõe, assim, um conjunto encadeado de questões – *a sua problemática teórica*. Neste contexto citamos os autores Augusto Silva e Madureira Pinto:

"Essa problemática teórica que é o ponto de partida, define e acolhe problemas de investigação, para os quais se procuram respostas. Contudo, da prioridade atribuída à teoria aparentemente decorreriam duas consequências: por um lado, os limites impostos ao processo de pesquisa eliminariam espaço para eventuais falsificações dos resultados teóricos obtidos, já que as respostas estariam necessariamente contidas no conteúdo e na forma da pergunta: no limite, deixaria de se pôr o próprio problema da verificação. Por outro lado, sempre haveria impossibilidade de

⁸ Cfr. João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto (1982), *A investigação nas Ciências*, Lisboa, Presença, pp.93-94

⁹ Cfr. Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (1986), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.

¹⁰ *Ibidem*, 66. Augusto Santos SILVA, José Madureira PINTO (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

hierarquizar propostas rivais (...). Nestas condições, as escolhas efectuadas pelos investigadores teriam de ser explicadas apenas a partir de factores externos à prática científica. e sem interferência significativa, portanto de factores decorrentes do uso crítico, parcialmente partilhado, das próprias racionalidades científicas accionadas por esses investigadores (SILVA e MADUREIRA; 1986: 64) "

Como é de constatar, para se poder elaborar instrumentos de observação capazes de ir para além do que se vê e susceptíveis de entendimento, não basta movimentar elementos conceptuais (*teoria principal*)¹¹, será necessário, recorrer a conhecimentos designados pelos autores as designadas (*teorias auxiliares*). Neste sentido só baseando-se em teorias auxiliares que nunca substituirão como é óbvio a teoria principal, poderemos esboçar respostas adequadas às questões. Deste modo, a leitura que a realidade permite só é concebível através dos quadros conceptuais que o sujeito lhe coloca para a perceber. Do sujeito depende a disponibilização dos instrumentos utilizados nessa apreensão como forma de universalizar a construção científica.

Por outro lado, segundo a perspectiva empirista-positivista a investigação, decompor-se-ia numa sucessão de fases autónomas e a teoria apareceria subordinada à recolha dos "dados": resultando da *indução-depuração* da evidência empírica. A este propósito citamos K.Popper que criticou esta perspectiva por negar a prioridade atribuída às observações, afirmando que as observações elas próprias estão "impregnadas de teorias"¹².

Citando João Ferreira de Almeida e José Ferreira Pinto:

«As ciências são, em cada momento, um conjunto de resultados. Mas o caminho que a tais produtos vai conduzindo, que lhes acrescenta novos elementos ou que os contesta, tem de ser concebida como uma prática social, específica e activa. O seu primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade. A forma e os protocolos

¹¹ *Ibidem.*

¹² Cf. K. POPPER, *Objective Knowledge, Na Evolutionary Approach*, Oxford, Oxford University Press, 1974, pp. 71 e segs.

da pergunta não-de condicionar as respostas que se obtém, ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas ou, pelo menos, susceptíveis de acolhimento no âmbito do questionamento formulado»

De acordo com João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto, a *matéria-prima* de um processo de investigação (em certo sentido, o seu ponto de partida) é constituída por um conjunto de informações sobre o real, relacionável com uma problemática teórico-ideológica: informações não elaboradas (noções) - de natureza ideológica, portanto -, ou só parcialmente elaboradas, indicativas de um problema sobre o qual poderá trabalhar a matriz disciplinar considerada¹³. Deste modo e segundo os autores citados, enumeramos os momentos fundamentais de um processo de pesquisa que são: a *selecção das técnicas* operada por referência ao objecto e à teoria que o constrói; o «*controle*» das condições úteis de *exercício das mesmas técnicas para a produção de diversos resultados parciais*; a *relacionação e integração desses resultados em ordem à obtenção do produto final*. Os mesmos autores referem ainda:

«...a *selecção de técnicas*, o *controle* da sua utilização, a *integração dos resultados parciais obtidos*, constituem justamente a função dos *métodos de pesquisa*... compete, assim, aos métodos organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas». Isto quer dizer e na perspectiva destes autores (ALMEIDA e PINTO;1976: 81)¹⁴ que cabe à teoria ser a impulsora dos métodos e das técnicas disponíveis, com vista à obtenção de produtos – conhecimento. Deste modo e cite-se ainda ALMEIDA e PINTO (1976:84) «o processo de pesquisa é unitário e integrado e a teoria domina e determina o significado e a articulação dos seus diversos «momentos». Todas as fases e operações desse processo se referenciam

¹³ J.F. ALMEIDA e J.M.PINTO (1976) - *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Presença.

¹⁴ *Ibidem*

necessariamente a conteúdos teóricos que lhes conferem sentido, as articulam e lhes delimitam as potencialidades explicativas. Neste sentido, para cada pesquisa concreta caberia ao método seleccionar as técnicas adequadas, controlar a sua utilização, integrar os resultados parciais obtidos. A metodologia será, assim, a organização crítica das práticas de investigação (*ibid.*)».

Em termos metodológicos, este nosso trabalho pode ser encarado como um estudo de caso. No que se refere à delimitação geral da investigação, a primeira etapa no que respeita a recolha de informação consistiu no contacto directo com (associações de desenvolvimento; na comparação de diferentes perspectivas).

CAPÍTULO II
APROXIMAÇÃO A CONCEITOS

II.1- Aproximação a conceitos como: Pobreza, exclusão social, desigualdade e sistema educativo. Sua génese e evolução.

Nos últimos vinte / trinta anos do século XX, as sociedades do mundo desenvolvido, até então essencialmente marcadas pela existência dos benefícios do Estado do Bem Estar Social e pelo pleno emprego que muitas economias registaram nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial, viram nascer e agudizar-se problemas de dimensão significativa, em grande parte, reflexo dos processos de desenvolvimento adoptados: o fim do mito do emprego para todos e para toda a vida, o crescimento do desemprego, o aumento da pobreza e da exclusão social, caracterizaram as sociedades desenvolvidas, na transição para o século XXI. A construção de uma Europa socialmente coesa é incompatível com a persistência destes fenómenos de pobreza e exclusão, pelo que é urgente responder positivamente, entre outros desafios à recuperação para a vida em sociedade daqueles elementos que dela se foram progressivamente afastando, em virtude de processos muitas vezes complexos de exclusão social, em que frequentemente desemprego, pobreza e exclusão social estão intrinsecamente relacionados.

É sabido que o desemprego em Portugal nunca apresentou níveis tão elevados como os que a maior parte dos nossos parceiros da Europa Comunitária se viram obrigados a combater, mas, em contrapartida, a pobreza tem entre nós contornos e dimensões que não podemos ignorar e que tem justificado a criação de dispositivos específicos que visam a sua redução/eliminação. A ausência de sistemas de protecção social ajustados e a existência de um sistema económico e social que perpetuou desigualdades, até à década de 70, deram origem a um modelo social particularmente vulnerável e incapaz para conter o crescimento dos fenómenos de pobreza e exclusão, que alterações nos modelos de produção, na estrutura de qualificações, na estrutura familiar, acentuaram

e potenciaram. O Mercado Social de Emprego por exemplo, faz parte de um conjunto de medidas e estratégias com que se tem procurado uma intervenção activa no sentido da promoção do emprego junto dos grupos que socialmente se encontram em situação de maior desfavorecimento ou vulnerabilidade, privilegiando medidas activas capazes de quebrar os ciclos de pobreza e de fomentar a reintegração destas pessoas permitindo-lhes aceder a novas competências sociais e profissionais.

De acordo com Roque Amaro¹⁵, este surto de medidas e projectos dos tipos mais variados e provenientes das mais diversas iniciativas: programas comunitários (como o “Pobreza”); programas nacionais (como o de “luta contra a Pobreza”); urbanos, suburbanos e rurais; trabalhando com crianças, jovens, mulheres, desempregados, deficientes, idosos, etc; partindo da iniciativa de instituições (Segurança Social, Universidades, Escolas, Centros de Saúde), têm sido objecto de uma maior atenção por parte das Ciências Sociais e são muitas destas iniciativas que estão hoje a dar grande atenção à problemática da exclusão social.

Deste modo, verifica-se que a erradicação da pobreza e a luta contra a exclusão social tornaram-se um dos principais desafios do desenvolvimento e dos direitos humanos do século XXI, pois não é possível «conviver» com um quadro como o que se quantifica a seguir¹⁶ : «Quase 800 milhões de pessoas passam fome e não têm segurança alimentar e cerca de 1,2 milhões vivem com menos de 1 dólar por dia (dólares PPC, 1993). Mesmo nos países da OCDE, quase 8 milhões de pessoas estão subalimentadas. Só nos Estados Unidos, cerca de 40 milhões de pessoas não estão abrangidas pela segurança na saúde e um em cada cinco adultos é funcionalmente analfabeto»¹⁷. É um facto em

¹⁵ Cf. Rogério Roque Amaro, (1998) - “O Desenvolvimento Local em Portugal : as lições do passado e as exigências do futuro”, *A Rede Para o Desenvolvimento Local*, Edição Especial.

¹⁶ Cf. OIT (2003) – *A Luta contra a Pobreza e a Exclusão em Portugal: A experiência do Programa Nacional de Luta contra a Pobreza*, coord. R. Amaro, Genebra, p.12.

¹⁷ Cf. PNUD (2000) – *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Lisboa: Trínova Editora

relatórios e Conferências¹⁸ (Conferência sobre o Desenvolvimento Social, realizada em Copenhaga em 1995; Conferência sobre o Ambiente, no Rio de Janeiro, 1992), que a pobreza e a exclusão social não são fenómenos apenas característicos dos países mais pobres, mas também dos países ricos em que as dificuldades se constatarem relativamente face a um nível de vida dominante,¹⁹ havendo uma consciencialização crescente que é imperioso conciliar desenvolvimento económico com sustentabilidade social. A dimensão e complexidade destes fenómenos estão bem patentes nos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio da ONU – onde se enquadra a redução da pobreza extrema para metade até 2015. Em 2000 a União Europeia, a partir da Cimeira de Lisboa, retomou estes temas como uma preocupação central da construção europeia, colocando o objectivo da coesão social ao mesmo nível do crescimento económico e do emprego. Embora os resultados alcançados até ao momento tenham ficado muito aquém das expectativas, a verdade é que não podemos esquecer que o caminho a percorrer é muito longo e implica concertação de meios e vontades. Mas, o facto de estes mesmos temas e preocupações voltarem novamente para o centro das agendas políticas nacionais e internacionais significa que a prioridade se mantém e que envolve toda a sociedade.

É sabido que, entre nós, o ritmo de desenvolvimento económico registado a partir de meados dos anos 80 não induziu uma redução proporcional dos níveis de pobreza e, muito pelo contrário, há a registar a manutenção persistente de bolsas de pobreza nas suas formas mais tradicionais e, simultaneamente, a emergência de novas manifestações e modalidades mais complexas daqueles fenómenos. O crescente, e, catastrófico agravamento dos problemas sociais e ambientais, à escala do planeta, para alguns autores traduz uma falência no modelo

¹⁸ Cf. OIT (2003) – *A Luta contra a Pobreza e a Exclusão em Portugal: A experiência do Programa Nacional de Luta contra a Pobreza*, coord. R.Amaro, Genebra, pp. 10-12.

¹⁹ *Ibidem*

desenvolvimentista que configura, se levado às últimas consequências, uma forma de «suicídio» colectivo que põe em causa a própria sobrevivência da humanidade. Segundo R. Canário, esta crise é uma crise do mundo urbano, da sociedade industrial (edificado com base nos valores mercantis) e não uma crise do mundo rural tradicional que tende, aliás, a ser pura e simplesmente eliminado. Em primeiro lugar, as profundas alterações na estrutura da nossa população activa, com transferência de milhares de pessoas da agricultura para o sector terciário, sem a formação adequada e sem terem sido criadas as necessárias infra-estruturas, sobretudo a habitação, para acolher na periferia das grandes cidades. Percebido durante muito tempo como um sinal de inequívoco “progresso” o crescimento urbano cedo deu lugar à inquietude.

Deste modo, a pobreza foi durante tempo associada apenas à insuficiência de rendimentos e consumos. Nesta perspectiva mais tradicional define-se uma linha de pobreza em termos absolutos ou relativos segundo um determinado nível de rendimento e/ou consumo, sendo pobres os que se encontram abaixo dessa linha. O conceito de pobreza tem vindo a alargar-se centrando-se na insuficiência de recursos também de natureza social, cultural, política e ambiental. No âmbito do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, a pobreza é a incapacidade de “desenvolver uma vida longa, saudável e criativa e de usufruir de um nível decente de vida, com liberdade, dignidade, respeito por si próprio e respeito dos outros”, uma perspectiva mais recente que contempla a natureza social da pobreza, com a consequente degradação das relações sociais aproximando-se do conceito de exclusão social como se pode ler nas definições constantes de pobreza de “A Luta contra a pobreza e a exclusão social” (2003:12). A pobreza em Portugal conheceu uma diminuição da taxa de pobreza na segunda metade da década de 90: em 1995; 23% de portugueses tinham um rendimento inferior ao limiar de pobreza; desde 1998 até 2000 parece ter estado num estado estacionário,

embora os bairros de barracas tendessem a desaparecer da paisagem nacional, poucas alterações houve no perfil da pobreza e o fenómeno está longe de ser erradicado: um em cada cinco portugueses (cerca de 21 por cento da população) é pobre têm um rendimento inferior ao limiar da pobreza (cerca de 350 euros), seis pontos mais do que a média europeia de pobreza (15%), indicam os dados do Eurostat (referentes a 2000). Hoje, Portugal tem pelo menos, dois milhões de pobres, o economista Roque Amaro admite que este total possa ter aumentado nos últimos anos, razão porque defende a adopção de soluções que respondam aos diferentes tipos de pobreza. De acordo com o economista, actualmente a pobreza atinge com mais incidência os idosos com pensões baixas, empregados de baixos rendimentos, pequenos agricultores e camponeses. Das novas categorias de pobres fazem parte os grupos étnicos e culturais minoritários, as famílias monoparentais. Entre os grupos de maior vulnerabilidade incluem-se também, em menor número, os desempregados de longa duração, os sem abrigo, os toxicodependentes e ex-toxicodependência, os detidos e ex-reclusos e as pessoas com deficiência. No âmbito do conceito de pobreza, cite-se:

“Se há matéria na qual Portugal apresenta um bloqueio importante em relação aos seus parceiros europeus, é precisamente o da pobreza”, defende L.Capucha, sociólogo do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), especialista na área da pobreza e exclusão social. Com políticas como o Rendimento Mínimo Garantido, o crescimento do salário mínimo acima dos níveis de inflação, o aumento das pensões mais baixas e o Programa Nacional de Luta Contra a Pobreza, Portugal conheceu uma diminuição da taxa de pobreza na segunda metade da década de 90: em 1995, 23 % de portugueses tinham um rendimento inferior ao limiar de pobreza (cerca de 350 euros); desde 1998 até 2000 (o dado mais recente) estacionou nos 21%. A visibilidade dos novos pobres aumentou com o grupo dos imigrantes e minorias

étnicas, mas é a pobreza tradicional que continua a marcar a sociedade portuguesa. Cerca de 30% dos pobres portugueses são idosos pensionistas, cerca de sete por cento são empregados de baixo rendimento, duas categorias de pessoas que passam dificuldades pelo atraso estrutural que continua a caracterizar o país, refere L. Capucha. As pensões de reforma e o nível de salários encontram-se abaixo do nível de pobreza, reforça A. B. da Costa, presidente do Conselho Económico e Social, mas os níveis de privação dos mais pobres têm-se atenuado com as novas medidas sociais, defende. Ao mesmo tempo, os processos de modernização trouxeram “um grupo de pobres em forte expansão”, comenta L. Capucha: às minorias étnicas tradicionais (ciganos e africanos lusófonos) juntam-se agora um novo grupo de minorias étnicas, acrescenta Rogério Roque Amaro, investigador do ISCTE, autor de “A luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal”. Este fenómeno mais recente povoa, sobretudo, espaços urbanos e suburbanos degradados e tem tendência a criar novas tensões sociais. O processo de modernização trouxe também mudanças ao nível das estruturas familiares: as famílias monoparentais femininas são outra categoria em crescimento, têm pouca formação e dificuldades acrescidas para entrar no mercado de trabalho. Em todos os indicadores de pobreza, as mulheres tendem a ser mais vulneráveis do que os homens, refere L. Capucha. Não obstante, a forma como se pretende fazer frente ao problema da pobreza, nem sempre é a mais indicada. Roque Amaro cita o mau exemplo dos processos de realojamento em Portugal: “Continuam a fazer-se com base em critérios técnicos e não sociais”, o que ajuda a agravar os problemas das zonas desfavorecidas, defende. Os erros do passado repetem-se: as zonas de realojamento continuam a ser estigmatizadas por letras que denunciam a falta de identidade dos locais (“N1, B2.”) e, acima de tudo, ignora-se todo o trabalho social feito nos locais de barracas e transferem-se as pessoas apenas de acordo com a correspondência entre as tipologias de

apartamentos (T1, T2, T3) e as dimensões das famílias. Como consequência: quebram-se todas as redes de vizinhança e associativismo e desenraízam-se as pessoas. Não é, portanto, de estranhar que algumas pessoas digam que se sentiam mais felizes nos locais onde estavam, em barracas, do que nos novos blocos onde são depositados”, comenta R. R. Amaro. A melhoria aparente das condições de habitabilidade dá lugar à degradação dos ambientes sociais e ao aumento do estigma destes espaços. “Estes processos de realojamento são decisões de gabinete” envoltas em secretismo com receio de aumentar as reivindicações das populações, reforça Roque Amaro. Permanece o espírito de que se lhes está a ser feito um favor e não se insiste na participação quando o protagonismo e participação das populações é essencial, em obediência a recomendações de organismos internacionais, como forma de dar direitos, mas também deveres e responsabilidades, conclui.

Alguns dos conceitos mais gritantes de pobreza e exclusão registam-se em bairros envelhecidos do centro das cidades ou das zonas suburbanas, onde se têm multiplicado e agravado situações de habitação muito desqualificada, insucesso escolar persistente, desemprego e desestruturação familiar. São realidades cruéis que acabam por transformar estas zonas em guetos onde se vão acumulando situações de pobreza persistente e de exclusão, e onde se tem potenciado a criação de mecanismos de degradação da auto-estima que se traduzem, em particular, na desvalorização social da escola e do esforço de qualificação pessoal. Crianças abandonadas durante o dia, problemas de consumo de droga e alcoolismo, recurso a actividades marginais como formas de sobrevivência: tudo contribui para reduzidas taxas de escolaridade, abandono precoce da escola e elevado insucesso escolar. Em paralelo, tem vindo a assistir-se ao progressivo enfraquecimento dos laços comunitários, assentes nas redes familiares e de vizinhança, com consequências muito graves no agravamento das situações de exclusão

social, nomeadamente ao nível dos idosos, das crianças sem atenção familiar e das minorias étnicas. Estão assim criadas as condições de vulnerabilidade que se vão alastrando e têm tendência a reproduzir-se de geração para geração. Efectivamente, a transmissibilidade intergeracional da pobreza é, sem dúvida, uma via de perpetuação do fenómeno, pois as condições de vida da família limitam, desde muito cedo, o futuro das crianças nascidas em agregados pobres, quer pela penúria dos recursos materiais disponíveis, quer pelas características sociais e culturais destas situações.

No âmbito da temática de pobreza e exclusão social, cite-se:

Paul Marie de La Gorce (1979:48-49) sintetiza adequadamente as condições de vida das crianças pobres na passagem que se segue: *"Il n'est pas besoin d'études approfondies pour imaginer les retentissements de la pauvreté matérielle sur le développement de l'enfant: alimentation insuffisante, irrégulière ou mal équilibrée, logement précaire, surpeuplé, bruyant, sordide et malsain, travaux pénibles et responsabilités précoces, angoisse du lendemain partagée avec ses parents se répercuteront sur son corps, son intelligence, sa perception d'un monde et des autres. Le faible niveau des parents, la pauvreté de leur langage (ou leur de pauvres, qui ne correspond à celui de l'environnement), L'eventail restreint des expériences positives, des intérêts, des stimulations, des ambitions ne favoriseront pas son appétit d'instruction et de bonne insertion à l'école."*

Apesar dos pais destas crianças poderem manifestar grandes expectativas quanto ao futuro dos seus filhos, a dureza do dia-a-dia e as condições de vida destas crianças alimentam, na maioria dos casos, o ciclo familiar de pobreza. E ainda no âmbito da temática da pobreza cite-se, (ibid.:51-52): *" (...) toutes les recherches démontrent que les arbres généalogiques de ces familles plongent leurs racines dans la misère ."*

Neste contexto das relações ilustradas entre pobreza e pobreza infantil torna-se importante distinguir os dois conceitos. Por outro lado

atente-se no facto de existirem crianças de famílias pobres que talvez não se possam considerar pobres. Este é o caso dos agregados que vivem de acordo com um modo de vida específico, cujo principal objectivo é quebrar o ciclo familiar da pobreza, designado por investimento na mobilidade. O mesmo se poderá dizer dos filhos daqueles que vivem situações transitórias de pobreza. Estas crianças encontram-se numa situação privilegiada relativamente às restantes crianças de famílias pobres, podendo não se reflectir neles as condições de carência dos pais. Por outro lado, note-se que as expressões de pobreza na criança são diferentes das relativas aos adultos, o que pode implicar estratégias e políticas diferenciadas no sentido de debelar tanto a pobreza como a pobreza infantil. Nesta linha, os grandes problemas com que estamos confrontados são o resultado de uma crise da sociedade, no quadro da qual devem ser interpretados os problemas da educação e, nomeadamente, a crise da instituição escolar (Heriot Van Zanten; 1991: 115-142). A relação entre educação e estatuto económico-social está enraizada na sociedade. As estatísticas demonstram que estas duas variáveis estão positivamente correlacionadas. Nestas condições seria imediata a associação entre pobreza e educação: quanto menor fosse o nível de educação tanto maior seria a proximidade (ou a gravidade) da pobreza.

Todavia, esta premissa necessita de uma análise mais detalhada. É unanimemente aceite e empiricamente comprovado que a população pobre possui, em geral, fracos níveis de educação e de formação profissional, tal como Costa (1985:123) e Ferreira (1997:46) constatarem. Num mercado de trabalho onde a oferta excede a procura, a formação assume uma importância crescente. Um diploma significa, geralmente, garantia de preparação, de capacidade de trabalho e de algum mérito pessoal que abonam em favor dos seus detentores. Por isso, os indivíduos que fizeram um bom investimento em capital humano desempenham

funções hierarquicamente superiores àqueles que não realizaram tal investimento. Normalmente os pobres são pessoas com fracas qualificações e, por isso, as ocupações que exercem permitem-lhes baixos rendimentos. Esta escassez de recursos alimenta o ciclo da pobreza: as pessoas são pobres porque investiram pouco em si próprias mas os pobres não têm fundos para investir em capital humano. A educação constitui um dos meios de transmissão intergeracional da pobreza. A escassez de recursos das famílias e a falta de credibilidade no sistema de educação, estimulam o abandono precoce da escola de muitas das crianças destes agregados. Pouco qualificados e com um fraco desenvolvimento das suas capacidades pessoais, estas crianças não terão, com certeza, um futuro melhor do que o dos seus pais. Geralmente um reduzido nível de educação está por detrás das situações de pobreza. Todavia, a obtenção de um diploma não é condição suficiente para escapar à pobreza. O modelo de desenvolvimento adoptado pela sociedade moderna subvaloriza determinadas áreas. As funções técnicas são privilegiadas. Por isso, não basta a detenção de um diploma. Exige-se, adicionalmente, que este diploma satisfaça as necessidades do mercado por forma a garantir um emprego e uma fonte de rendimento, tanto melhor quanto maior for a valorização social do referido diploma. Neste sentido, a relação entre educação e pobreza não é linear. À primeira vista, poder-se-ia pensar que o aumento de anos de escolaridade da população levaria a uma redução da intensidade e incidência da pobreza. Contudo, o crescimento do desemprego que se tem vindo a registar mostra que esta medida não é, por si só, eficaz. O modo de funcionamento do mercado de trabalho e, em especial, a estrutura da procura, condicionam fortemente a relação entre educação e pobreza. Assim, não se pode estabelecer uma relação de causalidade directa entre estas duas variáveis. Apenas se pode afirmar que um nível de educação elevado reduz a probabilidade de um indivíduo integrar a população pobre. Todavia, não são inéditas as

situações de pobreza de pessoas com um nível de escolaridade médio e superior e aqui falamos de novas formas de pobreza.

Então porque é que a escola se deve tornar mais inclusiva? A priori o que nos ocorre responder é falar da necessidade que a escola terá de se adaptar a uma sociedade mais diversificada e mesmo das vantagens que advém desta adaptação para um grupo mais alargado de alunos que estão fora da escola por insucesso escolar, abandono ou dentro da escola, mas desmotivados. Mas, se a escola tem de ser mais inclusiva, é porque, desde o seu aparecimento, não teve em consideração a heterogeneidade dos seus alunos, organizou-se com base numa “indiferença às diferenças dos seus alunos”. Isto significa que a escola seguiu uma lógica que adoptou valores estritamente meritocráticos, recusando formalmente uma valorização dos contextos socioculturais dos alunos, a qual acabou por acolher e valorizar diferentemente os alunos que, consoante os seus contextos culturais, se identificavam mais com os que eram expressos pela escola.

Em estudos anteriores (Cortesão e Stoer,1995:92) e (Cortesão; 2001:134) chamaram a atenção para as consequências que decorreram do facto de se ter procurado responder ao fenómeno do aparecimento da escola de massas, (caracterizada por uma grande diversidade económica, social e cultural) que aconteceu progressivamente com a modernização.

Efectivamente, foi com o fenómeno da modernização que a escola se deparou não só com um número crescente, mas também com um leque cada mais diferenciado de alunos. Perante este fenómeno do aumento progressivo do número dessas crianças, de adolescentes, e jovens que se escolarizavam, a escola recorreu ao estabelecimento de regras de organização do seu funcionamento e a estratégias de estruturação do espaço que tornaram impossível à maioria dos professores atender simultaneamente a muitos alunos. Assim, surgiu a permanência e naturalização de um modo uniforme de organização pedagógica, cuja

matriz essencial é “o ensino em classe”. Esta caracteriza-se, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação), o “ensino em classe” tornou-se a marca mais distintiva da “cultura escolar” e das suas rotinas. (Cortesão e Stoer: 1999:97). Deste modo, o aumento do número de alunos fez-se acompanhar de um acréscimo da diversidade desses mesmos alunos. Com a modernização e a globalização, a alfabetização generalizou-se à maioria dos adolescentes, a que se seguiu o progressivo alargamento da escolaridade obrigatória. Deste modo, alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas suburbanas, ciganos começaram a ter uma presença significativa nas escolas. Contudo, essa diversificação do público escolar, não se deve só ao alargamento da escolarização a grupos portugueses, mas também a migrantes de diferentes etnias que chegam e emigrantes de segunda e terceira geração que voltam. A sociedade é assim palco de fenómenos que a conduzem a que se complexifique progressivamente. É de considerar, o fenómeno que se relaciona com as actuais condições em que os mecanismos de globalização coexistem sendo mesmo responsabilizados pelo aparecimento de algumas situações de localização. Contrariamente ao que se pensa, as sociedades tendem a fragmentar-se muito mais do que a homogeneizar-se sob o impacto da globalização. «No mundo actual, que uns classificam de post-moderno, a discrepância cultural é o resultado de uma invenção permanente em que identidades se transformam e recompõem e onde não existe nenhum princípio de estabilidade definitiva» (Wierviorka:1999:168). Verifica-se, como atrás se afirmou, que o problema da diversificação no sistema educativo não será só fruto do progressivo alargamento do período da escolaridade obrigatória, mas a uma sociedade composta por um leque social cada vez mais vasto que progressivamente a complexifica e diversifica. Com a diversidade instalada na escola

creceram os problemas, os conflitos uma vez que os alunos já não são em maioria os oriundos das classes médias urbanas (agora social e culturalmente muito diversos), introduziram comportamentos diferentes dos antes estabelecidos por essas mesmas classes que são as que concebem e orientam a escola. A escola constituída por alunos tão diferentes continua a oferecer as mesmas propostas de ensino / aprendizagem, a orientar-se pelos mesmos regulamentos, a exigir as mesmas normas de comportamento, originando assim problemas e conflitos cada vez mais evidentes, mais difíceis de resolver. Contudo a escola através do seu funcionamento regulador que penaliza o não conformismo, recorrendo a regras disciplinares e penalizando através da avaliação as dificuldades ou a incapacidade de alcançar os níveis de aprendizagem instituídos, assim como o desinteresse pelas matérias, teve como resultado as situações bem conhecidas de insucesso, abandono ou mesmo o não completar da escolaridade obrigatória. Assim sendo, por subverterem as regras, quer de comportamento quer de concretização de níveis de saberes, estes alunos são «legalmente» excluídos do sistema educativo. O que é curioso constatar é que sua eliminação neste contexto, se irá traduzir na sua integração noutra. Essa inclusão ocorre no mercado de trabalho onde incorporam a mão-de-obra barata essencial ao funcionamento do sistema económico. Esta subordinação ao contexto socioeconómico, inclui-os numa situação de desigualdade social. Poderá supor-se, assim, que a escola cria ou sobretudo reproduz situações de desigualdade a partir de fenómenos de exclusão do contexto sócio-cultural dominante que estrutura a escola. A exclusão nas escolas lança as sementes do descontentamento e da discriminação social.

II.2- POLÍTICAS EDUCATIVAS NO COMBATE À POBREZA E EXCLUSÃO SOCIAL

II.2.1 Breve nota sobre as políticas educativas em Portugal.

Foi nos anos sessenta do século XX, que Portugal iniciou um processo de renegociação da sua inserção no sistema mundial. Com a viragem da economia portuguesa para o espaço europeu na década de sessenta, com a Revolução de Abril de 1974, o fim do ciclo do império, o processo de integração na Comunidade Económica Europeia/União Europeia desde 1976, e, recentemente, a participação na primeira fase da união económica e monetária, revelam múltiplos sinais de uma intenção assumida no sentido de rever a antiga posição de Portugal no sistema mundial. Essa estratégica viragem na situação portuguesa traduziu-se também nas políticas de educação.

A sociedade portuguesa do após Segunda Guerra Mundial, apesar das resistências do salazarismo, foi sofrendo, nos planos demográfico, do reordenamento do território e da estrutura da população activa, um conjunto de «mudanças invisíveis» como o designa (Rosas:1994:107), que, imediatamente lhe mudaram a face.

Os anos de viragem na política educativa, embora se possam encontrar nos anos cinquenta, com a implementação da reforma do ensino técnico, o Plano de Educação Popular e a acção global de Leite Pinto à frente do da Educação, foi contudo no início da década de setenta, com a reforma Veiga Simão, que a educação assumiu um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e o desenvolvimento do país.

Seguramente por se situar nesse lugar central, a educação, enquanto política pública, cedo mostrou os limites da acção renovadora do último Presidente do Conselho de Ministros (e do Ministro da Educação) do Estado Novo, bem como o completo esgotamento dessa forma política, em crescente contradição com as aspirações sociais e a inserção de uma economia progressivamente direccionada para o espaço europeu.

Com fortes convicções políticas, claramente antidemocráticas, e a consciência de que eram necessárias mudanças para que o regime pudesse sobreviver, Caetano sintetizou o seu projecto político, na designada renovação na continuidade, significando, precisamente, “continuidade nos princípios, e evolução nos métodos, nas formas de aplicação, nos ritmos de execução” (Amaral; 1995:95). Com a proximidade que lhe é reconhecida, Freitas do Amaral defende que a estratégia inicial de Caetano assentou na fórmula *primeiro o desenvolvimento, depois a democracia*, procurando transpor para Portugal a orientação que, na vizinha Espanha, era seguida, desde há algum tempo, pelo franquismo. No mesmo sentido, F. Rosas (1994:174) defende que o primeiro passo do marcelismo se pode resumir na expressão “liberalizar mantendo a guerra”. Várias foram as medidas de descompressão política então tomadas que vieram a materializar a chamada *primavera marcelista*: autorização para o regresso da deportação, em S. Tomé, de Mário Soares, em Outubro de 1968, seguida de idêntica decisão, em Julho de 1969, quanto ao exílio do Bispo do Porto, entre outras. Simultaneamente com esta política de descompressão no plano político, Caetano adopta uma política económica desenvolvimentista, seguramente favorável a uma integração europeia e aberta ao investimento estrangeiro, que vai acabar com os últimos vestígios do condicionamento industrial e da política do espaço único português. Protegido por um rápido crescimento económico – em 1970, o PIB cresce 9,03%, 7,08% em 1971, 7,85% em 1972, e 11,29% em 1973 (cf. Barreto & Preto;1996:78), onde grandes projectos económicos são

lançados, ou projectados, como o do Alqueva, o Estado Novo procura alargar a sua base social de apoio, lançando então os alicerces do que designa de *Estado Social* (Carreira,1996;Mozzicafredo,1997;Santos, 1990).

É no auge da designada *primavera marcelista* que Veiga Simão toma posse como ministro da Educação, iniciando-se na sociedade portuguesa um período de mobilização educativa, que ultrapassará as próprias fronteiras do sistema de ensino e colocará o desenvolvimento e a modernização do país no centro do debate político. A democratização do ensino será o pano de fundo e o principal motivo de seu discurso e da sua acção política. Contudo, Veiga Simão não desconhecia que era na questão universitária que se corriam os maiores riscos e onde se arriscava o seu próprio futuro político. É neste sentido que os primeiros passos de Veiga Simão foram no sentido de normalizar (Grácio;1989:139) a situação universitária, em particular na Universidade de Coimbra, servindo nomeadamente de intermediário entre Caetano e Thomaz.

Para a concretização da *democratização do ensino*, Veiga Simão retomou o projecto de Galvão Telles de uma *reforma geral do ensino*, (traduzida numa lei para-constitucional que pudesse legitimar as novas orientações defendidas), introduzindo-lhe uma metodologia, o *debate público*, que rompe com as práticas do Estado Novo e que a diferencia decisivamente, para além de aspectos importantes do seu conteúdo, da anterior iniciativa do *Estatuto de Educação Nacional*, cuja elaboração e debate, se processara em circuito fechado, reservado aos *especialistas* convidados pelo Ministro e a um órgão pretensamente representativo, a Junta de Educação Nacional. Nos princípios dos anos setenta, praticamente um ano após a sua tomada de posse, Veiga Simão divulga dois documentos, *Projecto do Sistema Escolar* e *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, que apresentam a estrutura do seu projecto reformador: fomento da educação pré-escolar, prolongamento da

escolaridade obrigatória; reconversão do ensino secundário; expansão e diversificação do ensino superior.

Reforçando que a *educação ...é diálogo*,²⁰ Veiga Simão através do debate público, procurou criar as condições de mobilização capazes de construir uma base de apoio à sua acção, num contexto em que as limitações e as críticas, à direita e à esquerda, vão progressivamente subindo de tom e tornando-se cada vez mais presentes e incisivas. O debate público, que decorre durante cerca de três meses, conta com uma notável participação, apesar de todas as limitações decorrentes das características do regime, algumas das quais obrigando o próprio Ministro a intervir junto dos seus pares no sentido de garantir a realização de iniciativas públicas, quando provenientes de sectores conotados com as oposições ao regime.

Neste sentido para S. Stoer (1986:73) a reforma Veiga Simão representa algo mais que “o desenlace de uma década de projectos de reforma do ensino iniciada nos anos cinquenta” (*ibid.*). Na sua opinião, o tipo de interpretação que privilegia a continuidade das reformas desde Leite Pinto, e que incluem o projecto de Estatuto de Educação Nacional de Galvão Telles e a intenção de reforma do ensino médio de Hermano Saraiva, além de ligar projectos muitas vezes contraditórios, “tende a tornar-se excessivamente economicista”, por reduzir o processo de reforma a um único elemento, “ a procura de mão de obra especializada necessária à expansão económica” (*ibid.*:74). A reforma Veiga Simão, inquestionavelmente, representou um período de mobilização de vontades e de predisposições que colocou a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e modernização do país. Mas também significou, até

²⁰ *Esta expressão foi retirada de um discurso realizado em 18 de Dezembro de 1972. O parágrafo completo reflecte já um evidente desencanto de Veiga Simão: “Mas, educação...é diálogo: aberto franco, sereno e sem eufemismos. E, por ser de todos e para todos, é também diálogo com a mediocridade, tantas vezes revestida pelo interesse mesquinho, ofegante de ambição, que não se importa de esmagar para subir. Educação, direi, é mesmo diálogo com os iluministas da razão iluminada” (Simão; 1972:8).

pelos seus limites e contradições, o tornar bem visível para a sociedade portuguesa o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo. Surgindo como o indício concreto do colapso da ideologia educacional dominante da era de Salazar que também constituiu e como observa S. Stoer o indicador importantíssimo do colapso de um discurso originário de uma complexa aliança entre a burguesia mercantil, os grandes latifundiários e certos sectores das Forças Armadas. Foi, portanto o símbolo de desmoronamento da ideologia prevalecente, que abarcava num todo, o sistema político, o sistema de ensino e o aparelho de Estado, ou seja, uma ideologia “tradicionalista”. O declínio desta ideologia tornou-se evidente, devido ao facto do regime ter necessidade em manter um aparelho de Estado fortemente repressivo.

Por conseguinte, a Reforma Veiga Simão, manifestou dois diferentes tipos de conflito. Fez parte, por um lado da luta por um Estado hegemónico, por um poder consentido, por garantias que impedissem os detentores do poder de o utilizar para os seus interesses privados, ou seja, pela democracia. No que se referiu à reforma isto quis dizer, uma maior igualdade de oportunidades na educação em termos de acesso, quantidade de educação, regionalização. Por outro lado, interessou-se por novos caminhos para o desenvolvimento, ou seja, por um projecto de modernização. Dito de outro modo, a Reforma Veiga Simão mais do que uma exigência de acesso ao ensino, significou também mudanças básicas na orientação da economia. Ela exprimiu de uma maneira relativamente dogmática (considerando os limites óbvios das suas hipóteses de implementação) os objectivos dos “Desenvolvimentistas” que, com o seu modelo de desenvolvimento económico, desafiou a hegemonia social e política dos “tradicionalistas” (Stoer;1982: 42).

Neste sentido, a política educativa, na sua forma tecnocrática e humano-capitalista, pôde ser entendida como a continuação do processo iniciado pela Reforma de Veiga Simão, a qual estava em estreita

consonância com os objectivos do planeamento educacional do modelo do capital humano. Evidentemente que o contexto internacional constituiu, um elemento fulcral na determinação das políticas nacionais de educação em Portugal. Organizações como a OCDE, a EFTA e a CEE, contribuíram para o discurso de uma nova orientação económica em Portugal e afectaram indirecta ou até directa o aparecimento da Reforma de Veiga Simão. As reformas propostas por Veiga Simão traduziam-se no aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos; num período pós-compulsório de mais de quatro anos de educação, nomeadamente em escolas polivalentes; na reforma do ensino superior; reforma respeitante à formação de professores através da criação de escolas superiores de formação e de departamentos universitários de ciências da educação. A igualdade de oportunidades na educação era o princípio predominante. Citando Veiga Simão: "O programa da reforma em projecto expressa uma filosofia que tenta abranger o duplo princípio de que a educação do indivíduo constitui o objectivo principal de qualquer sistema educativo e que todos, na base de oportunidades iguais, deverão poder encontrar nesse sistema a via que garanta o seu direito inalienável a ser educado". Daqui se poderá concluir que o sistema educativo não deve estar directamente subordinado aos imperativos do desenvolvimento económico" (Simão;1971:14). Assim, deste modo, educação de tipo democrático como refere S. Stoer, significava fundamentalmente, um sistema educativo meritocrático; quanto à educação de tipo socialista, no caso português, traduzia-se na "alfabetização", isto é, em campanhas de educação, e em geral, numa "abertura das escolas às massas". Através da noção de "poder popular", ela implicava ainda noções mais profundas acerca da democracia (Stoer;1982: 87). A educação de tipo democrático representava, sobretudo, a continuação da Reforma Veiga Simão. Neste sentido, é de referir, que a educação era entendida, essencialmente, como um agente de

transformação económica e, por conseguinte, social. Ela providenciava o capital humano (*ibid.*).

Em síntese, ao nível dos cursos, houve um regresso a currículos mais subordinados à matéria, terminando-se desse modo com as tentativas de “abertura” do currículo, alargando-o a novas áreas e formas de interdisciplinaridade e a modelos pedagógicos mais tradicionais. Nas palavras de Bernstein (1973:47) houve um retorno a uma classificação e enquadramento mais rígidos. Podemos assim afirmar que se negligenciaram os aspectos políticos e culturais em favor da racionalidade económica e administrativa sobre o desenvolvimento educacional em Portugal, o que levou o próprio Veiga Simão a fazer algumas críticas ao planeamento e à política educativa em vigor. Não obstante, a ideologia educacional dominante constituir uma continuação da Reforma de Veiga Simão, como foi referido acima, as críticas do mesmo deveram-se ao facto de, os princípios de igualdade de oportunidades educativas, não serem cumpridas, não serem aplicados com suficiente rigor. Assim, a Reforma de Veiga Simão, fundamentada no princípio universal da igualdade, deixou de ter relevância em relação às medidas práticas propostas pela Reforma, que passaram a orientar-se para o incremento da produção económica. Pode-se argumentar que, tal aconteceu porque com a revolução de 25 de Abril a Reforma de Veiga Simão foi ultrapassada pelos acontecimentos. Com a tentativa de criação em Portugal de modelos socialistas de educação, os seus aspectos mais populares adquiriram novas formas (Stoer,1982: 83).

Por outro lado, no que diz respeito à educação (integrando o processo de luta popular democrática, pelo princípio de igualdade de oportunidades através da Reforma Veiga Simão), houve após o 25 de Abril uma expansão e democratização do sistema educativo português. Foram instauradas as seguintes medidas nos programas de forças políticas como: o Partido Socialista, o Partido Comunista e os partidos da Esquerda

revolucionária: 1) «desfascização» dos currícula escolares; 2) institucionalização de uma pedagogia «humanista»; 3) institucionalização da liberdade de expressão e de reunião, assim como da liberdade associativa nas escolas e na sociedade em geral; 4) realização de assembleias de escola regidas por processos democráticos; 5) formação de associações de estudantes e de sindicatos autónomos de professores, nas diversas zonas do país; actualização geral das reformas concebidas antes do 25 de Abril, de modo a proporcionar o desenvolvimento de todos os sectores do sistema educativo e finalmente a unificação do ensino secundário português (A. Teodoro, 1978: 76; Programa do Partido Socialista, 1976: 39). Deste modo, a pretensão de levar o processo de mudança para além de uma democracia pluralista, fez com que também as ideologias socialistas tentassem, de diferentes modos, articular a integração do «mundo do trabalho» com o «mundo da educação», sob a supremacia do proletariado (rural e urbano), a fim de acabar com a clássica divisão entre trabalho manual e intelectual (Stoer,1982:136). Esta mudança consistia principalmente na articulação e na ênfase de dois aspectos: a) na «abertura» do sistema educativo português, ou seja, pela sua abertura às massas, e b) através de noções muito específicas de poder popular, isto é, através da descentralização, incentivo e promoção de formas culturais locais. Também a relevância posta na alfabetização, ou seja, na educação em massa para adultos, levada a cabo por certas forças políticas, pela expansão do sistema educativo e através de uma campanha pela reforma geral do ensino, que incluía o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, a eliminação do mercado de trabalho de indivíduos com menos de 14 anos de idade, e, sobretudo a criação de um sistema educativo pré-escolar, indispensável para combater a selecção e para desarticular a ideologia salazarista, manifestava claramente, o desejo de libertar Portugal de um sistema de ensino elitista e dominado por uma classe. Deste modo, o Partido Comunista Português e os seus aliados

elaboraram um programa de expansão e reformas dentro da estrutura geral de um planeamento educacional democrático.

Neste sentido, o principal obstáculo à adequação da educação e do trabalho, e, por conseguinte, ao fim da separação entre intelectual e manual, segundo S. Stoer foi a existência continuada de um aparelho de Estado antidemocrático e antiquado desde o seu princípio, incapaz de concretizar uma verdadeira reforma. Deste modo e cite-se (A.Teodoro: 1978), esse aparelho tinha de ser destruído, a fim de se criar um «novo aparelho, que servisse a causa da democracia».

A este propósito, citemos S. Stoer (1986:128), quando este afirma "a revolução não somente remobilizou a Reforma Veiga Simão, em termos do seu próprio conteúdo, como alargou a sua acção de democratização, permitindo que a reforma tomasse contacto com a sociedade" (*ibid.*). Essa remobilização segundo S. Stoer deu-se em função, como foi antes referido, de uma deslocação do poder do Ministério para as escolas, o que permitiu uma reformulação dos objectivos da reforma educativa, dando-lhes novas dimensões nos campos da participação democrática, da igualdade de oportunidades de sucesso na educação, dos conteúdos das aprendizagens e da ligação à sociedade. Essas políticas, inseridas ainda num contexto de procura optimista da educação e Stoer cita: (Grácio;1986:68), reforçaram o eixo educação – democracia, permitindo, nesses tempos de crise revolucionária, mobilizar os actores e legitimar as suas opções de política educativa.

II.2.2 A Inclusão e a diferenciação pedagógica.

A educação é uma questão de direitos humanos e as crianças com dificuldades (de nível: económico, social e cognitivo) tem direito a fazer parte das escolas, as quais devem modificar o seu funcionamento para

incluir todos os alunos. Esta é a mensagem que foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO. Num sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural - em escolas e salas de aula, onde todas as necessidades sejam satisfeitas.

As salas de aula inclusivas partem de uma filosofia segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. A diversidade é valorizada; acredita-se que tal diversidade fortaleça a turma e ofereça a todos os seus membros maiores oportunidades para a aprendizagem. Uma *escola inclusiva* é aquela que educa todos os alunos em salas de aula regulares, significa que todo o aluno recebe educação e frequenta aulas regulares. Também significa que todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que desafiam, porém ajustadas às suas competências e necessidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar sucesso nas principais actividades. Mas uma escola inclusiva vai além disso. Ela é já um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceites, onde todos ajudam e são ajudados pelos seus colegas e por outros membros da comunidade escolar, para que as suas necessidades educacionais sejam satisfeitas. Para que isso aconteça, têm que surgir ideias novas, alternativas, por outras palavras, mudar a escola. Os termos *mudar a escola* (Nóvoa;2000:57)²¹ e *reestruturação da escola têm vindo a ser cada vez mais* usados em toda a literatura profissional sobre educação da década de 1990.

II.2.3 Mudar a escola

Torna-se necessário mudar a escola, de a transformar capacitando-a para a integração escolar em geral. Trata-se de a capacitar para a

²¹ Cf. António Nóvoa

criação de situações pedagógicas que assentem no reconhecimento de que cada aluno tem o direito de ser pedagogicamente olhado de forma diferenciada, o que pressupõe a adopção, de forma clara e inequívoca, de uma estratégia de integração e inclusão escolar. Mudar a escola envolve uma multiplicidade de factores e de dimensões que, de forma extremamente sintética, procuro apresentar nos tópicos que se seguem:

- A NÍVEL MACRO (PAÍS): Flexibilidade/Rigidez do sistema educativo; legislação e medidas alternativas previstas; recursos materiais e humanos; apoios complementares; formação de professores; critérios de transição e retenção (avaliação); quadros; fixação dos professores à escola.

- A NÍVEL MESO (ESCOLA): Gestão e administração escolar; defesa de uma política de inclusão; organização social escolar; recursos educativos e apoios complementares e finalmente relação escola /família /comunidade.

- A NÍVEL MICRO (SALA DE AULA):

Diversificação de estratégias, actividades materiais; diferenciação pedagógica e ensino cooperativo; os parceiros (colegas) como suporte instrutivo (alunos como tutores).²²

No entanto os professores e o sistema têm tendencialmente dificuldades em empregar estes mecanismos e aplicar todos estes métodos e materiais pedagógicos adequados a uma diferença que a classe uniformiza. Outro dos conceitos que começou a ser elaborado na tentativa de se perceber algumas das razões profundas que poderão estar por detrás da permanente dificuldade que a escola tem em oferecer

²² Cf. Cortesão, (1998a:135)

condições para que possa surgir de forma generalizada, sucesso educativo a grupos minoritários, é o conceito de *diferenciação pedagógica*, cada vez mais diversificados socioculturalmente, grupos esses que, de acordo com a lei, são obrigados a frequentá-la. Será dificuldade ou desinteresse? Este conceito surgiu também da observação que se foi fazendo da dificuldade que o sistema e os professores têm geralmente em “ver” a diferença, adotando uma postura culturalmente “daltónica” face à mesma.

Em diferentes artigos (Cortesão e Stoer;1997:86; Stoer e Cortesão:1999;97) admite-se que é através desta perspectiva culturalmente etnocêntrica do processo educativo que o sistema e professor se sentem autorizados a valorizar só os doutos saberes, dos grupos dominantes, assim como os valores e os comportamentos voluntariamente estabelecidos como os únicos aceitáveis na escola que, também, se sentem autorizados a penalizar os restantes saberes, valores e comportamentos, como atrás já foi referido. No exercício da sua actividade educativa, o professor não “daltónico cultural” que sente ser importante atender à diversidade presente na sala de aula, o professor para quem essa diversidade pode até enriquecer a sala de aula, sentirá, necessidade de conhecer os seus alunos, para encontrar formas adequadas de trabalhar com eles. Para isso, será confrontado com a necessidade de produzir diversos tipos de conhecimento: um, de tipo sociontrapológico, sobre o aluno (*ibid.*:105), o qual consiste em recolher dados e reflectir sobre eles, (dados esses que o poderão ajudar a conhecer melhor interesses, problemas, característicos socioculturais mais marcantes dos grupos com quem trabalha); um segundo tipo de conhecimento, de tipo pedagógico, que se concretiza na tentativa de reorganizar matérias e métodos originais adequados àqueles alunos. Todos estes métodos e materiais pedagógicos são os chamados dispositivos de diferenciação pedagógica que poderão contribuir para que o aluno, para além da sua forma de expressão da sua cultura original,

tenha acesso ao domínio de conhecimentos da língua e cultura erudita. Ao produzir estes conhecimentos, o professor estará, assim, no processo educativo em simultânea pesquisa e intervenção. Não utiliza materiais didáticos, nem métodos estandardizados, os quais são adequados a todos os alunos, sejam eles quais forem (Cortesão: 2000: 81).

Por outro lado, a tentativa por parte do professor de procura da identificação de situações que sejam relevantes para os que aprendem (porque relacionados com o seu quotidiano) poderá não ser mais de uma boa estratégia que pode contribuir para que os alunos se interessem pelo trabalho que lhe é proposto pelo professor. No fundo, não se trata mais do que uma metodologia através da qual se procura “motivar” os alunos para conseguir que eles trabalhem com mais boa vontade aqueles conteúdos que são estabelecidos, como importantes de adquirir. O identificar problemas e situações que sejam significativas para os alunos (porque estão relacionados com as suas vivências, os seus problemas, o seu quotidiano) procurando, despertar-lhes uma reflexão crítica, para além de suscitar aprendizagens curriculares, estará a produzir práticas educativas de diferenciação pedagógica, que visam contribuir para uma aprendizagem com sucesso e conseqüentemente uma escola inclusiva (Cortesão e Stoer; 1997: 144).

No campo dos conceitos de escola / educação, não poderemos deixar de os encarar como factores determinantes de desenvolvimento global e local. É neste sentido que iremos falar no capítulo seguinte da escola como um dos factores de desenvolvimento local.

II.3– DESENVOLVIMENTO LOCAL – reflexões em torno de um conceito . A Educação e o Desenvolvimento Local.

II.3.1. Breve nota

Para iniciar a nossa reflexão em torno do conceito de desenvolvimento, gostaríamos de destacar dois “olhares” ou dois paradigmas antagónicos e simultaneamente complementares para a análise deste processo: o paradigma “*Funcionalista*” e o paradigma “*Territorialista*” (HENRIQUES: 1990: 33). Na verdade sobre a questão da natureza do desenvolvimento local duas respostas têm sido dadas: por um lado, a resposta clássica do desenvolvimento funcional e, por outro lado, a resposta crítica àquela, e que se sustenta alternativa , que é a do desenvolvimento territorial (AYDALOT;1985: 92).

Sem qualquer dúvida, o paradigma “*Funcionalista*”, é, aquele que tem vindo a dominar não só na União Europeia como também em Portugal, mas o segundo neste momento está a ganhar progressivamente importância na medida em que cada vez mais insistentemente se procuram estilos alternativos para o desenvolvimento, porque se tem vindo a constatar que o crescimento económico puro pode não ser sinónimo (e de facto muitas vezes não é) de desenvolvimento, fundamentalmente porque não tem em consideração aquilo a que poderemos denominar de “necessidades básicas” (HUNT; 1989: 34), além do facto de não estimular de forma alguma a participação da população, pelo que nem procura mobilizá-la, pois é um desenvolvimento claramente centralizado. Efectivamente, o processo de reestruturação da economia internacional do pós-guerra ganhou forte ímpeto durante a década de 1970 como resultado não só do declínio dos indicadores económicos, como também da exaustão a que os mercados chegaram relativamente aos produtos

tradicionais e, finalmente, devido ao aparecimento de novas tecnologias e produtos (STOHR;1992^a:41 FERRÃO:1987; 56; RODRIGUES; 1987: 71). Neste sentido, na perspectiva em que se considera indispensável, sobretudo quando se está numa situação de subdesenvolvimento, o crescimento económico para se atingir o desenvolvimento (LOPES: 1987a), deve pensar-se, acima de tudo, que o crescimento económico fundamentado em políticas centralizadas e uniformes tem vindo a demonstrar os seus limites e as suas fraquezas (NÓVOA;1992:62) no sentido em que, se é verdade que o desenvolvimento não deve ser reduzido à escala local, é, porém, a essa escala que a vida é de facto, vivida, daí que seja também a essa escala que o desenvolvimento se concretiza²³, como se deduz das seguintes palavras:

"For several decades it has been maintained that in the present internationalized economy, development efforts «from below» are hardly effective; but recent local initiatives are showing that economic initiatives and popular involvement at local and regional levels are an essential ingredient of national programme for economic regeneration which must accommodate and respond to a diversity of local problems and uneven opportunities for resolving them"(STOHR, 1992B:41)²⁴.

Nestes termos, o desenvolvimento concebido sob duas perspectivas, a perspectiva «Funcionalista» e a perspectiva «Territorialista», ao suporem visões distintas do que deve ser o desenvolvimento, logo, também do que deve ser o desenvolvimento local." *Correntemente se admite existirem hoje em confronto dois paradigmas distintos relativamente à articulação territorial da problemática do desenvolvimento: um paradigma «funcionalista» assente em pressupostos*

²³ Sobre este tema ver, entre outros, (HENRIQUES, 1990), (STOHR: 1992a)

²⁴ "Há várias décadas, tem sido mantido que na presente economia internacionalizada, esforços de desenvolvimento «vindos de baixo» dificilmente são eficazes; mas iniciativas locais recentes mostram que as iniciativas económicas e o envolvimento popular nos níveis local e regional são um ingrediente essencial de qualquer programa nacional para a regeneração económica que se deve conciliar e responder à diversidade de problemas locais e à desigualdade de oportunidades para os resolver" (Tradução do autor).

de difusão espacial do desenvolvimento, e um paradigma «Territorialista» assente em pressupostos de integração territorial do desenvolvimento“ (HENRIQUES: 1987a: 16). Desde o seu aparecimento nos anos 1950 que o conceito de desenvolvimento tem sido objecto de intenso debate que lhe tem vindo a incorporar novas dimensões e aplicações, sendo hoje um conceito multidimensional e pluridisciplinar.

As novas dimensões do conceito de desenvolvimento têm permitido uma maior aderência à realidade, mostrando que o desenvolvimento, enquanto processo social, não é também unilinear, com um sentido único de progresso social e económico, mas pelo contrário pode ter evoluções contraditórias, desenvolvimento, não desenvolvimento, antidesenvolvimento. O desenvolvimento não é portanto um dado adquirido por certos países, regiões ou grupos sociais, definitivo e acabado, mas sim uma construção social sujeita a mudanças, conflitos, compromissos, diferentes representações políticas e culturais, que podem conduzir num ou noutro sentido.

II.3.2. A perspectiva «Funcionalista» do desenvolvimento

O paradigma funcionalista tornou-se a perspectiva dominante da política económica em Portugal, tendo como resultado mais evidente a litoralização que se verificou no crescimento industrial e, no fundo, na litoralização da economia e da sociedade portuguesas, pois é na faixa litoral que se concentram, hoje em dia, a população, as infra-estruturas e os investimentos e, de um modo geral, toda a actividade económica (AMARO;1991a:62-80). Como é uma perspectiva que pressupõe o desenvolvimento “de cima para baixo”, ou seja, desencadeado de início apenas em alguns sectores de actividade económica e/ou em áreas geográficas bem determinadas que seriam os motores do

desenvolvimento, a partir daí ele difundir-se-ia não só aos outros sectores de actividade, mas também às demais áreas geográficas (HENRIQUES; 1987b:107), como se verifica esta perspectiva assenta fundamentalmente numa visão do desenvolvimento em que este coincide com o crescimento económico²⁵ :

"...o conceito de desenvolvimento evoluiu. Efectivamente, se consultarmos os trabalhos publicados no início de 1950 – data a partir da qual o desenvolvimento passou a constituir um dos objectivos das políticas governamentais dos vários países e a fazer parte do conjunto das principais preocupações das Organizações Internacionais – encontraremos aí uma identificação entre desenvolvimento e crescimento económico" (SILVA;1982: 7).

Deste modo, o crescimento seria suportado pela expansão do sector industrial, que se assumiria como o sector motor da economia (SILVA; 1982:1074) e que arrastaria consigo o crescimento económico através do crescimento dos demais sectores de actividade, tratando-se, por isso de um desenvolvimento polarizado²⁶ não só sectorialmente, mas também espacialmente:

"A industrialização de uma economia assentará na expansão económica de uma, duas, ou poucas regiões delimitadas; o crescimento económico nacional deverá ser acompanhado pelo reforço da interdependência regional, um processo que tenderá para a integração e unificação do espaço nacional; polarizado e desequilibrado à escala das regiões, o crescimento terá tendência a ser espacialmente concentrado dentro de cada uma delas"
(HENRIQUES e NEVES; 1986: PP.116-125).

Segundo a perspectiva *Funcionalista*, o desenvolvimento local, passa, em primeiro lugar, pelo aproveitamento das potencialidades locais (AMARO;1991a), ainda que se deva ter sempre presente que qualquer dinâmica de desenvolvimento endógeno deva ser compatibilizada com impulsos de carácter exógeno, deve reconhecer-se que um processo de desenvolvimento local fundamentado apenas por via endógena será

²⁵ Sobre este tema ver, (AMARO, 1990a ; 1992; 1993), (SILVA:1982), e, ainda, (PEDROSO: 1994).

²⁶ Esta ideia de polarização foi inicialmente desenvolvida por François Perroux e baseia-se no pressuposto de que o crescimento económico surge no território de uma forma desequilibrada. Para promover o desenvolvimento local e regional importava tomar em consideração os espaços que melhores condições reuniam para se transformarem em pólos de crescimento e de investimento.

inevitavelmente um processo lento e casualmente incapaz de reter os factores produtivos atraídos pelas regiões mais dinâmicas, o que implica a articulação do local com o local, como também a articulação do local com o global (ALVES:1994:86). A estratégia funcionalista encara o desenvolvimento de acordo com uma perspectiva centralizada. Com efeito, a lógica nacional consubstanciada no aparelho do estado aparece como elemento fundamental de coordenação e ordenamento do território. O seu grande objectivo é justamente a unidade nacional com vista à obtenção do crescimento económico máximo. Isto significa que, do ponto de vista deste paradigma, a localização espacial condiciona sobremaneira o desenvolvimento, o que leva a uma tendência mais ou menos explícita para concentrar os investimentos em espaços determinados tendo em conta particularidades/potencialidades desse espaço com o objectivo único de baixar os custos relacionados com a produção, mais especificamente, aqueles que têm a ver com a distância aos mercados e aos meios de produção. Subjacente a esta posição estava uma concepção do espaço como suporte, sobre o qual se confrontavam forças, funções económicas, que definiam as localizações e por essa via a estrutura e a hierarquização dos espaços económicos. Pecqueur e Silva (1989:105) designam esta concepção do espaço como própria do paradigma funcionalista. Esta visão, adoptada pelo Estado Novo em Portugal, veio reforçar a tendência secular para a litoralização da economia portuguesa, o que prejudicou de maneira muito acentuada todo o interior do país²⁷, para além de cair num equívoco a que Amaro (1993:15-22) designa de *economicismo* ao defender que o crescimento económico é condição *sine qua non* para que

²⁷ Rogério Roque Amaro (1991a), numa análise extremamente interessante à lógica de espacialização das actividades económicas em geral e, em particular, do crescimento industrial português, socorre-se de um ponto de vista histórico e secular defendendo que o interior do país, ao servir de zona-tampão em relação a Castela primeiro e, depois, a Espanha, em conjunto com a visão atlântica assumida desde os alvares da construção da Nação Portuguesa, levou a uma maritimização da economia, à sua litoralização e, em consequência, a um certo abandono do interior, daí resultando o seu despovoamento, a sua vertente agrícola, a sua dificuldade em atrair recursos, numa funcionalista, o seu subdesenvolvimento comparativamente às zonas do litoral.

se verifique o desenvolvimento, podendo este ser avaliado através de indicadores económicos objectivos e perfeitamente quantificáveis como o PNB *per capita* ou a taxa de crescimento bruto, ficando assim para plano secundário as dimensões social, cultural e política que devem estar subjacentes ao desenvolvimento. A este propósito Roque Amaro procura apresentar uma síntese dos vários factores que conduziram à crise do modelo «fordista» de desenvolvimento. Surgiram assim, toda uma série de transformações com incidências ao nível das estruturas industriais, da organização e dos processos de trabalho, das formas de mobilização e gestão da mão-de-obra, das formas de intervenção do Estado, dos mecanismos de regulação, das normas de produção de e de consumo, das formas tecnológicas, das formas de acesso e nos ritmos de utilização da informação e da comunicação, entre outras (Amaro:1991).

II.3.3. A perspectiva «Territorialista» do desenvolvimento

Aos factores apresentados, há que acrescentar uma certa “erosão” por cima e por baixo da base territorial nacional com a emergência de novas territorialidades: a transnacionalidade; a supranacionalidade e a infranacionalidade.²⁸ É neste sentido que aparece um conjunto de iniciativas inovadoras de desenvolvimento, assentes nas capacidades endógenas e desencadeadas a partir da base, contrariando assim as lógicas centralizadoras e uniformizadoras predominantes. Apoiados nas lógicas centralizadoras, surgem então os teóricos do desenvolvimento «pela base» ou do chamado paradigma «territorialista». A estratégia territorialista construiu uma perspectiva de desenvolvimento endógeno ou desenvolvimento a partir de baixo. Com efeito, é através da mobilização das populações e das suas organizações que se encontram as soluções que deverão originar o processo de desenvolvimento. Neste contexto

²⁸Cf Domingos Afonso Braga (2000) Dissertação de Doutoramento em Sociologia

território será um “*espaço apropriado, organizado e reconhecido de um ponto de vista político, social, económico, e ideológico por um grupo ou classe social em nome da população que nele habita e trabalha e com ele se identifica*” (AMARO, 1990:41).

Para Roque Amaro (*ibid.*), esta definição pressupõe a existência de uma *identidade* ligada à noção de pertença territorial e pressupõe também uma *solidariedade territorial* portadora de novas lógicas. Trata-se, com efeito, de um planeamento mobilizador que visa a participação real das populações. A participação das populações nos seus processos de desenvolvimento é um dos aspectos primordiais do paradigma Territorialista, segundo o qual devem ser as pessoas a estar no centro quer das propostas quer dos objectivos que se pretendem alcançar com qualquer processo de desenvolvimento. Por isso, a participação deve ser incentivada desde o início do processo de desenvolvimento no sentido de tomar a população “cúmplice” das iniciativas levadas a efeito tendo em vista aumentar as possibilidades de se virem a obter os resultados desejados: “*Les acteurs locaux, généralement les unités de production de petite et moyenne dimension (PME ou établissement de grands groupes), ont un rôle particulier à jouer dans la mobilisation du potentiel local du fait de leur capacité à s, adapter aux fluctuations des marchés internationaux et donc à intensifier la valorisation des richesses*” (PECQUEUR, 1987:106)²⁹. De facto, ao conceito de desenvolvimento assim concebido está associada a ideia de que se deve dar grande ênfase àquilo que cada região tem de particular em relação às outras regiões e que, desse modo, a torna diferente, reconhecendo-se desta forma que cada região tem as suas próprias características e potencialidades (NÓVOA; 1992:54) que podem e devem ser estimuladas e valorizadas, sendo necessário, para que tal aconteça, aproveitar todos os recursos existentes nas regiões, ou seja,

²⁹ Os actores locais, geralmente as unidades de produção de pequena e média dimensão (PME ou estabelecimento de grandes grupos) têm um papel particular a desempenhar na mobilização do potencial local pelo facto de a sua capacidade de se adaptar às flutuações dos mercados internacionais e portanto, intensificar a valorização das riquezas (tradução do autor)

deverão ser as pessoas a orientar o seu próprio processo de desenvolvimento, integrando todas as suas capacidades e recursos. Como se verifica, um dos recursos próprios de cada região são as pessoas, pelo que o estímulo à sua participação é uma condição *sine qua non* para se conseguirem implementar estratégias de desenvolvimento local. Deste modo, devemos realçar o papel que as populações devem desempenhar rumo ao desenvolvimento, começando-se pela transformação das mentalidades motivando-as para intervirem criticamente, um maior conhecimento ao contexto a que pertencem relativamente a si próprias e, por fim, um aumento da sua auto-estima (AMARO:1994).

Quando reflectimos sobre o conceito de desenvolvimento em geral, nomeadamente, no desenvolvimento local, há que ter em atenção dois aspectos diferentes, mas ambos importantes: por um lado, as potencialidades das regiões, que não podem ser menosprezadas e, por outro lado, há que ter em conta que o seu recurso fundamental tem vindo a perder alguma importância.

Relativamente ao primeiro aspecto esta afirmação das regiões nos contextos regional, nacional e internacional através do que têm de diferente, isto é, por aquilo que é próprio de cada região, o que é fundamental para se entender o desenvolvimento tal e como o encara o paradigma Territorialista, pois o que cada região tem de diferente e a caracteriza é fundamental para o seu próprio desenvolvimento, sendo de salientar "... a necessidade de aproveitar as diversidades locais e regionais e as vantagens específicas de produtos tradicionais de elevada qualidade , como é o caso dos produtos da sua própria região" (CRISTÓVÃO e TIBÉRIO,1993:26). Segundo esta perspectiva, há nitidamente a necessidade de atribuir às comunidades locais regionais e locais um poder acrescido no sentido de elas próprias poderem planear as suas estratégias de desenvolvimento tendo como objectivo satisfazer as necessidades sentidas, utilizando, para o efeito, os recursos aí disponíveis. Neste

sentido, um dos aspectos essenciais do desenvolvimento característico do paradigma Territorialista é o que se poderá designar de “investimento em capital humano”³⁰, nomeadamente através da educação e da formação profissional. Assim, qualquer processo que vise o desenvolvimento de uma dada região é um processo único quer no momento da sua realização, quer no contexto em que se insere, como únicas são as pessoas que nele participam e/ou que dele beneficiam (NÓVOA;1992:24), pelo que se pode dizer que se está perante um processo de desenvolvimento endógeno quando se procura mobilizar e potenciar os recursos próprios da região em que se quer intervir, estimulando preferencialmente os actores sociais dessa região no sentido de virem a desempenhar um papel decisivo e preponderante no seu processo de desenvolvimento, o que é um dos pilares essenciais do paradigma territorialista:

“ ...surgem agora novas oportunidades e campos de acção para outro tipo de actores de menor dimensão e para um maior número deles. Pode-se dizer que, neste aspecto, aumentam as possibilidades de um protagonismo mais democrático e, portanto, de uma maior PARTICIPAÇÃO (...). As associações regionais e locais de qualquer carácter (cultural, social, económico, recreativo, etc) e outros grupos e organismos do mesmo tipo, podem e devem contribuir para o enriquecimento cultural, social e económico local, para o adensamento das solidariedades locais e para a educação das populações para a Participação...” (AMARO, 1991c:74/75).

³⁰ Os recursos humanos devem ser encarados como um “recurso” disponível nas regiões. Deste ponto de vista, o investimento nele feito tem de deixar de ser encarado, como acontece ainda hoje em muitos casos (nomeadamente, ao nível das organizações), como um custo, devendo antes ser visto como um investimento importante, senão decisivo, para aumentar a rentabilidade e a competitividade e, também, para potenciar o desenvolvimento. Ver item II.3. A educação e o desenvolvimento local.

No âmbito do paradigma Territorialista, verifica-se que este veio abrir novas perspectivas a essas regiões, sobretudo a essas regiões, sobretudo ao abandonar a perspectiva economicista do desenvolvimento e ao dar cada vez maior importância a actividades até agora consideradas de “segundo plano”, o que implica que se alargue o âmbito e o leque das actividades economicamente importantes e viáveis dessas regiões. Na verdade, a grande “pedra de toque” do desenvolvimento concebido sob a perspectiva do paradigma Territorialista : é um desenvolvimento no qual se enquadram as potencialidades, as virtudes, as capacidades de cada região e que vise, sobretudo, potenciar aquilo que existe no sentido de se tentarem ultrapassar as insuficiências, as carências e as dificuldades , por outras palavras satisfazer as necessidades básicas das populações . Com o paradigma Territorialista, uma nova preocupação surgiu, o respeito permanente pelo ambiente, o que quer dizer que o desenvolvimento tem de ser continuado, mas dentro de determinados limites que não ponham em causa o equilíbrio ambiental e, de resto, as gerações vindouras. É que no contexto do paradigma Funcionalista o crescimento económico era o elemento-chave tendo em vista o desenvolvimento, descurando completamente o meio envolvente, o que trouxe graves consequências a nível ambiental. Relativamente ao paradigma Territorialista as preocupações com o equilíbrio ambiental ganharam uma importância transcendente, estruturante, tendo, por isso, surgido um novo conceito que procura enquadrar as novas preocupações quer com o ambiente quer, de uma maneira mais globalizante, com as gerações seguintes. Esse conceito é o de “Desenvolvimento Sustentável”.

No que concerne ao desenvolvimento, um dos seus aspectos mais marcantes é o seu carácter “sustentável” na perspectiva de que se deve ter em conta “o curto, o médio e o longo prazo, e portanto as gerações do presente e as do futuro (implicando o conceito de «desenvolvimento

sustentável» (AMARO;1994). Esta ideia é aceite hoje em dia como um paradigma, pois actualmente só se concebe o desenvolvimento se ele não levantar quaisquer problemas que possam pôr em causa o futuro da sociedade. A ideia transmitida pelo conceito de “desenvolvimento sustentável” é, desta forma, uma ideia inovadora que considera e se preocupa com o desenvolvimento actual, mas não esquecendo de preservar determinados aspectos qualitativos, visando, o bem-estar presente e perspectivando o bem-estar das futuras gerações. Trata-se, portanto de um desenvolvimento preferencialmente centrado nas pessoas, nas suas necessidades, nas suas potencialidades e na maneira como encaram o seu futuro, pelo que “...na alternative development, based as it must be on life spaces of civil society, approaches the question of na improvement in the conditions of life and livelihood from a perspective of the household” (FRIEDMAN, 1996:31)³¹. Para reforçar a ideia de que o desenvolvimento deve ser encarado cada vez mais numa perspectiva de sustentabilidade e não numa perspectiva de puro crescimento económico e de aumento de rentabilidade, que não põe a salvo a preservação do ambiente, a própria Comissão Europeia, para definir de forma clara e sem margens para quaisquer dúvidas quanto à interpretação que possa ser dada aquele artigo do Tratado de Maastricht, escrevia em 1992 que “Todas as actividades humanas têm um impacto no mundo biofísico e são, por sua vez, afectadas por este. A capacidade de controlar esta inter-relação condiciona a continuidade ao longo do tempo dos diferentes tipos de actividade e o potencial de desenvolvimento económico e social. Na comunidade, o sucesso a longo prazo das iniciativas mais importantes, como o mercado interno e a união económica e monetária, dependerá da sustentabilidade das políticas adoptadas nos domínios da indústria, transportes , energia, educação e desenvolvimento local” (Comissão das

³¹ ...um desenvolvimento alternativo, baseado como deve ser nos espaços de vida da sociedade civil, levanta a questão da melhoria das condições de vida e dos meios de subsistência a partir da perspectiva da família (tradução).

Comunidades Europeias, 1992: 3). Deste modo pode concluir-se que uma nova atitude perante o desenvolvimento em geral e o desenvolvimento em particular surgiu e tem neste momento uma extrema importância, tendo em consideração os seguintes aspectos: a participação das populações nos seus próprios processos de desenvolvimento; o respeito crescente pelo ambiente; uma maior atenção a actividades e a produtos que antes eram menos valorizados e por fim à complementaridade que pode, e deve, existir entre diferentes actividades, crescendo assim o potencial de desenvolvimento das regiões.

II.3.4. A educação e o desenvolvimento local. Que relação?

O desenvolvimento da educação constitui um importante factor de desenvolvimento local, uma vez que é um potencial elemento que pode atrair e fixar as populações. Desenvolver o local passa pela valorização e o reconhecimento, passa pela capacidade de integrar na cultura local novos saberes, novas tecnologias, novos actores. Esta perspectiva articula-se com o desenvolvimento económico e social, enquanto agentes de inovação. Com efeito esta abordagem procura efectuar uma incursão pelo interior da escola para definir a articulação que se estabelece entre o educativo e o social, como factor importante para o seu desenvolvimento interno. A partir daqui tentaremos compreender qual a sua capacidade para a inclusão, impulsionando processos de integração. A acção educativa tem um importante contributo a dar aos processos de desenvolvimento global, integrado, qualitativo, das regiões rurais. Não, fundamentalmente na perspectiva de a educação constituir um pré-requisito para o desenvolvimento, mas sim na perspectiva de o processo de desenvolvimento coincidir com um processo colectivo de aprendizagem e de fixação das populações (Canário:2005: 78). As zonas rurais de hoje correspondem a «concentrados de problemas» que convergem para

situações de colapso social e económico. A sobrevivência destas «ilhas de irracionalidade» apresenta-se como uma questão crucial em termos civilizacionais na medida em que, como afirma Aberto de Melo ³², elas aparecem, por um lado, como «bastiões de resistência contra a tendência corrente de massificação, de normalização e de unidimensionalidade», por outro lado, como «laboratórios virtuais de experiências alternativas, de natureza social e económica, capazes de associar todas as dimensões humanas e sociais do desenvolvimento». R.Canário afirma: a sobrevivência do mundo rural e dos seus habitantes como os nossos «guardadores de paisagens» configura-se não como a preservação do passado, mas sim como a salvaguarda do futuro. A inversão do movimento de colapso que afecta as zonas rurais tradicionais não é fácil: a perda de identidade, a descrença, o conservadorismo, a baixa auto-estima colectiva constituem o reverso do isolamento, das perdas demográficas, do encerramento de serviços públicos, da ausência de perspectivas de emprego.

Neste sentido, R. Canário diz que esta inversão só pode ter êxito se contar com o envolvimento e a participação dos interessados, a partir da construção de uma visão positiva sobre as suas potencialidades e sobre as suas perspectivas de futuro que dê fundamento a tomadas de iniciativa. É nesta perspectiva que aparece como decisiva (ainda segundo Alberto de Melo) a emergência de uma «cultura de desenvolvimento» em cuja indução terá papel fundamental a acção educativa. Segundo o mesmo autor, a acção educativa, à semelhança do que se pretende que sejam os processos de desenvolvimento, perspectiva-se como uma acção educativa globalizada, capaz de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando as vivências experienciais, a interacção colectiva e encarando a formação como um processo de auto-construção por parte dos próprios sujeitos. Num segundo sentido esta acção educativa globalizada consiste

³² Cf. Alberto de Melo (1991), pp. 150-151

em potenciar a diversidade de modalidades de aprendizagem, combinando modos de trabalho autoformativos com modalidades de heteroformação (aprendizagens escolares) e com dimensões de ecoformação (influência do meio ambiente em que as pessoas estão inseridas). Deste modo que, o contributo da educação como um potencial elemento para o desenvolvimento local passa pelas mudanças nas políticas em curso de modo a permitir globalmente, a implementação de medidas diferenciadas a nível local. Especificamente, carecem de mudança as políticas referentes: à Educação Pré-Escolar, ao 1º ciclo do Ensino Básico, à Extensão Educativa no que concerne à colocação e formação de recursos humanos.

II.3.5. Actuações de desenvolvimento local no combate à pobreza e exclusão social.

No decurso das últimas décadas atravessamos contínuos momentos cuja tónica foi a de profundas alterações tanto das práticas como das teorias que fundamentam as intervenções no domínio do desenvolvimento. Com efeito, é num quadro de mudança que, por um lado, se inscreve a contestação aos modelos até à data dominantes, em que o sistema produtivo privilegiava as economias de escala, e que, por outro, emergem novas propostas e abordagens, no seio das quais novas dimensões que não estritamente económicas são contempladas. É perante este contexto, que o desenvolvimento local e a pequena escala têm adquirido significado e granjeado adeptos. É esta dimensão local da problemática do desenvolvimento que nos conduz a uma reflexão sobre o papel desempenhado pela *Escola* e, pelas *Associações de desenvolvimento local* – no quadro de uma novaintervenção estratégica no processo de desenvolvimento local. A este respeito, sublinhe-se que a realidade autárquica portuguesa; as associações de desenvolvimento têm

vindo explicitamente a apontar para a existência de uma dimensão local da problemática do desenvolvimento, cuja promoção recai, embora num processo não destituído de ambiguidades legislativas, no âmbito de atribuições e competências municipalmente assumidas. Reconheça-se, por outro lado, que o desenvolvimento, ao contrário do crescimento meramente económico, é afinal um processo global e plurifacetado de mudança tendo em vista a qualidade de vida, animado pela procura de solidariedade e justiça social e alimentado pela participação colectiva enquanto força de expressão comunitária e individual. Perante este entendimento de desenvolvimento sejamos, então, levados a aceitar que o assumir pela *escola*; pela *autarquia* e *associações* das suas atribuições não pode continuar a confinar-se aos domínios clássicos das infra-estruturas e equipamentos básicos, preocupação esmagadoramente dominante dos diferentes actores sociais nos últimos vinte e cinco anos. E constate-se, então, a necessidade de redimensionamento da respectiva intervenção integrando, a partir de agora, o social; o económico, o educativo e o cultural, as políticas macrodimensionadas com as orientações de escala municipal. Sob este ponto de vista, perante um contexto em que é preciso não esquecer, por um lado, os novos contornos que o desenvolvimento local tem assumido e, por outro lado, a defesa de uma maior coesão e solidariedade sócio-territorial, assinala-se a emergência de uma abordagem do desenvolvimento equacionado numa perspectiva integrada e integradora; uma perspectiva que apele às especificidades e às diferentes sinergias do meio envolvente na consolidação dos sistemas locais e na respectiva inserção em diferentes redes; um apelo que se justifica porque é preciso ter presente que os sistemas locais sejam poliedros complexos onde se entrecruzem diferentes realidades: realidades económicas, sociais, culturais, ambientais, políticas, institucionais. Deste modo, uma análise dos dinamismos bem como das “terapias” que os diferentes actores sociais protagonizam deve, ser

concebida a partir de uma abordagem territorial, a qual deve, igualmente, ter sempre as motivações e o envolvimento dos actores perante os processos de mudança, bem como os valores identitários de que as comunidades são portadoras.

Pretendemos, assim, que a questão da pobreza e exclusão social seja entrecruzada com uma análise qualitativa da actuação estratégica de todo um leque de actores sociais envolvidos em determinados projectos de base local. Há que reconhecer que o Poder Local “tem desempenhado um importante papel em termos de promoção do desenvolvimento e na elaboração, ao longo dos últimos anos, de um número significativo de iniciativas e de projectos locais que desenvolvem actividades no campo da melhoria das condições de vida e de trabalho das suas populações”. Em alguns casos, tais iniciativas acabam mesmo por funcionar como um excelente posto de observação sobre as potencialidades e os limites de iniciativas com sede local. Contudo, não se pode ignorar que sendo a pobreza uma realidade social complexa e multifacetada, as formas de a ela reagir, bem como os mecanismos para tal postos em prática, quer regional quer localmente, por diferentes actores devem, também eles, ser compreendidos e analisados à luz da heterogeneidade que os caracteriza e da multiplicidade de registos que deles emana. Assim, no que diz respeito à educação (escola) como uma componente destes conceitos (pobreza e exclusão social), a intensificação e complexidade das formas de intervenção em que a escola se tem envolvido, tem vindo, pois a constituir-se um facto. Assim, como foi referido, se num primeiro momento a intervenção se registou basicamente nos domínios das infra-estruturas e de uma política do tipo assistencial face a determinadas exigências e necessidades das populações locais, num segundo momento tal intervenção foi sendo cada vez mais confrontada com a exigência de uma crescente liderança em torno de determinadas estratégias básicas

conducentes ao reforço da coesão e identidade social local tendo em vista o desenvolvimento e a qualidade de vida do território.

Por tudo o que foi referido atrás, fica claro que a promoção da inclusão social implica um programa de vastas dimensões sociais, capaz de articular múltiplas dimensões e domínios. Uma política assim exprime-se no domínio das políticas sociais como uma política integrada. Um documento da OCDE esclarece o sentido de políticas integradas, referindo-se nomeadamente, à integração de serviços:

" A integração de serviços refere-se primordialmente à organização de serviços para pessoas ao nível local... não é um novo programa para se sobrepor aos programas preexistentes; mais do que isso, é um processo destinado a desenvolver uma perspectiva integrada, a partir da qual a condução dos programas possa ser racionalizada e enriquecida para construir um melhor desempenho dentro dos recursos e competências disponíveis. Os seus objectivos devem incluir aspectos como "

- a) *a coordenação de prestação de serviços para maior benefício das pessoas;*
- b) *uma perspectiva holística considerando o indivíduo e a família;*
- c) *a provisão local de um leque abrangente de serviços;*
- d) *a alocação racional de recursos a nível local capazes de responder às necessidades "*

OCDE, 1996

No campo da integração social, saliente-se a construção de políticas integradas em que se confronta com a multiplicação de projectos e de estruturas públicas de intervenção local, configuradora de lógicas de intervenção estatal "por projecto", o que alimenta a dispersão, dilui nas estruturas de intervenção as transferências financeiras para o desenvolvimento e dificulta a coerência estratégica das políticas, o que é reforçado pela tradicional descoordenação da administração pública desconcentrada e pela inexistência de estruturas nacionais de integração.

³³ A integração das políticas tem um nível superior: o da intervenção

³³ Assinalamos, a título de exemplo as siglas identificadoras de alguns programas e projectos de intervenção junto das crianças. Ser Criança, RMG, CPCI TEIP, PNLCP, ES Escolhas, Entreculturais

territorializada e das acções locais com as mudanças estruturais no domínio das relações sociais, nomeadamente no domínio das relações de produção. É neste ponto que frequentemente os programas contra a pobreza infantil falham (Cohen:1990:98), por não terem capacidade de excederem a dimensão local. Mas há também um nível de integração das políticas, o nível operacional, onde se joga a conjugação interinstitucional das intervenções, com inerente mobilização dos vários saberes multidisciplinares e a necessária constituição de equipas interdepartamentais. Uma consequência fundamental na concepção de políticas integradas para a infância é a da compreensão da política educativa e da acção pedagógica nas escolas como componentes da política social.

CAPÍTULO III
O SISTEMA EDUCATIVO E A INCLUSÃO

O SISTEMA EDUCATIVO E A INCLUSÃO

A importância atribuída à inclusão e à diversidade não é *património* das Ciências Humanas. É o caso da Biologia, e da Física que têm desenvolvido conceitos que, tomando a Vida e a Matéria como campos de estudo, realçam a importância da diversidade e da interacção (inclusão) de entidades distintas. A Biologia por exemplo, no estudo da Genética mostra-nos que a diversidade biológica de uma espécie é o verdadeiro motor da sua adaptação e evolução e mesmo um garante da sua sobrevivência, dado que esta diversidade a torna muito menos vulnerável a agentes agressivos específicos do mundo exterior.

Como é sabido, as tendências actuais, em matéria de princípios, políticas e práticas educativas, vão claramente no sentido da promoção da *escola para todos*, no sentido da promoção da *escola inclusiva* como *estrutura educativa de suporte social* que a todos receba, que se ajuste a todos os alunos independentemente das suas condições físicas, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, ou outras, que aceite as diferenças, que apoie as aprendizagens, promovendo uma *educação diferenciada* que responda às necessidades individuais deixando assim de ser *institucionalmente segregadora*. Questões que se prendem com razões de ordem ética, sociológica e filosófica, razões que se prendem com o mais elementar respeito pelos direitos humanos, razões que se prendem com a aceitação da diferença e dignidade do “outro” e, no caso de Portugal, com imperativos legislativos que fundamentam e justificam uma política educativa integradora. Uma política educativa que promova um sublime desafio aos sistemas educativos actuais - uma educação inclusiva. Uma Educação que reconheça o direito de todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Ainda que tão presentes e determinantes para a nossa evolução e entendimento do mundo em que vivemos, os conceitos de *diversidade* e *inclusão*

defrontam-se, no entanto, com grandes problemas quando se procuram transpor para o domínio da cultura e educação.

III.1 - A ESCOLA DO SÉCULO XXI

*Uma criança não é um vaso que se enche,
Mas um fogo que se incendeia*

Montaigne, citado por Closets, 2002, p.43

A escolaridade obrigatória tornou-se nestas últimas décadas mais longa. Muitos alunos que abandonaram a escola quando muito novos, começaram a frequentá-la até mais tarde, o que trouxe consigo novos desafios. A diversidade, a diferença, englobando diferentes níveis (cultural, projectos de vida), passou a ser uma constante e a escola teve de se adaptar, de se flexibilizar a um novo público. O paradigma de ensino, programado para um aluno tipo, que se julgava existir, deixou não só de fazer sentido, passou a não resultar, fazendo crescer as taxas de insucesso escolar e obrigando a comunidade educativa a questionar-se sobre as suas formas de actuação e sobre os princípios epistemológicos que lhes estão subjacentes.

Por sua vez a sociedade também mudou, tornando-se cada vez mais tecnológica, diversificando as formas de informação disponíveis em paralelo, aumentando as quantidades de informação presentes nas várias fontes e facilmente consultáveis, criando novas exigências e necessidades. A criatividade passou a ser uma realidade, a necessidade de saber aplicar os conhecimentos a novas situações um *must*, a reconversão profissional a ser uma constante, sem esquecer que os cidadãos em geral, passaram a ser chamados a pronunciar-se num número cada vez mais vasto e diversificado de situações, que apelam ao exercício de uma cidadania

activa e crítica. Estas mudanças tiveram como consequência da escola enquanto instituição, organização, encarando-a não mais como um espaço-tempo de transmissão de saberes, que se escutavam passivamente, para depois se reproduzirem o mais fielmente possível, mas como um espaço-tempo de diálogo(s) (entre)cruzados), em que os diversos parceiros sociais, com vivências e competências próprias, se apropriavam dos conhecimentos e desenvolviam as suas competências. Questionou-se o que era aprender, bem como o que era ensinar, qual o papel dos professores e alunos numa escola que já não era vista como um aglomerado de pessoas agindo de forma mais ou menos isolada, mas antes como uma comunidade educativa. Segundo A. Nóvoa (2006: 97) “Respeitar” significa conhecer, compreender e agir. É o contrário da demissão. Há duas formas extremas de resignação: o autoritarismo que procura impor uma ordem e uma verdade exteriores à criança que apenas contribui para a afastar de um esforço próprio de aprendizagem; o permissivismo que infantiliza a educação, fechando a criança no seu próprio mundo e impedindo-a de aceder a novos universos culturais. Esta pedagogia é a “pedagogia do bom senso”, a qual não recusa a teoria, nem a prática, mas que situa a acção educativa num *entre-dois* (num terceiro nível) onde se exprime o tacto e a sensibilidade, a intuição e a lucidez. Realça a necessidade de encarar a escola enquanto espaço aberto e a explorar de acordo com as necessidades e apetências dos vários agentes da comunidade educativa. O mesmo autor refere: «os tempos não são iguais para todos. O acto pedagógico assenta em situações *únicas* que exigem decisões *únicas*, a pedagogia define-se através de uma composição complexa de saberes diversos e de valores por vezes contraditórios. Assim sendo, os professores são chamados a deliberar num quadro de justiça e de sensatez que mobiliza as suas identidades pessoais e profissionais». Esta ponderação implica a existência de um espaço público de discussão, onde as práticas singulares, as opiniões e as

inteligências possam tornar-se visíveis e isto derivado a um confronto com o julgamento dos outros. Para A. Nóvoa, estes *outros* são os colegas que fazem parte dos nossos círculos profissionais, das nossas “comunidades de prática”. E acrescenta estes outros são, também, os pais, as comunidades locais e a sociedade em geral.

Urge, implementar deste modo profundas alterações curriculares, pedagógicas e administrativas, conciliar as velhas e as novas pedagogias, ir ao encontro das necessidades do mundo de trabalho, estabelecer ruptura com os anti-valores da actual sociedade, de modo a gerar efectivas mudanças no ambiente escolar e na personalidade dos educandos. Neste sentido, coincidentes com todas estas alterações surgem mutações de ordem económica; o declínio do Estado nacional e uma nova questão social emerge deste contexto. Neste ponto iremos esclarecer esta problemática.

III.1.1 - A nova questão social

O *progressivo apagamento* do papel do Estado nacional coincide com a ruptura do compromisso político que, no período fordista, sustentara o desenvolvimento do Estado – providência, o qual proporcionaria uma articulação harmoniosa entre o crescimento e a integração social (Canário: 2005: 43). Neste sentido, R.Canário cita Habermas «os novos tempos marcam uma tendência inversa, a do desmantelamento dos estados de bem-estar, com consequências ao nível dos processos de ruptura do laço social que estão no cerne da designada “exclusão social”». As alterações ocorridas no mundo do trabalho tais como: desemprego estrutural de massas e instabilidade dos vínculos laborais fazem evoluir sociedades baseadas no pleno emprego para sociedades “doentes” do trabalho (Canário, 2005: 84). Esta contradição entre os que têm emprego e os que

estão excluídos e subempregados do mercado de trabalho representa uma dualização que está relacionada com uma crescente incapacidade de reclamar por parte dos assalariados e uma crescente fraqueza das instâncias sindicais. Deste modo, a dualização social que decorre das transformações no mundo do trabalho é completada por processos de dualização social derivadas da *espacialização* dos problemas sociais, manifestados nas sociedades desenvolvidas por verdadeiros fenómenos de separação social e da criação de *guetos* (Dubet e Lapeyronnie;1992: 127). Como demonstram os autores citados: a *metamorfose* da questão social surge, assim, associada a um fenómeno não desconhecido que marcou a primeira fase da modernidade e que, para utilizar a terminologia de Castel (1995:178), corresponde ao regresso da *vulnerabilidade de massa*. Esta situação difícil manifestada no mundo do trabalho é simultânea, quer com a capacidade para aumentar globalmente a intensidade de riqueza produzida, quer com o crescimento, a todos os níveis, desigualdades que alimentam novos tipos de conflitos sociais. Neste sentido, cite-se: «*a desigualdade cada vez mais acentuada é o mais grave dos problemas que a comunidade internacional tem de enfrentar*»: no quadro de uma “aldeia global”, vivemos um processo de “pilhagem global” (*ibid.*:26). É hoje evidente para Boaventura de Sousa Santos, (2001:39) que «a iniquidade da distribuição da riqueza mundial se agravou nas duas últimas décadas». Neste sentido, a expansão dos sistemas escolares e as mutações no mundo do trabalho produzem o efeito de acentuar a divergência entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a raridade de empregos que lhes correspondem. É este progresso, do qual deriva a desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um «tempo de promessas» para um «tempo de incertezas». Com desprestígio dos diplomas, por um lado, diminui a sua função de rentabilização no mercado de trabalho, por outro, aumenta a atitude de frustração de uma maioria social que estabelece com a escola

uma relação alicerçada na “utilidade” dos estudos, em termos de obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados. Numa sociedade com diferentes patamares, assinalada por uma progressiva não correspondência entre o processo de produção de diplomas, o sistema de produção de empregos e a impossibilidade da sua adequação recíproca, a escola é confrontada com uma solução perante uma contradição insolúvel, a de não lhe ser possível “democratizar o elitismo” (terminologia de Bernard Charlot), o que seria a única forma de responder positivamente às expectativas nela depositadas. Deste modo, a forma como são encarados a escola, o mercado do trabalho veio alterar o quadro de vida da juventude. Hoje, a precaridade do emprego é bem real, os jovens vivem um tempo de instabilidade e incerteza porque o desemprego constitui uma ameaça bem presente. Utilizando a terminologia de Machado Pais: «a escola passa a funcionar como parque de estacionamento» de possíveis desempregados, funcionando o prolongamento dos estudos (no contexto da escola ou da formação profissional) como uma panaceia para conter artificialmente os problemas do desemprego e do subemprego que tendem a assumir um carácter endémico e a ser atenuados através de políticas de educação e de formação (Green;1997: 86).

Nesta perspectiva, a democratização e massificação da escola são os processos que contribuíram para assinalar o ponto de viragem que marca definitivamente o rompimento do equilíbrio que caracterizava a «escola de massas» e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola. Por um lado, essa perda de coerência manifesta-se a um nível externo, na medida em que a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir: o capitalismo liberal fundado num sistema de estados – nação viu o seu termo com o conflito mundial de 1914–1918; por outro lado, essa perda de sentido é interna, no sentido em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada nem com as

missões «impossíveis» que lhe são atribuídas. Cite-se R Canário que segue a obra de Dubet e Martucelli (1996:154), quando diz que: “podemos considerar que o aspecto central da mutação sofrida pela escola reside na sua abertura a novos públicos e na mudança operada nos modos de selecção. Num contexto de «igualdade de oportunidades», a selecção deixou de ser do domínio social, para passar a ser do domínio escolar”. A competição, antes extinguida pela selecção social anterior aos estudos, «deslocou-se para uma competição interna ao sistema», dando origem a um «modo de selecção pelo insucesso» e à multiplicação de níveis de «um crescimento geométrico das desigualdades sociais (*ibid.*:156)». Caracterizada pela selecção dos «melhores», que caracterizou a escola (elitista) das «certezas», passou-se para um processo selectivo orientado para a «exclusão» dos piores, por exclusão relativa. Associadas ao sistema de selecção escolar, estão as desigualdades decorrentes da junção de fenómenos de segregação espacial urbana com fenómenos de segregação escolar baseados na diferenciação entre estabelecimentos de ensino e em comportamentos de «evitamento» de certas escolas e suas populações por parte de professores, alunos e famílias (Canário, 2005: 86)³⁴. Em Portugal, os TEIP³⁵ que são políticas de discriminação positiva de base territorial (Canário, Alves e Rolo,2001:84), revelaram-se decepcionantes quanto à sua capacidade de corrigir ou atenuar as desigualdades, localizando-se, como refere ironicamente Gérard Chauveau (1999:78), entre a «discriminação positiva» e a «discriminação» (Canário;2005:112). Os princípios de integração social que marcaram a «escola de certezas», postos em causa por esta evolução que está associada à emergência de novas formas de regulação relacionadas com a própria evolução do papel e da natureza do Estado, entendido no quadro nacional. Estas novas formas de regulação apresentam como ponto

³⁴ Cf. Van Zanten, 2001

³⁵ Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

comum o facto de se reconhecer o estabelecimento de ensino como a unidade crucial de gestão do sistema, o que se traduz em políticas de autonomia e descentralização. Estas políticas podem representar um sentido de mudança, interna ao velho Estado nacional que procura tornar difundidos os focos de conflito, orientando-os a nível local ou procurando modalidades de legitimidade compensatória (Canário,2005: 91)³⁶. Num ambiente de geral mudança das instâncias de socialização normativa, a escola partilha de um fenómeno geral de «desinstitucionalização» que é indissociável do declínio da sua articulação com o Estado-nação, entendido como a unidade coerente de um sistema político com um sistema de valores. A escola deixou de ser assim para alguns uma *instituição* e, quer a *organização* escolar, quer a *forma* escolar, aparecem «caídas em desuso». Num contexto de um esgotamento do «programa institucional», os actores sociais nas escolas passam de uma lógica de desempenho de um papel para a de um processo de construção da sua experiência escolar, sendo o resultado mais importante desta alteração a de colocar como central todo um esforço de construção do sentido do trabalho realizado na escola por professores e por alunos. Trata-se de algo que é dificultado por uma perda de legitimidade que decorre do fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização. Conceitos como a «qualidade», a «avaliação», a «empresarização», a «inovação» tem sido os temas de debates sobre a escola e a educação em geral, os quais configuram um diagnóstico sobre os males da escola centrado na questão da eficácia. Contudo, o problema central da escola é, essencialmente, um problema de legitimidade, o que condiciona a principal condição para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado. A crescente “recusa” em aprender por parte de grandes fracções da população escolar exprime-se na “violência”, na «indisciplina», no

³⁶ Cf Delamotte, 1998.

absentismo, no abandono e nos baixos anos de literacia após muitos anos de escola. Por outro lado, por parte dos professores, são também conhecidas as consequências do «mal-estar docente» manifestado em modalidades de «solidão» e «sofrimento». O professor, se «mais do que agir sobre a prática, tende a ser agido por ela» e se essa prática não é, vivida, «como um produto da sua acção e da sua palavra», o professor transforma-se num «agente», que é o oposto de um «autor». É evidente que o professor só poderá ser um «autor» se orientar o seu trabalho para que também os alunos o possam ser. A falta de sentido é algo comum a professores e a alunos, ambos e em conjunto, sofrem dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos, isto é, verifica-se ainda que de um modo empírico, “uma forte homologia entre a experiência dos professores e a dos alunos” (Dubet;2002:165). Isto significa que, segundo R. Canário a construção de uma outra profissionalização para os professores não é prévia, mas, sim, simultânea com a construção de uma outra relação com os alunos e que estes, na sua qualidade de crianças e jovens (e não apenas de alunos), deverão desejavelmente passar à categoria de aliados, deixando de ser encarados como “o problema”.

III.2- A ESCOLA TEM FUTURO ?

Segundo alguns estudos realizados por autores como R. Canário, a situação actual da escola é problemática. Essa problemática assenta em três aspectos: a escola, na configuração histórica que conhecemos (fundada num saber que se acumula, revelado), está em desuso, tem falta de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e reforça desigualdades, produz exclusão relativa). Não é possível prever o futuro, mas é possível questioná-lo, problematizá-lo. Segundo Canário, é preferível agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma opção e não a consequência de um destino (Canário;2005:72). É neste sentido que pode ser produtivo imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe. Deste modo e de acordo com Canário,³⁷ a construção da escola do futuro deverá orientar-se por três finalidades fundamentais: a de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando o papel de sujeição da educação escolar à racionalidade económica em vigor. Neste sentido, entenda-se que o aluno passa à condição de *produtor* de saber e nos afastamos de uma concepção *molecular* e transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber; a de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância derivará do seu valor de uso para «ler» e intervir no mundo e não dos proveitos materiais ou simbólicos que promete futuramente; a de transformar a escola, onde se ganha o gosto pelo direito à igualdade, quer

³⁷ (Cf Canário, 2005)

isto dizer, onde se vive a democracia, onde se aprende a não ser tolerante com a injustiça e exercer o direito à palavra, fazendo uso dela para pensar o mundo e nele participar. Deste modo, para transformar a escola segundo R. Canário implica agir em três direcções³⁸:

1º - *“Repensar a escola a partir do não escolar. A escola é muito dificilmente modificável a partir da sua própria lógica, a experiência mostra isso. Muitas vezes, a maior parte das significativas aprendizagens realizam-se fora da escola, informalmente, e será, produtivo que a escola possa ser corrompida por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro”*;

2º - *“Não permitir que o trabalho escolar seja uma alienação, mas como um exercício que permita uma expressão de si, como uma obra, o que passará a ser um prazer e não um sacrifício”*;

3º - *“Pensar a escola a partir de um projecto colectivo. Não será fácil uma escola que fomente a realização da pessoa humana, livre de tiranias e de exploração, numa sociedade alicerçada em valores e pressupostos que sejam o seu oposto”*.

De acordo com o que foi dito, professores e alunos são, ambos, vítimas dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares. A construção de uma outra relação com o saber por parte de professores e alunos e de um outro modo de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas concomitantemente. Como requisito prévio de aprendizagem a escola erigiu historicamente, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Segundo Canário, (2005:83) ³⁹ construir a escola do futuro supõe, pois, a adopção do procedimento inverso: *transformar os alunos em pessoas*. Só nestas condições a escola poderá assumir-se, para todos, como um lugar aprazível.

³⁸ Cf. *Ibidem*.

³⁹ Cf. *Ibidem*

CAPÍTULO IV
(DES)IGUALDADES NA EDUCAÇÃO

(DES)IGUALDADES NA EDUCAÇÃO

Segundo Émile Durkheim, (1966:59) é a sociedade como um todo e cada meio social em particular, que determinam os quadros ideais propostos à educação, em contextos históricos concretos. O Estado de direito democrático reconhece a todos o direito de acesso à fruição cultural e educacional, recusando constitucionalmente um conceito restritivo, selectivo ou elitista da cultura e da ciência. O valor da educação para todos, em sentido amplo, converte-se assim num desiderato nacional, materialmente consagrado nos artºs 73 e 74 da constituição em vigor.

A sociedade portuguesa defende o princípio do ensino tendencialmente gratuito porque vê nele o instrumento capaz e indispensável para garantir o bem colectivo e a defesa dos interesses individuais. Compete à Administração do Estado desviar os escolhos de índole social no sentido do princípio da educação geral e abstracta poder ser amplamente observado. Se por um lado, a nossa ordem constitucional estimula, a cultura interna e pessoal, por outro lado, valoriza o aprofundamento dos hábitos e dos costumes da nossa sociedade. Situa-nos a Constituição num tempo e num espaço de cultura e envolve-nos num quadro de harmonização do futuro com a tradição que merece ser preservada, garantida e defendida, enquanto expressões e símbolos que marcam a nossa identidade colectiva. Da nossa constituição decorre ainda uma concepção ecuménica, aberta e universalista de trocas culturais, na esteira aliás dos cruzamentos humanos e fruição conjunta dos bens materiais que caracterizam, desde sempre, o modo de estar dos portugueses no mundo. Nesta perspectiva, o fenómeno da educação ultrapassa a dimensão exclusiva do aluno considerado em si mesmo para se converter num processo de natureza social; de socialização, segundo E. Durkheim "das gerações mais novas, para perpetuar o nosso modelo de

organização sócio-político perante a qual nos sentimos solidariamente responsáveis” (1966: 62). É neste contexto de aglutinação no tempo, no sentido em que este integra as gerações do passado, do presente e do futuro, que a Escola fundamenta as suas origens e se afirma no presente com vigor redobrado sossobrando às crises. O princípio da universalidade do direito à educação dos cidadãos portugueses é realizado formalmente através da instituição ESCOLA e subordina-se aos valores democrático - constitucionais orientados no sentido do desenvolvimento integral da personalidade de cada pessoa, da sua contribuição para o progresso social e finalmente, da sua participação na política da comunidade nacional. A consecução do direito ao ensino pressupõe o direito à Escola, comportando este direito, a liberdade individual de a frequentar com garantias de sucesso, bem como uma rede escolar pública sem obstáculos nem restrições pelas quais o Estado seja o principal responsável. Neste sentido, podemos então falar do direito de acesso de todos à Escola revestindo o carácter de um direito social, obrigando o Estado à criação de uma rede escolar por forma a que o direito de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolares figurem salvaguardados de facto e não somente de direito.

Paradoxalmente, no começo dos anos 70, e parafraseando R. (Canário; 2005: 80), se, por um lado, o primeiro choque petrolífero marca o fim de um ciclo marcado pelas “ilusões do progresso” e pela tentativa de construção das “sociedades de abundância”, o diagnóstico da “crise mundial de educação”, por outro, vem a coincidir com a verificação da falência das promessas da escola.

De acordo com uma investigação sociológica parece não haver uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização de ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. De acordo com esta perspectiva, na medida em que a escola se democratiza, a escola

compromete-se com a produção de desigualdades sociais e deixa de ser vista como uma instituição justa num mundo injusto. A este propósito R. Canário cita: F. Dubet (1998: 96), “a escola perdeu a sua inocência”.

Deste modo, também no que diz respeito à escola, este período de expansão rápida da escolarização de massas, alargada aos adultos, não se identificou com um generalizado “bem estar” à escala internacional. Por outro lado, também se alargou ainda mais o fosso entre países “desenvolvidos” dos “subdesenvolvidos”. A promessa e o modelo de desenvolvimento, associados à expansão da oferta escolar e educativa, imediatamente fizeram diminuir as expectativas que “alimentaram” uma euforia, desadequada. Por outro lado, as expectativas relacionadas com um acréscimo significativo das taxas de mobilidade social ascendente e com uma diminuição das taxas de mobilidade social foram postas em causa, no fim deste período. De acordo com Rui Canário, nos anos 60, estudos que foram feitos de modo extensivo, permitiram colocar em destaque processos de desigualdades escolares, relacionadas com a produção de desigualdades sociais traduzidas sob a forma e cita (Duru-Bellat;2000:107), de “macrorregularidades persistentes”, as quais são resultado da soma do diferencial de valor escolar acumulado (desigualdade de resultados) aos efeitos das escolhas feitas ao longo do percurso escolar (estratégias dos actores). Neste sentido, cria-se aqui um paradoxo, porque ao mesmo tempo que “abre as portas” e democratiza o acesso, tornando-se deste modo menos elitista, a escola, por efeito conjugado das expectativas criadas e da crítica destruidora a que é submetida, é concebida como um aparelho ideológico do Estado e no âmbito da *desigualdade de oportunidades* (objecto de estudo da nossa investigação), R. Canário refere (Althusser:1970:58) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social das desigualdades.

Assim, ao contrário do que acontecia na escola do “tempo das certezas” e no sentido em que pactua na produção das desigualdades, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça. De acordo com Dubet e Martucelli (1998:152), “a massificação escolar mudou a natureza da escola”. É com a democratização e massificação da escola que se torna possível assinalar o ponto de viragem que marca o irreversível rompimento do equilíbrio que caracterizava “a escola das certezas” e a evolução para uma dupla perda de coerência da escola.

No ponto seguinte, iremos falar de um dos factores sociais mais importantes relacionadas com o sucesso escolar: o factor social - família.

IV.1- ESCOLA - FAMÍLIA

Aos maquinismos internos relacionados com o processo de selecção escolar, acrescentam-se as desigualdades derivadas da junção de fenómenos de segregação espacial urbana com fenómenos de segregação escolar fundamentados na diferenciação entre estabelecimentos de ensino e em comportamentos de “evitamento” de certas escolas e suas populações por parte de professores, alunos e famílias (Van Zanten;2001:138).

Neste sentido convém abordarmos uma das problemáticas mais antigas da sociologia que tem sido a de saber até que ponto o sistema educativo permite aos jovens desenvolverem totalmente as suas capacidades, independentemente dos seus antecedentes, o que se relacionou o sucesso educacional a outros factores sociais como a classe social, o género ou os antecedentes étnicos. Neste capítulo iremos esclarecer esta questão.

Cinquenta anos de regime autoritário incontestavelmente deixaram as relações escola-família como uma não-relação (inclui-se neste espaço de tempo a ditadura militar de Salazar, o *Estado Novo*). O que se pretendia era que a relação das crianças com o Estado fosse leal e a “família” era vista como meio para atingir este fim. Aos pais apenas lhes era exigido que levassem a cabo o seu “dever” para com a escola. Particularmente para as crianças de famílias mais modestas, o resultado era a alienação, sendo a escola um representante de uma nação que lhes atribuiu um seu lugar na sociedade. Tudo o que eles precisavam era de obedecer, sofrer a disciplina e tentar esquecer o mais rapidamente possível esta experiência. Neste aspecto, o salazarismo foi, um terreno propício para o surgimento do que chamamos de “pai hostil” (Stoer e L. Cortesão, 2005: 77). Em 1974, foi feito um esforço para mudar, tão rapidamente quanto possível, a política cultural do país. Deste modo, duas formas de “mobilização revolucionária”

contribuíram para a democratização da educação: “alfabetização” e “poder popular”. A “alfabetização” defendia a rápida expansão do sistema educativo através da promoção da escolarização de massas e da educação-para-a-vida, “o poder popular” baseava-se na necessidade de dar valor à cultura local e ao seu lugar no sistema educativo.

O quadro que apresentamos a seguir (Stoer;1986:156-161) sumariza os objectivos e estratégias destas duas formas de “mobilização revolucionária” durante o período de 1974-76.

Objectivos	Meios de concretização	Formas de mobilização	Estratégias
<p>“Concretizar a extensão da educação e da cultura a todos os sectores da população”</p> <p>“Construir um sentimento de solidariedade entre os sectores rural e urbano”</p>	<p>Campanha de Alfabetização de Massas</p> <p>Campanha Nacional de Animação Cultural</p>	<p>“Alfabetização”</p>	<p>“Trazer para o sistema grupos anteriormente excluídos e mudar a política cultural do país”</p>
<p>“Criar e preservar uma nova lógica para a educação baseada na comunidade local e desafiando as dicotomias rural/urbano e trabalho manual/trabalho intelectual”</p>	<p>Ocupação de escolas e universidades, movimento de ocupação de casas abandonadas, começo do movimento operário nas fábricas e nos latifúndios no Alentejo.</p>	<p>“Poder popular”</p>	<p>“ A ocupação local e o controlo das escolas, fábricas, casas e terra por elementos do movimento social”</p>

Quadro 1- Duas formas de “mobilização revolucionária” 1974-76.

No âmbito da temática escola-família (como uma das articulações mais importantes na determinação do sucesso escolar), P. Silva e S. Stoer: afirmam: «*escola-família* constituem uma relação estruturalmente desigual; uma relação entre culturas; uma relação entre a cultura socialmente dominante que a escola privilegia, veicula e legitima e a cultura ou culturas locais. Estas podem estar numa relação de continuidade ou de descontinuidade para com a cultura escolar». Deste modo e segundo os mesmos autores, defrontamo-nos com uma relação onde decorrem distâncias sociais e distâncias culturais, as quais, nem sempre coexistem

pacificamente (quantas vezes o professor não tenta manter uma distância social [baseada na desigualdade da relação entre especialista e leigo] perante os pais com os quais não existe distância cultural, e vice –versa)⁴⁰. Num contexto desta ordem, caracterizado pela heterogeneidade a escola desempenha, pois, um papel homogeneizador, no entanto, sempre condicionado pela estrutura social. A escola tem um poder de penetração nas famílias, sendo também por elas penetrada (P.Silva e S. Stoer;2005:76). Apesar desta relação de interpenetração ser estruturalmente desigual, condicionada por factores como a classe social, o género e a etnia, em que o Estado aparece como regulador dessa relação, citamos: «como se o Estado manipulasse os cordelinhos de escolas e famílias, as quais tendem a enredar-se numa teia cada vez mais inextricável. Deste ponto de vista a relação escola - família assume os contornos de uma tecnologia social».

Assim, surge uma escola que interage em função de um tipo ideal de família de classe média, de meio urbano, nuclear e biparental com predomínio de um horário de trabalho com alguma flexibilidade. Trata-se como referem Stoer e Magalhães (2001: 83), de um grupo que ensaia novas formas de relacionamento com a escola de modo a procurar manter velhas vantagens. Mesmo em meios rurais, como mostra R. Canário (1992: 87) se toma conta de que estamos perante relações de poder e que é a própria escola e sua relação com a comunidade (mais do que só com as famílias) que tem de ser repensada.

⁴⁰ Cf. Stephen R. Stoer e Pedro Silva (2005)

IV.2 – CLASSE SOCIAL

Não pode o Professor em exercício de funções docentes eximir-se ao conhecimento de alguns aspectos fundamentais que decorram do terreno no qual se desenrola o processo educativo. Sabemos quantas vezes está longe o cenário ideal que garanta as condições de frequência da escola segundo oportunidades de sucesso gerais e iguais. A rede escolar de transportes, de apoio social, os alojamentos, os subsídios, apoio escolar, os métodos de avaliação, podem constituir limitações ao direito de ensino e à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. O pressuposto de que o próprio sistema educativo pode gerar ou reforçar desigualdades sociais deve merecer a máxima atenção dos professores, pois a nossa realidade social fazendo contrastar entre si as regiões Norte/Sul e Litoral/Interior produz um modelo de prestação de serviço escolar porventura gerador de desigualdade de oportunidades. Dado que, as opções político-sociais nem sempre são capazes de gerar as condições adequadas, por forma a impedir a reprodução, o reforço ou criação de desigualdades sociais na medida em que só em parte são capazes de superar as diferenças económicas, sociais e culturais dos alunos. Em consequência, a educação sofre os efeitos da estratificação social e actua nela de um modo dinâmico como causa e efeito simultaneamente. A situação de origem é um dos factores que mais intensamente determina o tipo de educação transmitido e herdado, tanto a nível individual como colectivo. As desigualdades derivadas da origem social dos alunos, geram desigualdades no aproveitamento das oportunidades da educação, já que, igualdade de acesso aos estudos é diferente de igualdade de oportunidades. Deste modo, a origem social do aluno tende a proporcionar um quadro particular de educação, gerando-se um círculo difícil de romper. Cada grupo social valoriza a educação, possui um nível de aspirações e sente necessidade de cultura segundo modelos muito próprios, convertendo a educação num "instrumento de status social".

O grupo social família é determinante. A investigação social monográfica mostra-nos que nas famílias mais desfavorecidas, é habitual assistir-se a um maior autoritarismo paterno e intransigência: os filhos são intimados a uma sujeição total e os castigos corporais são frequentes enquanto que as famílias de nível global alto são normalmente mais democráticas, cultivam a iniciativa individual, utilizando a competição como móbil do comportamento. Os pais nas famílias mais privilegiadas, proporcionarão aos seus filhos o “ethos” assim como o “dinheiro” necessários para que um modelo comportamental caracterizado pela valorização da educação que se transmite por tradição à geração seguinte. De forma contrastante, a escassez de informação e cultura, aliada a uma situação económica débil nos grupos sociais mais desfavorecidos tenderá a gerar procedimentos educativos menos pedagógicos.

A relação entre o “sucesso escolar” e a “origem social do aluno” manifesta-se pela inter-relação entre as oportunidades objectivas de promoção social através da escola e a percepção com que as crianças e as famílias apreendem essas oportunidades, variando também, como corolário, a atitude da família face ao insucesso escolar. Assim, os pais dos jovens mais carenciados, com frequência, responsabilizam em primeiro lugar os professores, os programas, as condições físicas da escola, com agressividade e até mesmo com violência, recusando-se a fazer passar por si as causas principais do insucesso. De forma algo ilógica e injusta, estudos efectuados têm mostrado, por outro lado, que tendem a desvalorizar os filhos, comparando-os com familiares e amigos, despertando sentimentos de inferioridade e frustração nos adolescentes, para os quais o insucesso escolar chega a constituir um trauma psíquico.

Em síntese, o insucesso escolar, com todas as consequências que acarreta para o indivíduo – encaminhando-o para escalões mais baixos da hierarquia social – longe de corresponder apenas a um fracasso do

sistema, é inerente à própria estrutura e função de uma instituição que poderá tender à reprodução da estrutura social.

Outras atitudes se verificam aos níveis intermédios e superiores da estratificação social. As crianças provenientes de estratos sociais mais abastados adquirem hábitos desde o nascimento que facilitam a inserção no ambiente escolar e sentem que faz parte do seu “destino” ascender aos estatutos mais elevados da hierarquia social, sendo essa convicção que lhes determina as aspirações e expectativas.

Em suma, as crianças formam-se desde o berço familiar segundo psicologias próprias; apresentam formas particulares de pensar, de sentir e querer, de actuar e de valorizar, inclusive, a educação.

Como escreve Mollenhauer: “A capacidade não é só a qualidade do indivíduo concreto; é também o produto de factores sociais exteriores a si e que escapam ao seu controlo”, o que equivale a afirmar que no processo escolar estão envolvidas variáveis não só do foro individual, mas também social, como sejam:

- Condições familiares
- Educação recebida nos primeiros anos de vida.

Mesmo quando a vertente é marcadamente individual, a dimensão social nas capacidades não está totalmente ausente. A sociedade deve estar consciente de que as faculdades têm um desenvolvimento máximo relativo durante a primeira infância, daí, a importância de que se revestem as instituições pré-escolares e a educação familiar no seu desenvolvimento. Numa mesma turma, podemos constatar que a heterogeneidade dos alunos apresenta uma correlação positiva entre as diferentes situações sociais em que se encontram e as capacidades reveladas por meio de testes. Para alguns, a cultura escolar poderá ser análoga à que “respiram” na família, ao passo que para outros ela

representa um processo de aculturação caracterizada pela substituição ou aquisição de novos valores segundo os quais irão pautar doravante as suas atitudes e comportamentos. Os estudantes devem ao meio de origem os hábitos, o treino, as atitudes, os saberes que aplicam nas tarefas escolares, distribuindo-se neles um “savoir-faire”, “um savoir-dire” específicos, com reflexo na rentabilidade escolar, não deixando de se verificar, em certos casos o privilégio cultural de origem no sucesso formal. A desigual repartição do capital linguístico e cultural entre os grupos sociais condiciona o processo de aprendizagem; a linguagem falada, nomeadamente, desempenha um papel central no processo e portanto, não surpreende que as crianças sejam prejudicadas ou favorecidas em funções dos padrões culturais vividos desde muito antes de chegarem à idade da escolaridade obrigatória.

Nesta ordem de ideias, a prática lectiva desenvolvida na sala de aula deve ser planificada tomando em conta a especificidade da turma. Em particular, quanto à linguagem a utilizar, sem prejuízo do recurso a uma linguagem técnica e cientificamente correctas – sempre que tal se justifica – sabendo nós que o domínio da língua é a base da aprendizagem, do trabalho escolar e das relações interpessoais facilitando ou dificultando os processos mentais, tornando-se o meio de comunicação por excelência no trabalho pedagógico. O recurso a um código linguístico demasiado elaborado, qualitativamente afastado do “código restrito” correntemente utilizado pelas crianças e jovens provenientes dos vários meios sociais é normalmente acompanhado de fenómenos de “ruído” na transmissão da informação.

No nosso campo de trabalho, a heterogeneidade das nossas turmas, resulta ainda do facto dos alunos serem oriundos do meio rural e do meio urbano. Sabemos que o campo e a cidade constituem sistemas eco-sociais distintos, dos quais brotam variáveis ambientais e culturais diversas configurando de forma plural os indivíduos que se desenvolvem

em cada um deles. As condições de vida operam sobre a psicologia individual, criam subculturas diferentes e geram modelos variados de comportamento, estudos realizados, desenham um meio rural no qual a tradição se encontra mais enraizada; a família patriarcal é mais autoritária, verifica-se mais uniformidade de ideias e de atitudes assim como maior conformismo na conduta social.

Ao invés, a sociedade urbana, revela-se, mais democrática e a família apresenta-se de menor dimensão; aqui os indivíduos estão sujeitos a uma notável mobilidade física e social e as suas relações interpessoais são frequentes, ainda que vazias, nomeadamente quanto às “relações de vizinhança”.

Assim, as proveniências meio-rural ou meio - urbano produzem personalidades diferentemente estruturadas. Assim também a variável “proveniência geográfica dos alunos” deverá então ser ponderada sempre que planificamos e executamos as actividades pedagógicas. Deste modo, compete pois aos Professores reconhecerem a causalidade entre a origem social e o sucesso escolar e em consequência, ajustar a sua prática pedagógica à realidade turma por forma a minimizar os efeitos perversos porventura associados à condição social e ao meio geográfico de origem dos estudantes.



IV.3- EXPLICAÇÕES CULTURAIS

Privação cultural

Intimamente ligado à ideia de socialização familiar está o argumento de que determinados grupos na sociedade podem ser «cortados» dos valores correntes da mesma. Esta falta de cultura pode influenciar a capacidade das crianças de tirarem proveito da escola, uma vez que o trabalho escolar não reforça o conhecimento aprendido em casa.

Uma outra abordagem muito diferente é o de conceito de cultura. Em vez de alguns grupos serem privados de cultura, o que implica para muitas pessoas que a culpa é dos pais, as crianças de lares de classe média e alta são vistas como tendo vantagens significativas na escola. Os valores da escola são os da classe média e alta e a função da escola é reproduzir esses valores assegurando que passam de uma geração para a outra. Quer dizer que aqueles que vêm dos ambientes adequados têm uma grande vantagem, na medida em que a sua casa e os valores educacionais se apoiam mutuamente um ao outro. Em contraste, os alunos da classe trabalhadora têm um caminho muito mais longo a percorrer para atingirem estes valores. Bourdieu (1999:84) chama a esta vantagem das classes média e alta *capital cultural*, estabelecendo um paralelo com o capital financeiro. E no âmbito da exclusão escolar, cite-se Bourdieu, “o principal papel do sistema de ensino é excluir as crianças da classe trabalhadora, desempenhando, como ele a designa, a *função social de eliminação*” (*ibid.*: 85)

No entanto, S.Stoer e L. Cortesão (2001:53) defendem a ideia de uma reconstrução das relações escola-família, que passa também pela reconfiguração da cidadania numa época em que o contrato social da modernidade se encontra, ele próprio, em vias de ser reconfigurado. O Estado Português, nos últimos vinte e cinco anos tem tentado reestruturar, lentamente, as relações escola-família. Apesar deste processo estar longe

de estar completo e embora os sucessivos governos tenham dado diferentes relevâncias ao problema, já foram tomadas decisões suficientes para se poder perceber melhor a política do processo em curso, por outras palavras, já se dispõe de suficientes tomadas de decisão para se poder perceber algumas das implicações deste processo no que se relaciona tanto à relação professores/pais como ao “tipo de pai” que a política educativa deseja construir. O termo “pai responsável” utilizado pelos autores referidos como aquele pai que é mais informado, mais implicado e que tem um papel activo na educação dos seus filhos, parece ter sido visto na política educativa nos últimos anos de duas formas diferentes. No fim da década de 70, começou por ser, o “pai colaborador”, forma que ganhou força durante os anos 80 e por fim se transformou predominantemente em “pai parceiro” na década de 90. Este último modelo de “pai responsável” sugere um modelo distinto de relação escola-família segundo o qual se espera que os professores trabalhem lado a lado com os pais num projecto amplo de educação das suas crianças. Neste sentido, podemos falar em dois modelos de relação escola-família, (Rodrigues e Stoer, 1998: 49) um baseado numa parceria ou “partenariado”, termo que aparece nos documentos oficiais portugueses a partir da década de 80 que contrasta com um outro baseado no consumismo onde os professores e as escolas são vistas sobretudo como responsáveis face aos pais. Em Portugal, este último modelo de pai parece não ter surgido, pelo menos como modelo em si, tendendo pelo contrário, a estar implícito na própria noção de parceria. Durante este período existe ainda um outro modelo de pai que também é necessário ser tomado em conta, mas que pode ser caracterizado mais na base da sua ausência do que da sua presença. Segundo Stoer e Araújo (2000:93), este é o pai indiferente ou “hostil”, particularmente presente no norte rural e semi-rural de Portugal. É contrariamente a este modelo de pai que o “pai responsável” se desenvolveu nos últimos vinte e cinco anos. É num contexto educacional caracterizado como simultânea “crise e

consolidação da escola de massas em Portugal” (*ibid.*:93), que simultaneamente a globalização e pós-fordismo transformaram o sistema educativo numa necessidade absoluta, verificando-se, nos últimos anos, a ocorrência do alargamento da escola de massas (da designada escola para todos) ao sector rural e à vida portuguesa em geral. Daqui surgiu a chamada “cultura da escolarização” (Stoer,1994:113) que neste aspecto aproxima Portugal de outros países da União Europeia. Neste sentido, o principal objectivo da política educativa, consiste pois, segundo estes autores, na política de “trazer os pais para dentro”, por outras palavras, para o sistema, organizar o processo da reconversão de “pai hostil” em “pai responsável”, processo esse que, como foi referido anteriormente, de acordo com os autores citados a “mobilização revolucionária” no campo da cultura e da educação abriu a porta para uma nova forma de pensar a relação escola-família. O novo regime de representação parlamentar, que iniciou o seu período de normalização em 1976 (Stoer; 1986: 56), em que era dada ênfase à modernização do país e à organização do seu desenvolvimento de acordo com o reforço da ligação com a Europa (como é sabido, Portugal tornou-se membro da Comunidade Económica Europeia em 1986). Com alguns analistas a apelarem para a internacionalização da economia e a não construção de *obstáculos* à modernização e outros a reivindicarem a reafirmação da identidade nacional, o processo de modernização tem sido complicado. Assim, a análise da legislação oficial sobre a relação escola-família desde o fim do período revolucionário em 1976 mostra que a mesma tensão existe nas duas concepções de “pai responsável”, mais concretamente nas formas deste pai que designámos de “pai colaborador” e de “pai parceiro”. O conceito de “pai colaborador” está já presente – como “pai cooperativo” na constituição Portuguesa de 1976 (Stoer, 2005: 78). Este modelo de pai começa a ganhar força no domínio da legislação oficial. Como exemplo, no fim da década de 70 as associações de pais foram reconhecidas oficialmente e estas associações

foram chamadas para dar a sua opinião sobre alguns problemas educativos. Estas associações também começaram a ser representadas no *Conselho Nacional de Educação* (Decreto-Lei 125/82, de 22 de Abril) e rapidamente os pais ganharam o direito de ter representantes nos conselhos pedagógicos. As legislações, que marcam a mudança, apoiando a ideia de “pai parceiro”, datam de 1990. As palavras “participação” e “intervenção” começam a estar presentes na legislação em vigor. Como exemplo, temos o Decreto-Lei 372/90, de 27 de Novembro que reconhece o direito dos pais de defender os seus próprios interesses no que diz respeito à educação dos seus filhos, o que demonstra o reconhecimento das associações de pais como “parceiros” das escolas. Efectivamente, estas associações ficaram muito mais ligadas aos corpos gerentes das escolas, ganhando autonomia para intervir na organização de actividades extracurriculares e sendo-lhe garantida a participação na elaboração das políticas educativas. Podemos afirmar que o reconhecimento do pai responsável, interessado e activo está implícito nesta legislação, cujas opiniões devem ser tidas em conta e cujas energias devem ser captadas a fim de reforçar a relação escola-família. O Decreto-Lei 172/91, uma proposta experimental para a revisão da gestão democrática escola, os pais passam a ser representados praticamente em todos os níveis das políticas e dos processos de tomada de decisão, reforçando assim o seu papel cooperativo e participativo. Finalmente, o Decreto - Lei 301/93, de 1 de Agosto, torna os pais responsáveis pela assiduidade das crianças no ensino obrigatório.

Considerando o enquadramento teórico subjacente ao presente trabalho e, ainda, o seu objectivo central, isto é a análise das possibilidades de exclusão social no Ensino Básico de uma escola EB.1 do Concelho de Beja, a recolha de informação indispensável à sua elaboração deverá ser fundamentada numa abordagem metodológica à qual passaremos a apresentar na II Parte do presente trabalho.

II PARTE

CAPÍTULO V

TRATAMENTO E ANÁLISE DE INFORMAÇÃO

V.1. METODOLOGIA

Tendo em conta os objectivos propostos no presente trabalho, no tratamento da informação recolhida procurar-se-á traçar um percurso tendo em vista aprofundar cada vez mais a análise no sentido de se aferir, com maior rigor possível e sob diferentes vertentes (por exemplo, a articulação entre escola - família, prática pedagógica diferenciada, os recursos), a posição do público alvo relativamente ao futuro sucesso escolar dos alunos da Escola EB.1 da Freguesia da Salvada.

A recolha da informação indispensável à sua elaboração deverá ser fundamentada numa abordagem metodológica mista: qualitativa e quantitativa.

A interpretação dos resultados traduz um compromisso entre a análise obtida quer a partir dos dados quantitativos, quer a partir de uma análise qualitativa que nos abriu a possibilidade de explorar situações particulares que normalmente são vedadas pelos exames de conjunto.

Na realidade, tem-se presente que das distinções metodológicas conhecidas aquela que apresenta o contraste entre o qualitativo e o quantitativo é a que se tem revelado mais persistente e aquela que reflecte, de facto, de forma precisa, a divisão habitual da prática da investigação (MOREIRA;1994:24).

Neste sentido, e tomando em consideração quer o enquadramento teórico que fundamenta a investigação do presente trabalho e, ainda, o seu objectivo central, isto é, a análise das possibilidades de em meio escolar, existir exclusão social, fizemos assim recair a nossa análise em alguns conectores que consideramos essenciais para o estudo da sua possibilidade.

Os dados relacionados com as variáveis foram obtidos a partir da aplicação de um questionário aos alunos do 2º, 3º 4º anos de escolaridade do 1º ciclo do Ensino Básico. Não foi aplicado ao 1º ano devido ainda à insuficiente capacidade de escrita que tinham para o realizar.

O tratamento dos dados foi feito através do programa SPSS 13. Na Parte I utilizámos como método a estatística univariada. Desta estatística calculámos as medidas de tendência central – Média, Mediana e Moda; de dispersão – desvio padrão, variância, campo de variação dos dados, mínimo, máximo; pedimos ainda a assimetria e a curtose. De seguida elaboramos as respectivas tabelas de distribuição de frequências onde constam a frequência absoluta, a frequência relativa, a frequência relativa válida e a frequência relativa acumulada.

Na Parte II utilizámos a estatística bivariada, ou seja, fizemos as tabelas de contingência e utilizámos o QUI QUADRADO como medida de associação entre variáveis.

Fizemos ainda um tratamento correlacional entre as variáveis: “sexo, idade, sucesso, integração e o que mais agrada na escola,”.

V.2- ABORDAGEM QUALITATIVA

Começámos por entrevistar o Presidente da Junta de Freguesia da Salvada (38 anos e com 14 anos de serviço como Presidente de Freguesia na comunidade e a Assistente Social – 34 anos e com 3 anos de serviço na comunidade), dado terem um conhecimento mais aprofundado da comunidade em termos socioeconómicos. Neste sentido, começámos por tentar saber quais os aspectos (problemas/potencialidades) da comunidade dos quais falaremos a seguir porque os considerámos essenciais para um primeiro conhecimento da mesma .

As entrevistas têm como fundamento a recolha da informação proporcionada pelos informantes -chave da comunidade e a observação directa no terreno.

V.2.1- As entrevistas a informantes – chave da comunidade.

Os principais problemas que afectam a freguesia de Salvada, centram-se sobretudo em duas vertentes segundo os entrevistados: uma população demasiado envelhecida, principalmente pela baixa natalidade registada e pelo êxodo dos jovens, sobretudo para a cidade de Beja; e a falta de algumas infra-estruturas, especialmente de carácter lúdico, que permitam elevar os padrões qualitativos de vida da comunidade. Cite-se a este propósito os entrevistados “(...) uma população demasiado envelhecida, principalmente pela baixa natalidade(...)”.

Também salientaram uma relativa desvalorização da escola por parte das famílias, baixos níveis sócio-económicos; famílias multiproblemáticas (disfuncionalidade, alguma violência doméstica, e toxicodependência).

Por outro lado, a inexistência de terrenos urbanizáveis, que possibilitem o surgimento de novas construções, mais modernas, inviabilizam, muita das vezes, a permanência dos jovens, fazendo-os deslocar para a cidade. Negativamente também se poderá apontar um tecido empresarial de fraca expressão, que não garante o emprego suficiente para as necessidades da população activa da comunidade, que esmagadoramente trabalha em Beja.

Cite-se algumas das expressões dos entrevistados relativamente ao que foi dito anteriormente : "(...) as famílias apresentam baixos níveis de escolaridade , uma certa desvalorização da vida escolar" e ainda : "(...) também há situações que estão sinalizadas de famílias disfuncionais(...)" sendo uma aldeia , há muitos processos de Rendimento Social de Inserção – R.S.I (...):"Assim, o Rendimento Social de Inserção (R.E.I), apoios da acção Social, integração em lares estão a cargo da Assistente Social; enquanto o encaminhamento para outras entidades ou a criação e manutenção de infra-estruturas e equipamentos são da responsabilidade do Presidente da Junta de Freguesia.

No que diz respeito à escola, segundo os entrevistados poderia haver relativamente mais sucesso escolar se existisse uma maior articulação entre as várias entidades e organismos com responsabilidades sobre estas matérias.

Relativamente às potencialidades da freguesia, desde logo a proximidade com a sede de concelho, aproximadamente 12km, é uma das grandes vantagens da Salvada. A acrescer a este facto, a existência de uma via de comunicação remodelada e em boas condições, constitui um factor de atractividade.

Outro aspecto que constatámos através das entrevistas que valoriza a freguesia é o conjunto de equipamentos, especialmente na área social que garantem elevados padrões de qualidade, nomeadamente ao segmento etário da terceira idade e da infância. Assim, a Salvada

encontra-se dotada de dois Centros de Apoio ao Idoso, com as valências de Lar residencial, Apoio Domiciliário, Centro de Dia e Centro de Convívio; um Infantário, servido de Creche, Pré – Escolar e Jardim-de infância; um Posto Médico recentemente inaugurado e servido de médico e enfermeiro, 3 dias por semana. Noutras áreas, existem igualmente alguns equipamentos que desempenham um papel relevante na comunidade, como são os casos do Posto da GNR, o pólo da Biblioteca José Saramago, o Cine Monumental, o Campo de Jogos e as Sociedades Recreativas.

Como potencialidades poderá também referir-se a sua localização, muito perto do Rio Guadiana, o que em termos turísticos poderá vir a ser mais valorizado.

Por último, o desenvolvimento cultural da freguesia é igualmente um argumento favorável, sobretudo devido aos eventos culturais que se promovem na Salvada e que funcionam como veículo promocional da mesma, sobretudo no exterior.

Deste modo, identificámos por ordem de gravidade três grandes problemas:

Problema 1 – Falta de empresas e indústrias que promovam o emprego e o desenvolvimento económico da Freguesia.

Problema 2 – População demasiado envelhecida, devido à baixa natalidade e ao êxodo dos jovens.

Problema 3 – Falta de novas zonas urbanizáveis, acompanhadas pelo surgimento de novos equipamentos colectivos de carácter lúdico.

Para que estes problemas sejam atenuados, era uma mais valia para a comunidade, um desenvolvimento sustentável na medida em que melhore claramente a qualidade de vida da presente geração, mas que não coloque problemas às gerações futuras, logo que não seja um

desenvolvimento reducionista que apenas esteja limitado ao lucro do curto prazo.

Numa segunda fase da nossa investigação, entrevistámos os três docentes dois de Q.Z.N.D e 1 de Q.Z.P e duas auxiliares de acção educativa com 36 anos de serviço cada uma e naturais da Freguesia que constituem a Escola EB.1 da Freguesia da Salvada e categorizámos as entrevistas em seis (6) pontos:

- 1) **Problemáticas associadas à escola**, definidas como o insucesso, o absentismo escolar, retenções, problemas comportamentais, exclusão social;
- 2) **Factores associados ao insucesso escolar**, definidos como: baixos níveis socioeconómicos das famílias, famílias multiproblemáticas, falta de motivação dos alunos, má gestão dos recursos familiares;
- 3) **As estratégias actuais de combate ao insucesso**, definidos como o serviço de acção social; diferenciação pedagógica, serviços de psicologia e orientação vocacional, professores de apoio, procedimentos burocráticos, actividades de enriquecimento curricular, incapacidade de resposta, desadequação das actividades de enriquecimento curricular;
- 4) **Estratégias para inverter o insucesso escolar**, definidas como: equipa multidisciplinar, intervenção centrada na família, intensificar a relação escola – família, articular com a comunidade, reforço dos recursos humanos (professores de apoio), maior proximidade e apoio à criança, maior diferenciação pedagógica em sala de aula;
- 5) **Atitudes da família face à escola**, definidas como mecanismo de mobilidade social ascendente, interesse e participação reduzida na vida escolar e falta de disponibilidade dos pais no acompanhamento dos filhos;
- 6) **Princípios da democracia escolar** definidos como a lei de bases do sistema educativo, participação da comunidade educativa, igualdade de direitos /oportunidades e eleição democrática dos órgãos.

Todos os professores e os auxiliares indicam o absentismo e o insucesso escolar como problemáticas associadas às crianças de etnia cigana. No que se refere às retenções e problemas comportamentais das crianças do 1º ciclo, somente um professor e uma auxiliar de acção educativa admitem a existência de elevada percentagem de retenções e problemas de comportamento; por outro lado, a maioria dos entrevistados afirma que não existem situações de exclusão social.

Relativamente aos factores associados ao insucesso escolar, todos os entrevistados, professores e auxiliares de acção educativa, comungam da opinião que os baixos níveis socioeconómicos das famílias são os factores responsáveis por um relativo insucesso escolar, seguindo-se a situação de famílias problemáticas, colocando-se o absentismo escolar, alguma desmotivação dos alunos e a má gestão dos recursos familiares em último. Neste contexto cite-se algumas afirmações feitas pelas auxiliares da acção educativa, : “ Vêem-se aqui algumas dificuldades económicas...”; “na maioria têm uma escolaridade muito baixa”...; “há famílias muito pobres”.

No que concerne às estratégias actuais de combate ao insucesso, professores, auxiliares de acção educativa, estão de acordo que as principais estratégias de combate ao insucesso actualmente passa pela adequação das actividades de enriquecimento curricular, pela capacidade de enriquecimento curricular e capacidade de resposta, surgindo os serviços de psicologia e orientação vocacional como outras estratégias para combater o insucesso.

No que diz respeito a estratégias para inverter o insucesso escolar na opinião dos professores e de uma auxiliar, as estratégias para inverter o insucesso escolar passa principalmente pelo reforço dos recursos humanos (professores de apoio), no entanto a presença de uma equipa disciplinar, intervenção centrada na família, uma maior proximidade e

apoio à criança, maior diferenciação pedagógica em sala de aula e uma intervenção social centrada na família são outras das estratégias indicadas para inverter o insucesso escolar.

No que diz respeito a estratégias da família face à escola a maioria dos professores e auxiliares de acção educativa apontam o pouco interesse e uma fraca participação da família face à vida escolar. No entanto, a maioria dos professores afirma que a família compreende que a escola poderá ser o principal factor de mobilidade social positiva. Um dos auxiliares entrevistados referiu que existe actualmente falta de disponibilidade dos pais no acompanhamento dos filhos.

Por último, os docentes referiram que a lei de bases do sistema educativo assenta em princípios democráticos, afirmando que a escola é uma instituição democrática, em que todos os alunos têm igualdade de direitos e oportunidades.

Posteriormente aplicámos um questionário aos alunos do 2º, 3º e 4º anos do 1º ciclo da EB.1 da Freguesia da Salvada, cujos resultados estatísticos se apresentam a seguir:

V.3 – ABORDAGEM QUANTITATIVA

V.3.1- CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO

O primeiro passo que julgamos fundamental para analisar a informação recolhida, nomeadamente aquela que foi obtida através da aplicação do inquérito por “Questionário”, fundamenta-se numa abordagem descritiva. O inquérito por “Questionário” está dividido em três partes, na medida em que cada uma delas pretendia recolher informações sobre um aspecto particular da inclusão escolar, por outras palavras: o sucesso escolar da freguesia da Salvada. A Parte I procurava uma mera caracterização demográfica.

Neste sentido, no que diz respeito à “Parte II” do referido documento, isto é, a parte em que se procurava recolher algumas informações sobre a relação das crianças com a escola, se gostavam ou não de estar na escola, podem constituir verdadeiros indicadores da problemática da inclusão escolar neste estudo de caso.

Relativamente à Parte III do inquérito por “Questionário”, pretendia-se recolher informações sobre a relação escola – família.

V.3.2- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

V.3.2.1- ESTATÍSTICA DESCRITIVA

As análises sobre a questão da inclusão escolar de crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas em termos socioeconómicos na escola EB.1 da Salvada basearam-se em dados referentes à amostra global de 41 alunos, (conferir tabela nº.1)

	Frequência	Percentag em
Válido Salvada	41	100,0

Tabela nº1 - Escola EB. 1 da Salvada

A tabela seguinte expressa os resultados do item 1 da 1ª Parte do Questionário, caracterização da variável: “gênero” na qual se observa que a maior parte dos alunos são do sexo feminino 25 (61%) da amostra global. (conferir tabela nº.2)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Masculino	16	39,0
	Feminino	25	61,0
	Total	41	100,0

Tabela nº2 - Caracterização da amostra pela variável “gênero”

De acordo com a tabela nº 3, os resultados do item nº 2 da 1ª Parte do Questionário, a caracterização da variável “idade”, constata-se uma acentuada tendência do nível etário - 8 anos em que se registam -17 alunos com nível etário próprio do 1º Ciclo do Ensino Básico o que traduz um certo sucesso escolar. Só temos 1 aluno com 13 anos que excede a faixa etária do 1º ciclo do Ensino Básico. (conferir tabela nº3)

		Frequência	Porcentagem
Válido	7	6	14,6
	8	17	41,5
	9	10	24,4
	10	7	17,1
	13	1	2,4
	Total	41	100,0

Tabela nº3 - Caracterização da amostra pela variável “idade”

Na caracterização da variável “escolaridade” que traduz o resultado do item nº 3 da 1ª Parte do Questionário, o que se observa é que tendencialmente o maior número de alunos -18 alunos se encontram no 3ºano do 1º Ciclo do ensino básico, constituindo (43,9%);e 12 conseguiram

chegar ao último ano. Numa amostra de 41 alunos a tendência é razoável. (conferir tabela nº. 4).

		Frequência	Percentagem
Validade	2	11	26,8
	3	18	43,9
	4	12	29,3
	Total	41	100,0

Tabela nº4 - Caracterização da amostra pela variável ano de "escolaridade"

Na caracterização da variável: "ano de escolaridade do pai", (item 3 – 1ª Parte do Questionário), observa-se que a maior parte dos pais tem um nível de escolaridade baixo. Só 1 tem o 12 ano (2,4%). (conferir tabela nº 5)

		Frequência	Percentagem
Válido	3	1	2,4
	4	13	31,7
	5	1	2,4
	6	10	24,4
	7	1	2,4
	8	1	2,4
	9	5	12,2
	10	1	2,4
	11	1	2,4
	12	1	2,4
	Total	35	85,4
	Não Responde		6
Total		41	100,0

Tabela nº5 - Frequência da variável "ano de escolaridade do Pai"

A tabela seguinte expressa os resultados do item (nº 4 da 1ª Parte do Questionário), relativos à variável "ano de escolaridade da mãe".

Verifica-se que também a maior parte das mães tem uma escolaridade considerada baixa. Apenas 2 (4,9) têm o 12º ano.

(conferir tabela nº 6)

		Frequência	Percentagem em
Válido	2	1	2,4
	4	7	17,1
	5	1	2,4
	6	11	26,8
	8	1	2,4
	9	7	17,1
	11	1	2,4
	12	2	4,9
	Total	31	75,6
	Não Responde		10
Total		41	100,0

Tabela nº6 - Frequência da variável "ano de escolaridade da Mãe"

Na caracterização da variável "profissão do Pai" (item nº 5 – 1ª Parte) observámos que a maioria dos pais trabalha por conta de outrem. São trabalhadores assalariados. Só 1 não tem emprego.

(verificar na tabela nº 7)

		Frequência	Percentagem
Válido	Trab. conta própria/empresário	9	22,0
	Trab. Conta outrem/assalariado	24	58,5
	Guarda/agente PSP	3	7,3
	Pastor Religioso	1	2,4
	Desempregado	1	2,4
	Total	38	92,7
Não Responde		3	7,3
Total		41	100,0

Tabela nº 7 - Frequência da variável "profissão do Pai"

Na caracterização da variável: "profissão da mãe" (item 5 – 1ª Parte do Questionário) observa-se que a maioria das mães trabalha como

auxiliares do lar de idosos e que 10 das mães são domésticas, pode ser uma opção o estar em casa.

(verificar tabela nº 8)

		Frequência	Percentagem
Válido	Doméstica/desemp.	10	24,4
	Auxiliar lar/centro	13	31,7
	Emp. comercio	8	19,5
	Animadora	1	2,4
	Jardineira	1	2,4
	Total	33	80,5
Não Responde		8	19,5
Total		41	100,0

Tabela nº 8 - Frequência da variável "profissão da Mãe"

Na tabela seguinte expressa-se o resultado do item (6 -1ª Parte do Questionário), observa-se que todos vivem na Salvada onde frequentam a escola.

(conferir tabela nº9)

		Frequência	Percentagem
Válido	Salvada	41	100,0

Tabela nº 9 - Frequência da variável "Local de Residência"

Na caracterização da variável: "com quem vives" (item 7 – 1ª Parte do Questionário) observa-se que tendencialmente todos vivem com os pais. Ninguém vive fora dum contexto familiar.

(conferir tabela nº 10.)

		Frequência	Percentagem
Valido	Pais	41	100,0

Tabela nº 10 - Frequência da variável "com quem vives?"

Na caracterização da variável: “com quem vives” (item 7 – 1ª Parte do Questionário) observa-se que tendencialmente todos vivem com os pais. Ninguém vive fora dum contexto familiar.

(conferir tabela nº 10.)

		Frequência	Percentagem
Válido	Pais	41	100,0

Tabela nº 10 - Frequência da variável “com quem vives?”

A tabela seguinte expressa os resultados do item (nº 1 da 2ª Parte do Questionário), relativos à variável “faltas”. Observa-se que a maior parte dos alunos não falta à escola 33 alunos nunca faltaram (80,5%).

(conferir tabela nº11)

		Frequência	Percentagem
Válido	Sim	6	14,6
	Não	33	80,5
	Às vezes	2	4,9
	Total	41	100,0

Tabela nº11 - Frequência da variável “faltas”

De acordo com a tabela nº 12 que traduz o resultado do item (1.1 da - 2ª Parte do Questionário), relativo à caracterização da variável “quantas”, verifica-se que a maior parte dos alunos nunca faltou.

(conferir tabela nº 12).

		Frequência	Percentagem
Válido	0	26	63,4
	1	9	22,0
	2	1	2,4

3	1	2,4
4	1	2,4
6	3	7,3
Total	41	100,0

Tabela nº 12 - Frequência da variável "quantas"

Na caracterização da variável " porque faltaste" que traduz o resultado do item (1.2- 2ª Parte do Questionário), verifica-se que dos alunos que faltaram referem: "só falto quando estou doente" enquanto os outros alunos não apresentam qualquer justificação resposta/justificação.

(Conferir tabela nº13)

		Frequência	Percentagem
Válido	Só falto quando estou doente	22	53,7
Não respond		19	46,3
	Total	41	100,0

Tabela nº13 - Frequência da variável " porque faltaste?"

Na caracterização da variável: "gostas de ir à escola" (item 2 – 2ª Parte do Questionário) observa-se uma tendência significativa para a resposta sim -35 alunos (85,4%).

(conferir tabela nº 14).

		Frequência	Percentagem
Válido	Sim	35	85,4
	Não	6	14,6
	Total	41	100,0

Tabela nº14 - Frequência da variável "gostas de ir à escola"

Na caracterização da variável: "porque gostas" (item 2.1 – 2ª arte do questionário) observa-se uma tendência acentuada para a resposta/justificação por razões de aprender. Afirmam "porque gosto de

aprender a ler e escrever” enquanto uma minoria dá a seguinte resposta/justificação: “ a escola não presta” .

Observe-se os dados de frequência da variável da tabela nº15),

		Frequência	Porcentagem
Válido	Porque gosto de aprender ler e escrever	33	80,5
	A escola não presta	5	12,2
	A sala é pequena	1	2,4
	Total	39	95,1
Não Responde		2	4,9
Total		41	100,0

Tabela nº15 - Frequência da variável “porque gostas?”

Na caracterização da variável: “ importância ” (item 3 – 2ª parte) observa-se uma tendência acentuada para a resposta/justificação “sim é importante”.A tendência significativa é para o número dos que respondem - sim.

(conferir tabela nº 16).

		Frequência	Porcentagem
Válido	Sim	37	90,2
	Não	4	9,8
	Total	41	100,0

Tabela nº16 - Frequência da variável “importância”

Na caracterização da variável: “porque é importante” (item 3.1 – 2ª parte) observa-se uma tendência significativa para a resposta/justificação por razões de aprender coisas novas, para ter emprego, apenas 2 alunos respondem/justificam o não gostar de aprender.

(conferir tabela nº.17)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Preciso aprender coisas novas para trabalhar e ter emprego	35	85,4
	Não gosto de aprender nem da escola	2	4,9
	Total	37	90,2
Não responde		4	9,8
Total		41	100,0

Tabela nº17 - Frequência da variável " porque é importante?"

Na tabela seguinte expressa-se os resultados do item (nº 4 da 2ª Parte do Questionário), relativos à variável "o que pensas da escola ", verifica-se que tendencialmente a maior parte dos alunos respondem/justificam: "boa bonita e com espaço aprender/brincar" outros respondem/ justificam: "precisa de mais coisas, é fria", enquanto uma minoria responde: " Não vale nada".

(conferir tabela nº18)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Boa bonita e com espaço aprender/brincar	27	65,9
	Não vale nada	2	4,9
	Precisa de mais coisas, é fria	10	24,4
	Total	39	95,1
Não Responde		2	4,9
Total		41	100,0

Tabela nº 18 - Frequência da variável " o que pensas da escola"

De acordo com a tabela nº 19 que traduz o resultado (item 5 da - 2ª parte do Questionário), relativo à caracterização da variável "o que mais agrada na escola" observa-se que a maior parte dos alunos respondem /justificam "pintar, jogar", seguindo-se "o professor", e apenas 2 alunos respondem:" nada".

(como podemos verificar na tabela nº. 19)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Professor	6	14,6
	Pintar jogar	24	58,5
	Trabalhar	3	7,3
	Aprender	6	14,6
	Nada	2	4,9
	Total	41	100,0

Tabela nº19 - Frequência da variável "o que mais agrada na escola"

Na caracterização da variável "o que menos agrada na escola" (item 6 -2ª parte questionário) relativizando o que os resultados expressam: há alunos que respondem/justificam "aprender", sendo também ilustrativo os que justificam "recreio/pátio", outros respondem "nada".

(conferir tabela nº20).

		Frequência	Porcentagem
Valid	Recreio/pátio	12	29,3
	Tudo	5	12,2
	Nada	8	19,5
	Aprender	14	34,1
	Total	39	95,1
Missing	System	2	4,9
	Total	41	100,0

Tabela nº 20 - Frequência da variável "o que menos agrada na escola"

Na tabela seguinte expressa os resultados o item (1-3ª Parte do Questionário) relativamente à caracterização da variável "os teus irmãos

foram à escola?” a maior parte diz que sim, enquanto apenas 2 alunos (4,9%) respondem que não têm irmãos.

(conferir tabela nº 21.)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Sim	31	75,6
	Não tenho irmãos	2	4,9
	Total	33	80,5
Não Responde		8	19,5
Total		41	100,0

Tabela nº21 - Frequência da variável "os teus irmãos foram à escola"

Na caracterização da variável: "escolaridade dos irmãos" (item 2 – 3ª Parte do Questionário) observa-se que todos os alunos que respondem que têm irmãos, estes têm o mais variado nível de escolaridade, mas não ultrapassa o 10º ano.

(conferir tabela nº 22)

		Frequência	Porcentagem	
Válido	4	5	12,2	
	5	4	9,8	
	6	5	12,2	
	7	1	2,4	
	8	1	2,4	
	9	1	2,4	
	10	3	7,3	
	Total	20	48,8	
	Não Responde		21	51,2
	Total		41	100,0

Tabela nº22 - Frequência da variável "escolaridade dos irmãos?"

Na caracterização da variável: "os teus pais foram à escola" (item 3 – 3ª Parte do Questionário) observa-se uma tendência acentuada 39

alunos(95,1%) para a resposta/justificação sim. A maior parte dos pais foram à escola.

(conferir tabela nº 23)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Sim	39	95,1
	Não	1	2,4
	Total	40	97,6
Não Responde		1	2,4
Total		41	100,0

Tabela nº23 - Frequência da variável "Os teus pais foram à escola"

Na caracterização da variável: "os teus pais andaram na mesma escola" (item 4 – 3ª Parte - Questionário) observa-se que a maioria responde/justifica sim.

(conferir tabela nº 24)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Sim	26	63,4
	Não	15	36,6
	Total	41	100,0

Tabela nº 24 - Frequência da variável "Os teus pais andaram na mesma escola"

Na tabela seguinte expressa os resultados (item 5 -3ª Parte do Questionário) relativamente à caracterização da variável "os teus pais em casa falam da escola". Observa-se que tendencialmente a maior parte dos alunos diz que sim.

(conferir tabela nº 25)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Sim	31	75,6
	Não	9	22,0
	Às vezes	1	2,4
	Total	41	100,0

Tabela nº25 - Frequência da variável "Os teus pais em casa, falam da escola"

Na caracterização da variável: "o que falam os teus pais da escola" (item 7 – 3ª Parte do Questionário) observa-se uma tendência acentuada para a resposta/justificação por razões de estudar; enquanto que 8 pais não dizem nada.

Nos dados de observação de frequência da variável (tabela 26) verifica-se que a maioria dos alunos referem que os pais: " dizem para vir à escola e estudar" enquanto os restantes não apresentam qualquer justificação resposta/justificação. É significativa a tendência para mandarem os filhos à escola e estudar.

(conferir tabela nº 26)

		Frequência	Porcentagem
Válido	Dizem para vir à escola e estudar	33	80,5
	Nada	8	19,5
	Total	41	100,0

Tabela nº26 - Frequência da variável "O que falam os teus pais da escola"

Na caracterização da variável: "a escola tem um aspecto bonito", há uma tendência significativa para dizerem sim 35 (85,4%); enquanto apenas um pequeno número responde não.

(conferir tabela nº 27)

		Frequência	Percentagem
Válido	Sim	35	85,4
	Não	6	14,6
	Total	41	100,0

Tabela nº 27 - Frequência da variável "A escola tem um aspecto bonito?"

Na caracterização da variável: "fazes o mesmo na escola do que em tua casa", a maioria diz que não 30 (73,2%); enquanto 11 (26,8%) respondem sim.

		Frequência	Percentagem
Válido	Sim	11	26,8
	Não	30	73,2
	Total	41	100,0

Tabela nº 28 - Frequência da variável "Fazes o mesmo na escola do que em casa?"

V.3.3- ESTATÍSTICA BIVARIADA

A tabela seguinte expressa a relação entre as variáveis: "situação social com sucesso" em 38 alunos (92,7%) da amostra. (conferir tabela nº 29)

Sumário

	Casos					
	Validade		Não responde		Total	
	N	Percentag em	N	Percentag em	N	Percentag em
situacsoc * sucesso	38	92,7%	3	7,3%	41	100,0%

Tabela nº 29 "Relação entre as variáveis situação social e sucesso"

Na caracterização da associação entre as 2 variáveis: “situação social com sucesso”, observamos que a correlação que existe entre a variável “sucesso” e a situação social não é estatisticamente significativa. Isto significa que neste estudo de caso a situação social não é factor condicionador do sucesso. Oriundos de famílias com um estatuto socioeconómico baixo, estes alunos transitam de ano, manifestam um certo sucesso escolar, apesar de haver algumas retenções. Neste estudo de caso as duas variáveis não manifestam uma relação de causalidade. (conferir tabela nº30).

Situacsoc* Sucesso - Tabela de Contingência

			sucesso		Total
			SIM	NÃO	
situacsoc	Baixa	Count	8	4	12
		% within situacsoc	66,7%	33,3%	100,0%
		% within sucesso	36,4%	25,0%	31,6%
		% of Total	21,1%	10,5%	31,6%
	Média	Count	14	12	26
		% within situacsoc	53,8%	46,2%	100,0%
		% within sucesso	63,6%	75,0%	68,4%
		% of Total	36,8%	31,6%	68,4%
	Total	Count	22	16	38
% within situacsoc		57,9%	42,1%	100,0%	
% within sucesso		100,0%	100,0%	100,0%	
% of Total		57,9%	42,1%	100,0%	

Tabela nº30 - Relação entre as variáveis "situação social com sucesso"

Na tabela seguinte o QUI QUADRADO diz-nos que tendencialmente neste estudo de caso, não existe uma associação estatisticamente significativa entre a situação social e o sucesso. (Conferir tabela)

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,554(b)	1	,457		
Continuity Correction(a)	,153	1	,696		
Likelihood Ratio	,562	1	,454		
Fisher's Exact Test				,504	,351
Linear-by-Linear Association	,539	1	,463		
N of Valid Cases	38				

Tabela nº31- a Computed only for a 2x2 table

b- 0 cells (,0%) have expected count less than 5.The minimum expected count is5,05.

Na tabela seguinte 38 alunos (92,7%) da amostra relacionámos as variáveis: situação social com integração (conferir tabela nº. 32)

Sumário

	Casos					
	Válido		Não responde		Total	
	N	Percentag.	N	Percentag.	N	Percentag.
situacsoc * integracao	38	92,7%	3	7,3%	41	100,0%

Tabela nº32 - Relação entre as variáveis" situação social com integração

De acordo com a tabela de contingência, observamos que não existe uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis: "situação social baixa ou media e integração". Isto significa que os alunos podem ser pobres, mas neste estudo de caso estão integrados, gostam de estar na escola, gostam de aprender coisas novas, gostam dos professores, do recreio, de brincar, percebem que devem ir à escola e sentem-se bem lá.

(conferir tabelanº33)

situacsoc * integração – Tabela de Contingência

			Integracao		Total
			integrado	Não integrado	
situacsoc	Baixa	Count	10	2	12
		% within situacsoc	83,3%	16,7%	100,0%
		% within integracao	28,6%	66,7%	31,6%
	% of Total		26,3%	5,3%	31,6%
	Média	Count	25	1	26
		% within situacsoc	96,2%	3,8%	100,0%
% within integracao		71,4%	33,3%	68,4%	
% of Total		65,8%	2,6%	68,4%	
Total	Count		35	3	38
	% within situacsoc		92,1%	7,9%	100,0%
	% within integracao		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		92,1%	7,9%	100,0%

Tabela nº 33 - A relação entre as variáveis situação social com integração*

O teste QUI QUADRADO que se segue diz-nos que no nosso estudo não existe uma associação estatisticamente significativa entre o estar integrado e a situação social (conferir tabela))

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,856(b)	1	,173		
Continuity Correction(a)	,512	1	,474		
Likelihood Ratio	1,700	1	,192		
Fisher's Exact Test				,229	,229
Linear-by-Linear Association	1,807	1	,179		
N of Valid Cases	38				

Tabela nº 34 - a Computed only for a 2x2 table

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,95.

A tabela seguinte expressa a relação entre as variáveis: “gostas” e “agrada” em 41 alunos (100,0%) da amostra.

(conferir tabela nº35)

Sumário

	Casos					
	Válido		Não responde		Total	
	N	Percentagem	N	Percent	N	Percent
gostas * agrada	41	100,0%	0	,0%	41	100,0%

Tabela nº 35 - A relação entre as variáveis "gostas e agrada".

Na caracterização da associação entre as 2 variáveis: "gostas e agrada", observamos que a correlação que existe não é estatisticamente significativa, isto significa que o que mais gostam, não quer dizer que é o que mais lhes agrada. O que mais gostam é de "aprender" a "ler", "escrever", o que mais lhes agrada é "pintar", "jogar", "tudo" o "professor".

Estes alunos gostam de estar na escola e agrada-lhes a maior parte das tarefas.

(conferir tabela nº36)

gostas * agrada – Tabela de Contigência

		agrada					Total	
		Professor	Pintar,jogar,pintar,tudo	Trabalhar	Aprender Mat,L.P., Desenho	Nada		
gostas	Sim	Count	6	20	2	5	2	35
		% within gostas	17,1%	57,1%	5,7%	14,3%	5,7%	100,0%
	Não	Count	0	4	1	1	0	6
		% within gostas	,0%	66,7%	16,7%	16,7%	,0%	100,0%
Total		Count	6	24	3	6	2	41
		% within gostas	14,6%	58,5%	7,3%	14,6%	4,9%	100,0%
		% within agrada	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela nº36 - Relação entre as variáveis "gostas e agrada"

O teste QUI QUADRADO seguinte permite-nos observar que não há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis: “gostas e agradas”.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,310(a)	4	,679
Likelihood Ratio	3,285	4	,511
Linear-by-Linear Association	,111	1	,739
N of Valid Cases	41		

Tabela nº37 a 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

ANÁLISE CORRELACIONAL DAS VARIÁVEIS: SEXO, IDADE, ANO DE ESCOLARIDADE E SUCESSO ESCOLAR

Seguidamente apresentamos a correlação das variáveis “sexo, sucesso escolar, integração e agrada”.

V.3.4- CORRELAÇÕES ENTRE ITENS

Na tabela nº35 observamos que entre as variáveis “sexo” e a variável “sucesso” existe uma correlação moderada, 042, porque neste estudo de caso, o sexo feminino parece prevalecer sobre o sexo masculino. As raparigas tendencialmente neste estudo de caso têm maior sucesso. Uma das razões será o serem em maior número - são 25, relativamente aos rapazes que são 16; outra das razões, as raparigas desde cedo manifestam maior maturidade relativamente ao sexo oposto. Algumas já perceberam que a escola é um dos factores que as pode levar para uma vida melhor que a dos seus pais, um meio de arranjam emprego.

Relativamente à correlação entre as variáveis “sexo” com a variável “integração”, existe uma correlação negativa -0,351 dado que não é o ser do sexo feminino ou masculino que os faz sentirem-se mais integrados e tendencialmente uma correlação muito alta entre a variável “sexo” e a variável “agrada” 0,149 dado que independentemente de ser rapaz ou rapariga todos manifestam o que mais lhes agrada: ler, escrever, pintar, brincar, os professores, o recreio.

(verificar tabela nº 38)

Correlações

			sexo	sucesso	integracao	agrada
Spearman's rho	Sexo	Correlation Coefficient	1,000	,042	-,351	,149
		Sig. (2-tailed)	.	,796	,024	,351
		N	41	41	41	41
	Sucesso	Correlation Coefficient	,042	1,000	-,261	,035
		Sig. (2-tailed)	,796	.	,099	,829
		N	41	41	41	41
	integracao	Correlation Coefficient	-,351	-,261	1,000	-,067
		Sig. (2-tailed)	,024	,099	.	,679
		N	41	41	41	41
	Agrada	Correlation Coefficient	,149	,035	-,067	1,000
		Sig. (2-tailed)	,351	,829	,679	.
		N	41	41	41	41

Tabela nº38 - Correlação das variáveis: “sexo, sucesso, integração e agrada”.

Na tabela seguinte, observamos que existe uma correlação muito alta entre a variável “idade” e a variável “sucesso”, dado que como já referimos anteriormente desde cedo já perceberam que devem passar de ano para arranjam um emprego, uma vida melhor 0,697; uma correlação negativa entre a variável “idade” e a variável “integração” -0,245 pois neste estudo de caso a idade não tem uma relação de causalidade com a integração por variadíssimas razões: há crianças mais extrovertidas e mais comunicativas que outras e podem ser mais novas ou mais velhas,

depende da sua personalidade. Apenas temos uma criança com 13 anos, mas está integrada, a questão de ter esta idade e encontrar-se ainda no 1º ciclo é de ser de etnia cigana e de acordo com a cultura desta etnia, principalmente a mulher não precisa ir à escola, cedo é preparada para a vida “adulta” e por último uma correlação baixa entre a variável “idade” e a variável “agrada” 0,23, dado que a idade , por exemplo desde os 7 até aos 9/ 10 anos agradam-lhes as mais diversas tarefas, não havendo uma correlação forte. O que agrada a uma criança, pode não agradar a outra. (conferir tabela nº 39).

Correlações

			idade	sucesso	integracao	agrada
Spearman's rho	Idade	Correlation Coefficient	1,000	,697	-,245	,023
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,122	,884
		N	41	41	41	41
	Sucesso	Correlation Coefficient	,697	1,000	-,261	,035
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,099	,829
		N	41	41	41	41
	integracao	Correlation Coefficient	-,245	-,261	1,000	-,067
		Sig. (2-tailed)	,122	,099	.	,679
		N	41	41	41	41
	Agrada	Correlation Coefficient	,023	,035	-,067	1,000
		Sig. (2-tailed)	,884	,829	,679	.
		N	41	41	41	41

Tabela nº 39 - Correlação das variáveis: “idade, sucesso, integração e agrada”.

De acordo com a tabela seguinte, observamos uma correlação alta entre as variáveis “ano” e a variável “sucesso” 0,102; uma correlação entre a variáveis “ano com a variável integração” muito alta 0,119 e entre as variáveis “ano ” e “agrada” existe uma correlação também muito alta, 0,114. A interpretação que nos é permitida fazer é que independentemente do ano de escolaridade que frequentam, quer estejam no 2º, 3º ou 4º ano de escolaridade do 1º ciclo manifestam sucesso escolar, estão integrados e a maior parte agrada-lhes alguma coisa na escola. O estar integrado é

muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança. (conferir tabela nº40)

Correlações

			ano	sucesso	integracao	agrada
Spearman's rho	Ano	Correlation Coefficient	1,000	,102	,119	,114
		Sig. (2-tailed)	.	,526	,460	,477
		N	41	41	41	41
Sucesso		Correlation Coefficient	,102	1,000	-,261	,035
		Sig. (2-tailed)	,526	.	,099	,829
		N	41	41	41	41
integracao		Correlation Coefficient	,119	-,261	1,000	-,067
		Sig. (2-tailed)	,460	,099	.	,679
		N	41	41	41	41
Agrada		Correlation Coefficient	,114	,035	-,067	1,000
		Sig. (2-tailed)	,477	,829	,679	.
		N	41	41	41	41

Tabela nº40 - Correlação das variáveis: "ano, sucesso, integração e agrada".

Na caracterização da correlação da variável "sucesso" com a variável "situação social" observamos que existe uma correlação estatisticamente muito alta 0,121 porque independentemente de serem de famílias com um nível sócio-económico baixo têm sucesso, vão transitando de ano, os pais dizem para irem à escola, alguns perguntam-lhes o fizeram na escola naquele dia; no que se refere à correlação das variáveis: "sucesso" e "integração", manifesta-se uma correlação negativa forte -

0,261, dado que o facto de estarem integrados não significa que não haja retenções. Alguns dos alunos já ficaram retidos, mas depois transitam e a correlação entre a variável “sucesso” e “agrada” é baixa 0,35, pois o facto de terem tendencialmente neste estudo de caso algum sucesso não é condição *sine qua non* para que tudo lhes agrade, alguns dizem que “a escola é fria”, “a sala pequena”, outros alunos “tudo” lhes desagrada, a escola “não presta”, daí existir uma baixa correlação, o que não impossibilita neste estudo de caso de terem sucesso como já referimos anteriormente. (conferir tabela nº 41).

Correlações

			sucesso	situacsoc	integracao	agrada
Spearman's rho	Sucesso	Correlation	1,000	,121	-,261	,035
		Coefficient	.	,470	,099	,829
		Sig. (2-tailed)	41	38	41	41
	situacsoc	Correlation	,121	1,000	-,221	,260
		Coefficient	,470	.	,182	,114
		Sig. (2-tailed)	38	38	38	38
	integracao	Correlation	-,261	-,221	1,000	-,067
		Coefficient	,099	,182	.	,679
		Sig. (2-tailed)	41	38	41	41
	Agrada	Correlation	,035	,260	-,067	1,000
		Coefficient	,829	,114	,679	.
		Sig. (2-tailed)	41	38	41	41

Tabela nº41 - Correlação das variáveis: " sucesso escolar, situação social, integração e agrada".

CAPÍTULO VI
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

VI. 1- ALGUMAS CONCLUSÕES

Tendo em consideração o enquadramento teórico que fundamenta a investigação do presente trabalho e, ainda, o seu objectivo central, isto é, a análise das possibilidades de existirem múltiplas formas de “exclusão” fabricadas pela escola que, de um modo esquemático poderemos reduzi-las a quatro modalidades principais:

- ❖ A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
- ❖ A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- ❖ A escola exclui “incluindo”.
- ❖ A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

As duas primeiras são bem conhecidas e encontram-se profusamente estudadas, em particular no âmbito da sociologia da educação. Na primeira situação, a exclusão está relacionada, principalmente, com a “desigualdade de oportunidades” e como tivemos oportunidade de verificar no enquadramento teórico-conceptual através das teorias dos autores: Belmiro Cabrito; António Nóvoa; Rui Canário e Stephen Stoer, realiza-se através de mecanismos sobejamente conhecidos, como sejam: a influência das diferentes origens sociais dos alunos nos seus percursos escolares; a estruturação da oferta educativa em função de factores económicos, culturais e sociais; a falta de apoios diferenciados; a hierarquização dos graus, etc. Na segunda situação, a exclusão está relacionada, fundamentalmente, com as questões de insucesso e abandono escolares.

No que diz respeito às duas últimas situações ou modalidades, elas são mais subtis e não têm merecido a mesma atenção dos investigadores e cientistas da educação. Na situação da “exclusão pela inclusão”, o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização

pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta e a procura escolares. E por fim a “exclusão pelo sentido”, assistimos aos efeitos de um confronto de lógicas heterogéneas de “consumo escolar” em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida. Ainda que, estas quatro modalidades de exclusão sejam determinadas por muitos factores exógenos à escola (políticas educativas, economia e organização social), existem factores endógenos que contribuem grandemente para a sua existência e/ou para o agravamento dos seus efeitos. Entre estes últimos, são de destacar os factores organizacionais, não só os que estão relacionados estritamente com o trabalho pedagógico, mas também os que estruturam a escola no seu conjunto, enquanto organização, e regem as relações entre os seus diferentes intervenientes (administração, professores, alunos e suas famílias).

A preservação da forma escolar de educação e da ordem burocrática de organização constitui, hoje, os factores estruturais mais expressivos que contribuem para o mal – estar que se vive nas nossas escolas e para um crescente sentimento de ineficácia e injustiça no seu funcionamento. A inclusão de todos os alunos numa mesma “matriz” pedagógica é responsável por muitos fenómenos de exclusão.

Neste sentido e de acordo com os autores referidos no enquadramento teórico: António Magalhães e Stephen Stoer, a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos e de todos ⁴¹.

⁴¹ Cf. MAGALHÃES, António e STOER R. Stephen (2002). *Escola para todos e Excelência Académica*, Porto: Profedições.

Verifica-se, assim, e como já referido por Rui Canário, um desfasamento entre a “procura” e a “oferta” escolares. Esta situação é resultante da manutenção, nas actuais circunstâncias, de uma organização pedagógica criada por públicos homogêneos, previamente seleccionados.

Contudo, embora a tendência como vimos, seja para que haja nas sociedades contemporâneas, múltiplas formas de “exclusão” social e conseqüentemente exclusão escolar, neste estudo de caso a investigação empírica mostrou que, relativamente à amostra seleccionada:

- Algum insucesso escolar, mas sobretudo em crianças de etnia cigana;
- Baixos níveis socioeconómicos das famílias;
- Famílias multiproblemáticas;
- Má gestão dos recursos familiares;
- Alguns sinais de insuficiente acompanhamento por parte dos pais;
- Pobreza, mas ausência de exclusão social em meio escolar. Os alunos estão integrados;
- A situação social não é factor condicionador do sucesso/insucesso escolar ;
- A escola é capaz de contrariar e inverter as situações de exclusão social existentes na sua comunidade neste estudo de caso.

Apesar de haver uma tendência para se reconhecer a interacção entre exclusão social e exclusão escolar, neste estudo de caso consideramos que estes dois fenómenos não estabelecem relações lineares de causalidade. Trata-se neste caso de uma escola inclusiva.

Deve ficar claro que os bons mediadores de classe são frutos da aprendizagem – não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muito pouca

capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas. Entretanto, a maioria dos professores precisa de uma capacidade adequada para um bom funcionamento das aulas. Os professores que ficam animados com o uso do seu vasto arsenal de conhecimento e técnicas para ensinar a sua matéria, mas que não têm capacitação adequada para lidarem com a classe, frequentemente ficam frustrados com o seu trabalho, frustrados com os seus alunos, zangados, alterando o tom das suas vozes e reclamam durante todo o dia lectivo, prontos para usar a punição e enfrentando um stress intenso. Uma ilustração de problemas de relação e disciplina é apresentada como exemplo de uma situação com a qual a classe docente deve estar preparada para lidar.

Depois de falarmos com professores experientes indicamos que os problemas prioritários na relação turma são: 1) moldar o ensino para o nível adequado de cada aluno, 2) facilitar a integração na turma, e 3) enfrentar efectivamente comportamentos fisicamente perigosos e significativamente destrutivos.

O primeiro ponto (adaptação didáctica) corresponde à prática didáctica ou do conteúdo, o segundo ponto (integração e aceitação dos colegas) refere-se ao relacionamento e o terceiro ponto ao saber lidar da com o comportamento.

Poderá verificar-se, com este breve estudo de apresentação de significados atribuídos aos conceitos em análise pelos diferentes autores escolhidos, que eles correspondem a diversas concepções de educação, concepções estas que se podem considerar como que simbolicamente situadas num *continuum*. Este vai desde significados mais emancipatórios da educação que, se pretende, infra-estruturam a ideia de uma escola democrática, até à interpretação e/ou denúncia mais reguladora da função de educação, que está estreitamente ligada a concepções meritocráticas de uma escola cujos resultados se considera deverem ser funcionais

relativamente à sociedade em que se encontra. Por outras palavras, esse *continuum* simbolizará o espaço que medeia entre um conceito de educação que pode contribuir para a existência da “cidade educativa” até aquele que privilegia a contribuição da escola para a “sociedade performativa”⁴².

Todavia a colocação dos conceitos neste continuum pode ser dificultada, pelo facto de ser reconhecida a existência de diferentes posições e significados que são atribuídos por outros autores a um mesmo conceito. A este propósito iremos salientar no capítulo seguinte, dois conceitos que foram abordados ao longo desta pesquisa e que têm diversos significados: sucesso escolar e pobreza.

O capítulo a seguir tece as considerações finais.

VI.2- CONSIDERAÇÕES FINAIS

VI.2.1 ESCOLA: ESTRATÉGIAS DE ADEQUAÇÃO OU DE EXCLUSÃO SOCIAL?

Em meio rural, a qualidade de literacia tem hoje uma importância decisiva na construção de uma estratégia local na interacção de culturas.

⁴² Cf. Cortesão e Stoer, 2001

Desenvolver o local passa pela valorização e o reconhecimento, passa pela capacidade de integrar na cultura local novos saberes, novas tecnologias, novos actores.

A formação das pessoas a partir do local passa pela construção do próprio projecto de formação gerador de empregos, gerador de desenvolvimento, garantia de continuidade da aldeia enquanto contexto de cidadania dos seus habitantes.

A igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento, à formação e ao emprego da geração mais nova, passa indubitavelmente pela qualidade das aprendizagens que a Escola (enquanto factor determinante de desenvolvimento) lhes oferece.

Neste estudo de caso, os alunos são oriundos de famílias com baixo nível socioeconómico, pobres que talvez não se possam considerar pobres. É o caso dos agregados que vivem de acordo com um modo de vida específico, cujo principal objectivo é quebrar o ciclo familiar de pobreza, designado por investimento na mobilidade. Há pobreza, mas ausência de exclusão social e até estão integrados na escola que traduz sucesso escolar. Esta escola é uma escola que inclui, independentemente do estatuto socioeconómico dos pais.

Finalmente, neste estudo, a pobreza não é factor condicionador do sucesso escolar (cf. conceito de pobreza no enquadramento teórico deste estudo: 45).

Contudo, e na temática escola como factor determinante no desenvolvimento local, há que reformular alguns factores que são inadequados ao desenvolvimento local:

- uma estatística elementar fecha escolas quando é do nosso conhecimento fechar uma escola é fechar uma aldeia.

- os alunos das escolas isoladas ou de zonas ditas desfavorecidas não têm direito a um professor durante os seus quatro anos de 1º ciclo, têm, na maior parte das vezes, mais do que um por ano e em péssimas condições;

- muitas vezes não existe uma gestão local com poder para adequar as respostas e os recursos educativos, de forma integrada, às necessidades, à cultura e ao desenvolvimento local.

Escola factor de desenvolvimento sim, centro de exclusão social não.

Para terminar e como já foi referido ao longo de todo o estudo, tendencialmente, a criança de uma família pobre está socialmente excluída. O facto de viver num bairro degradado ou de habitação social, marginaliza-a das restantes crianças com as quais não estabelece qualquer relação. A vergonha que sente de si própria, da sua família e do seu modo de vida impede-a de sair do seu habitat⁴³ (cf. a propósito do conceito pobreza) que, de certa forma, a protege do olhar reprovador dos outros.

A este propósito, cite-se: M. Silva (1991^a: 16) que escreve, " (...) *numa sociedade de consumo que privilegia a imagem da criança – rei, a criança pobre é, por seu lado, a expressão do que é ser excluído e reflecte, só por si, a hipocrisia dessa mesma sociedade, ao difundir modelos e defender estereótipos que, afinal, recusa a certos estratos sociais.*"

A tendência é para que escola acentue a exclusão social destas crianças por não se adaptar às suas necessidades específicas, mas tal não foi possível confirmar neste estudo de caso. Pelo contrário, todas as crianças se sentem pertencentes a essa escola, gostam dos professores, e são apoiados também pelos auxiliares de acção educativa que já foram os auxiliares dos pais de algumas dessas crianças.

⁴³La Gorce (1979: 47) explicita claramente este sentimento de vergonha quando escreve: "*l'enfant sous – prolétaire lui n'a que la honte: honte de ses vêtements, honte de son adresse, honte des évènements qui ne cessent de perturber sa vie familiale, honte de ses parents et de son milieu.*"

Acreditamos para terminar que, sendo este campo um enorme leque de possibilidades a explorar, este trabalho configura um pequeno, tímido mas esforçado contributo que esperamos ter a capacidade de melhorar e aprofundar dada a sua pertinência.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Manuel Brandão (1994). *As possibilidades do desenvolvimento local, O Desenvolvimento local é Possível?*, Lisboa, Sociedade Portuguesa de Estudos Rurais.

AMARAL, F. (1995). *O Antigo Regime e a Revolução. Memórias Políticas (1941-1946)*. Lisboa: Liv. Bertrand.

AMARO, Rogério Roque (1991a). *Caminhos de Des –envolvimento para a Beira Interior- 10 interrogações*, in Poder Local, nº 102, Março, pp.62-80.

AMARO, Rogério Roque (1990b). *O puzzle territorial dos anos 90- uma territorialização flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões*, Vértice, nº33, pp39/48.

AMARO, Rogério Roque (1991c). *Lógicas de espacialização da economia portuguesa*, in Sociologia – Problemas e Práticas, nº 10.

AMARO, Rogério Roque (coord) (1992). *“Iniciativas de Desenvolvimento Local I- Caracterização de alguns exemplos”*, ISCTE/ I.E.F.P

AMARO, Rogério Roque (1993). *“As Novas Oportunidades do Desenvolvimento Local”*. A Rede para o Desenvolvimento Local, nº8, pp.15-22.

AMARO, Rogério Roque (1994). *“Formar para des-envolver”*. Formar, nº12, pp. 6/12.

AMARO, Rogério Roque (1998). "O Desenvolvimento Local em Portugal: as lições do passado e as exigências do futuro", *A Rede Para o Desenvolvimento Local*, Edição Especial.

AYDALOT, Philippe (1985). *Economie Régionale et Urbaine*, Paris, Económica.

BANCO DE PORTUGAL (1994). *Relatório do Conselho de Administração*, Banco de Portugal.

BARRETO, A; PRETO, Clara Valadas (1996). *Indicadores da Evolução Social*, in "A Situação Social em Portugal", Lisboa , ICS

BERNSTEIN, B. (1973). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

BOURDIEU, P.(1999). *A Miséria do Mundo*, Petrópolis, Vozes.

BOURDIEU, P. e PASSERON, C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

BRAGA, D. Afonso (2000). *Inovação, Cultural Empresarial e Desenvolvimento Local: O caso dos Empresários no Alentejo*, Évora, Universidade de Évora, (Dissertação de Doutoramento em Sociologia).

BUREAU INTERNACIONAL DO TRABALHO (2003) - *A luta contra a pobreza e a exclusão social em Portugal. Experiências do programa nacional de luta contra a pobreza*.



CABRITO B. (1996). *A escola e o espaço local: políticas e actores.*

CANÁRIO, B. (1998). *Projectos educativos locais: experiências no âmbito dos Tejp.* Comunicação apresentada ao IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico,* Porto Editora.

CAPUCHA, Luís (1998). *Rendimento Mínimo Garantido: avaliação da fase experimental,* Lisboa, CIES

(CARREIRA, 1996;MOZZICAFREDO, 1997; SANTOS, 1990). *Da Velhice Invisível à Velhice Identificada.,* Lisboa, Escher

CASTEL, Robert (1991) – *De l'indigence à l'exclusion, la disaffiliation. Précarisation du travail et vulnérabilité relationnelle,* in Donzelot J., (s/s la dir.de) *Face à l'exclusion, le modèle français,* Paris, ed. Esprit.

CASTEL, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat.* Paris : Fayard.

CORTESÃO, L. e Stoer S (1995). *Projectos, Recursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural : Relatório Final.* Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

CORTESÃO, Luiza (2000). *Professor: um ofício em vias de extinção ?,* Porto : Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luiza, Magalhães, António M. e Stoer, Stephen R. (2001). *Mapeando Decisões no Campo da Educação no Âmbito do Processo da Realização das Políticas Educativas*, Educação, Sociedade & Culturas.

CORTESÃO, L; TORRES, M.A. (1981). *Avaliação Pedagógica I, Insucesso Escolar*. Porto : Porto Editora.

CHARLOT, B. (1993). *L'innovation n'est plus ce qu'elle était*. In : Monttelh . B. (dir.) *Ainsi change l'école*. Paris : Autrement.

COHEN, Phil (1990). *Foreword* in Hollands, Robert G., *The Long Transition* Londres : Macmillan

CRISTÓVÃO, Artur e TIBÉRIO, Manuel Luis (1993).«*Elementos para uma estratégia de desenvolvimento endógeno*»,A Rede Para o Desenvolvimento Local, nºs. 9/ 10, pp.24/29.

CHAVEAU, G. ; ROGOVAS –CHAVEAU, E. (1999). *Relations École-Familles Populaires et Réussite au CP*, *Révue Française de Pédagogie*, Julho – Agosto .- Setembro , 5-18.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1990).*Europa 2000:Perspectivas para o desenvolvimento do território da Comunidade*, Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeus, Bruxelas.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1992). *Em Direcção a um Desenvolvimento Sustentável – Um Programa da Comunidade Europeia de Política e Acção em Matéria de Ambiente e Desenvolvimento Sustentável*, Vol.II, Bruxelas.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). *Relatório final sobre a execução do programa comunitário para a integração económica e social dos grupos de pessoas menos favorecidas*. Pobreza 3 (1989- 1994). Decisão 89/457 do Conselho de 18 de Julho de 1989.

DELAMOTTE, E (1998). *Une introduction à la pensée économique en éducation*. Paris : PUF

DURKHEIM, E. (1966). *Education et sociologie*. Paris: Puf

DUBET, F, *Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école*. *Revue Française de Sociologie*, XXXVII, pp.511-535.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil

DUBET, F.; MARTUCELLI, D (1996). *À l'école . Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D (1998). *Dans quelle société vivons-nous?*. Paris: Seuil.

DUBET, F. e LAPEYRONNIE, D (1994). *Les quartiers d'exil*. Paris: Seuil

DURU- BELLAT, M (2000). *L'analyse des inégalités de carrières scolaires: pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix*. *Éducation et Sociétés*, 5, 25-41.

ESTIVILL, Jordi, (1997). *Panorama da Luta contra a Exclusão Social*. *Conceitos e Estratégias*, 2003.

FRIEDMAN, J. (1996). *Empowerment. Uma política de desenvolvimento alternativo*. Lisboa: Seuil.

GREEN, A. (1997). *Education, globalization and the Nation State*. London: MacMillan Press.

GRILO, M. (2002). *Desafios da educação, Ideias para uma Política Educativa no Século XXI*. Porto: Oficina do livro.

HENRIQUES, José Manuel e NEVES, António Oliveira das (1986).” Castanheira de Pêra: uma via para o desenvolvimento regional endógeno?. *Sociedade e Território*, n.4, pp. 116/125.

HENRIQUES, José Manuel (1987). *Municípios e Desenvolvimento*. Lisboa Escher.

HUNT, Diana (1989). *Economic Theories of Development: an Analysis of Competing Paradigms*, London, Harvester Wheatsheaf.

LOPES, A Simões (1987). *Desenvolvimento Regional – Problemática, Teoria e Modelos*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

MAGALHÃES, António e STOER R. Stephen (2002). *Escola para Todos e Excelência Académica*, Porto: Profedições.

MOLLENHAUER (2006). *Uma Aproximação à Pedagogia - Educação Social*, *Revista Lusófona de Educação*, 7, 91-104

MELO, A. (1991). *Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural*. Fórum, 150 -151.

NATÁLIA, Alves & CANÁRIO Rui (2004:981-1010), in *Análise Social*, vol.XXXVIII,

NÓVOA, António (Org.) (1999). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (Org.) (2000). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.

OIT (2003). *A Luta contra a Pobreza e a Exclusão em Portugal: A experiência do Programa Nacional de Luta contra a Pobreza*, coord. R.Amaro, Genebra, p.12.

PEDROSO , João e Fonseca, Graça (2000) –*A Justiça de Menores entre o risco e o crime: uma passagem...para que margem?*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 55: 131-165.

PECQUEUR, Bernard (1987). *De l' espace fonctionnel à l' espace-territoire*, tese de doutoramento, Université des Sciences Sociales de Grenoble, França.

PECQUEUR, Bernard e Silva, Mário Rui (1989). *Industrialisation diffuse et développement*, in Estudos de Economia, vol.IX, Nº 4, Jul. - Set., Lisboa.

POPPER, k (1974) *Objective Knowledge, Na Evolutionary Approach*, Oxford , Oxford University Press, pp. 71 e segs.

PNUD (2000) – *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Lisboa:Trinova Editora

QUIVY, Raymond (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva,, p15

ROGERS,J (1993).*The inclusion revolution. Research Bulletin, II. Bloomington*, IN: Center for Evaluation . Development and Research.

ROSAS, Fernando (1994). *Portugal e Crise do Sistema liberal*. Estampa; Lisboa.

ROSAS, Fernando (1994). *O Estado Novo nos anos 30*, in *História de Portugal*, dirig. José Mattoso, vol.VIII, Lisboa.

ROSAS, Fernando (1994). *O Estado Novo nos anos 30 (1926-74)*. Lisboa. Ed. Estampa

SANTOS, Boaventura Sousa (2001). *Na Contracorrente*, Visão, 12 de Julho.

SILVA, Augusto Santos e Madureira José PINTO (orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

SILVA, Manuela (1982). *Crescimento económico e pobreza em Portugal (1950 – 1974)*, in *Análise Social*, vol.XVIII, nº72-73-74, pp1077-1096, Lisboa.

STOHR, Walter B. (1984). *La crise économique demande-t-elle de nouvelles stratégies de développement regional- vers un nouveau paradigme du développement regional*, in AYDALOT, Philippe (ed.) (1884), *Crise & Espace*, Paris, Económica.

STOER R. Stephen (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

STOER R. Stephen (1992). *A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal*, in A. Nóvoa; T.S.Popkewitz (orgs), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.

STOER R. Stephen (1994a). *Construindo a escola democrática através do "campo da contextualização pedagógica"*, *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 7-27.

STOER R. Stephen e ARAÚJO Helena (1992). *Escola e Aprendizagem para o trabalho num País da (Semi) periferia Europeia*, Lisboa: Edição Escher

STOER R. Stephen e CORTESÃO, Luíza (1999). *Levantando a Pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*, Porto: Edições Afrontamento, 128p.

STOER R. Stephen e RODRIGUES, Fernanda (1998). *Entre Parceria e Partenariado: Amigos, Amigos, Negócios à Parte*, Lisboa: Celta Editora.

STOER R. Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte 90 p.

STOER R. Stephen (org.) (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidades Portuguesas: uma abordagem pluridisciplinar (Antologia)* Porto: Ed. Afrontamento.

STOER R. Stephen (org.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação da Crise»*. Porto Ed. Afrontamento.

STOER R. Stephen (1998). *A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos*, in *A decisão em educação (Actas do VII Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

STOER R. Stephen e CORTESÃO, Luíza (orgs) (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*.

STOER R. Stephen e CORTESÃO, Luíza (1999a). *Multiculturalism and Educational Policy in a Global Context (European Perspectives)*, in N. Burbules; C.Torres (orgs). *Critical Political Concepts in the Globalization of Education*

STOHR, Walter B. (199Aa). *Introduction*, in STOHR, Walter B. (ed.), *Global Challenge and local Response*, The United Nations University.

STOHR, Walter B. (1992b). *On the theory and practice of Local development in Europe*, in STOHR, Walter B. (ed). *Global Challenge and Local Response*, The United Nations University.

VAN-ZANTEN, A.(1991). *La sociologie de l'éducation en milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990. Revue Française de Pédagogie*, 95, 115-142.

VEIGA, José Veiga (1972). *Reforma do Sistema Educativo- Lei de Bases do Sistema Educativo, e Plano de Desenvolvimento Educacional*, com a colaboração da OCDE.

WIEVIORKA, M. (1996). *Culture, société et démocratie*. In: Wieviorka, M., dir. *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris: Editions La Découverte.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM RECURSOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Os seguintes instrumentos de recolha de dados destinam-se à realização de uma tese de dissertação intitulada "Estranheza entre dois mundos: o mundo da escola e o mundo da vida. Fundamentos de um Ensino Inclusivo: um estudo de caso", no âmbito do Mestrado em Sociologia, área de especialização em Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável.

A sua colaboração para este estudo é indispensável, pelo que solicitamos que responda a todas as questões com a máxima sinceridade.

Garantimos a total confidencialidade dos dados obtidos e agradecemos desde já a colaboração prestada.

Idade: _____

Sexo: _____

Anos de Serviço como Assistente Social na Salvada _____

Profissão: _____

INSTRUÇÕES

Cada uma das questões que a seguir é apresentada serve para fazer uma caracterização mais atenta da comunidade. Não há respostas certas ou erradas. Há apenas a sua resposta. Responde de forma honesta e espontânea.

1. Caracterize, como Assistente Social a comunidade em termos sócio-económicos.

2. Quais os principais Problemas da Comunidade?

3. Quais as Principais Potencialidades da Comunidade?

4. Há muitas pessoas a auferir do rendimento mínimo?

5. É solicitada na hora de atendimento por muitas pessoas?

6. Para que tipo de problemas é solicitada?

7. Há muito desemprego?

*** Muito obrigada pela sua colaboração**

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

MESTRADO EM RECURSOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Os seguintes instrumentos de recolha de dados destinam-se à realização de uma tese de dissertação intitulada "Estranheza entre dois mundos: o mundo da escola e o mundo da vida. Fundamentos de um Ensino Inclusivo: um estudo de caso", no âmbito do Mestrado em Sociologia, área de especialização em Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável.

A sua colaboração para este estudo é indispensável, pelo que solicitamos que responda a todas as questões com a máxima sinceridade.

Garantimos a total confidencialidade dos dados obtidos e agradecemos desde já a colaboração prestada.

Idade: _____

Anos de Serviço como Presidente da Junta na Salvada _____

Profissão: _____

INSTRUÇÕES

Cada uma das questões que a seguir é apresentada serve para fazer uma caracterização mais atenta da comunidade. Não há respostas certas ou erradas. Há apenas a sua resposta. Responda de forma honesta e espontânea.

1. Quais os Principais Problemas e Principais Potencialidades/aspectos positivos.

2. Avalie, na escala seguinte, o grau dos problemas existentes nesta comunidade (Salvada):

Problema 1. _____

Problema 2. _____

Problema 3. _____

3. É solicitado na hora de atendimento por muitas pessoas?

4. Para que tipo de problemas é solicitado?

5. Acha que a escola está preparada para responder às crianças com mais problemas ou pertencentes a famílias problemáticas (do ponto de vista económico e social)? Porquê?

* Muito obrigada pela sua colaboração

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Sociologia - Recursos Humanos e Desenvolvimento Sustentável

Os seguintes instrumentos de recolha de dados destinam-se à realização de uma tese de dissertação intitulada: "*Estranheza entre dois mundos: o mundo da escola e o mundo da vida. Fundamentos de um Ensino Inclusivo: um estudo de caso*".

A tua colaboração para este estudo é indispensável, pelo que solicitamos que respondas a todas as questões com a máxima sinceridade.

Garantimos a total confidencialidade dos dados obtidos e agradecemos desde já a tua colaboração.

Escola _____

Data ____/____/____

Inquérito por Entrevista aos Especializados

1. Qual a categoria profissional? _____

2. Há quantos anos lecciona? _____

3. Há quantos anos lecciona na escola actual? _____

4. Como caracteriza a escola em geral, nomeadamente quanto aos seus resultados escolares e quanto às características das crianças que a frequentam?

5. Há situações de pobreza e exclusão social entre as crianças que frequentam esta escola?

6. Consegue a escola dar resposta a esta situação ajudando a inverter a situação?

6.1 Ou prolonga-a ?

7. Verificam-se situações de insucesso e abandono escolar?

7.1. Em que tipo de crianças? De etnia cigana, de famílias muito carenciadas ou outro tipo de situação?

7.2. E a escola que tipo de respostas tem para estas situações?

7.3. E tem tido sucesso nesse combate ao insucesso escolar?

8. O que pensa que vai ser o futuro da maioria dos seus alunos depois de acabarem a escola? Pensa que os seus alunos vão continuar a estudar? Porquê?

9. E os pais dos alunos, que reacções e atitudes têm eles perante a escola? Vêm à reunião de pais quando são chamados?

10. O que pensa que são as insuficiências da escola numa comunidade como esta?

11. Como vê o processo de expansão da escola que temos vindo a assistir em anos recentes, isto é, o facto de os alunos permanecerem mais tempo na escola?

11.1. Será essa uma forma de combater o insucesso e abandono escolar?

11.2 Será também essa uma forma de apoiar os alunos de famílias problemáticas e/ou vivendo situações de pobreza e exclusão social?

12. Acha que a escola é uma instituição democrática?

12.1. E esta escola?

12.2 Como?

12.3. Porquê?

13. Que contributos pode dar pessoalmente para que a escola ajude a combater a pobreza e a exclusão das crianças que a frequentam?

14. Em termos de Recursos Humanos, como classificaria esta escola?

***Obrigada pela sua colaboração.**

UNIVERSIDADE DE ÉVORA**Mestrado em Sociologia - Recursos Humanos e Desenvolvimento
Sustentável**

Os seguintes instrumentos de recolha de dados destinam-se à realização de uma tese de dissertação intitulada: "*Estranheza entre dois mundos: o mundo da escola e o mundo da vida. Fundamentos de um Ensino Inclusivo: um estudo de caso*".

A tua colaboração para este estudo é indispensável, pelo que solicitamos que respondas a todas as questões com a máxima sinceridade.

Garantimos a total confidencialidade dos dados obtidos e agradecemos desde já a tua colaboração.

Escola _____

Data ____/____/____

Inquérito por Entrevista aos Especializados

1. Qual a função exercida? _____

2. Há quantos anos trabalha aqui? _____

3. Como caracteriza a escola em geral, nomeadamente quanto aos seus resultados escolares e quanto às características das crianças que a frequentam?

4. Há situações de pobreza e exclusão social entre as crianças que frequentam esta escola?

5. Consegue a escola dar resposta a esta situação ajudando a inverter a situação ou pelo contrário a prolonga?

6. Verificam-se situações de insucesso?

6.1. E abandono escolar?

6.2. Em que tipo de crianças?

6.2. E a escola que tipo de respostas tem para estas situações?

6.3. E tem tido sucesso nesse combate ao insucesso escolar?

7. O que pensa que vai ser o futuro da maioria destas crianças depois de acabarem a escola? Pensa que estas crianças vão continuar a estudar? Porquê?

8. E os pais destas crianças, que reacções e atitudes têm eles perante a escola? Vêm à reunião de pais quando são chamados?



9. O que pensa que são as insuficiências da escola numa comunidade como esta?

10. Como vê o processo de expansão da escola que temos vindo a assistir em anos recentes, isto é, o facto de os alunos permanecerem mais tempo na escola?

10.1. Será essa uma forma de combater o insucesso e abandono escolar?

10.2 Será também essa uma forma de apoiar os alunos de famílias problemáticas e/ou vivendo situações de pobreza e exclusão social?

12. Que contributos pode dar pessoalmente para que a escola ajude a combater a pobreza e a exclusão das crianças que as frequentam?

***Obrigada pela sua colaboração.**

ANEXO 2

Escola _____

Data ____/____/____

**Inquéritos por questionário aos Alunos
e Alunas sobre a Escola e sua Integração**

Objectivo: Analisar a maneira como os alunos encaram a sua escola.

Parte I

Caracterização Demográfica

1. Sexo

M

F

2. Idade:

3. Ano de escolaridade:

4. Escolaridade dos Pais:

Pai _____

Mãe _____

5. Profissão dos Pais/situação no emprego: Pai _____

Mãe _____

6. Local de Residência: Salvada

Outro _____

7. Com quem vives: _____

Parte II

Relação dos alunos com a Escola

1. Faltas muitas vezes à escola? _____

1.1. Quantas faltas deste no último mês? _____

1.2. Porque faltaste? _____

2. Gostas de ir à escola?

2.1 Porque gostas?

3. A escola é importante para ti?

3.1 Porquê é importante?

4. O que pensas desta escola?

5. O que mais te agrada?

6- O que menos gostas?

7. A escola tem um aspecto bonito?

8. Fazes as mesmas coisas na escola que em tua casa?

***Obrigada pela tua colaboração.**

ANEXO 3

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Categorização

Problemáticas associadas à escola	Professor 1 ✓	Professor 2 ✓	Professor 3 /	Auxiliar 1 /	Auxiliar 2 ✓
Insucesso/Absentismo de crianças de etnia cigana	"Em crianças de etnia cigana."	"Verificam-se situações de abandono escolar nas crianças de etnia cigana e algum insucesso."	"Neste momento, crianças de etnia cigana."	"Os de etnia cigana faltam muito, aparecem de vez em quando." "Sim, nomeadamente em etnia cigana."	"Nas crianças de etnia cigana, mais nestas."
Retenções		"Há uma enorme percentagem de alunos com retenções ao longo do 1º ciclo".		"Há muitas situações de insucesso."	
Problemas comportamentais		"Alguns alunos apresentam problemas de comportamento: hiperactividade, deficits de atenção."		"Hoje em dia as crianças abusam. Essa atitude já vem de casa (influências dos pais)."	
Ausência de Exclusão Social		"Não se verificam situações de exclusão social."	"Exclusão social não."		"Há situações de pobreza, exclusão social não."

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Categorização

Factores associados ao insucesso escolar	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2
Absentismo Escolar	"...alguns alunos têm níveis de assiduidade irregulares"				
Baixos níveis-socioeconómicos das famílias	"As crianças são oriundas das classes baixas e média baixa, na sua maioria, quanto aos níveis de escolarização dos pais é de forma geral baixo."	"As crianças que frequentam esta escola são de um nível sócio-económico baixo ou médio baixo". "A maioria destes alunos são provenientes de um meio socio-económico baixo."	"O meio socio-económico é baixo, os pais também não têm muita escolaridade."	"Vêm-se aqui algumas dificuldades económicas." "Como o seu nível de escolaridade é baixo..."	"...Na maioria têm uma escolaridade muito baixa."
Famílias multiproblemáticas	"Mas sim dos casos problemáticos em termos familiares, sociais, culturais (ciganos), etc".	"Algumas famílias são problemáticas e todos estes problemas se reflectem nos miúdos."		"São oriundas de famílias muito problemáticas, heterogéneas; famílias disfuncionais, muitos divórcios, algum desemprego."	"Há muitas famílias muito pobres, muitos divórcios, muito desemprego até alguma violência doméstica."
Falta de motivação dos alunos					"Os professores dedicam-se, mas os alunos não se interessam muito, não ligam."
Má gestão dos recursos familiares		"Há uma situação de pobreza resultante da má gestão dos rendimentos." "Situações de pobreza pelo facto de não saber gerir os rendimentos."			

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Categorização

Estratégias actuais de combate ao insucesso	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2
Serviço de acção social escolar	“A escola dá as respostas possíveis, promovendo a assiduidade e apoiando através dos serviços de acção social.”				
Diferenciação pedagógica	“Promovendo, na medida dos seus recursos humanos a individualização do ensino”				
Serviços de Psicologia e orientação vocacional)	“ Esta escola está a desenvolver em colaboração com os serviços de psicologia do agrupamento, um projecto cujo objectivo principal é a integração destas crianças de forma a evitar o abandono escolar”	“Projecto com a intervenção das estagiárias de psicologia, para combater o insucesso escolar. Quanto ao insucesso escolar quando é devido a problemas que a criança apresenta a escola dá conhecimento aos serviços de psicologia.”			
Professores de apoio		“Há um professor de apoio apenas algumas horas.”			
Procedimentos burocráticos			“Dando conhecimento aos pais para que venham justificar a ausência dos filhos.”		

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Categorização

Estratégias actuais de combate ao insucesso	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2
Actividades de enriquecimento curricular	“ As actividades de enriquecimento curricular considero-as vantagens, mas acho a carga horária é exagerada”				
Incapacidade de resposta	“A inversão deste tipo de situações, como ficou dito não depende exclusivamente da escola.”	“É difícil para escola inverter esta situação uma vez que está enraizada na própria família.”		“É difícil dar resposta, porque há miúdos de etnia cigana e miúdos famílias mais pobres e a escola não consegue dar resposta.” “Não, a escola não tem conseguido. Os miúdos só vêm à escola por causa do rendimento mínimo.”	“Não, não tem capacidades para resolver esta situação.”
Desadequação das actividades de enriquecimento curricular	“As actividades de enriquecimento curricular considero-as vantagens, mas acho que a carga horária é exagerada”.	“Mais tempo em actividades extra-curriculares? ^{Deixo} Peço que a carga horária de nada leva ao sucesso escolar.”	“Em parte não concordo. As crianças deixaram de ter tempo para a brincadeira.”	“ As crianças ficam saturadas e depois não dão o rendimentos.”	“É uma carga horária muito grande, ficam muito sobrecarregados.”

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Categorização

Estratégias para inverter o insucesso escolar	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2
Equipa multidisciplinar	"Quero eu com isto dizer que estas situações requerem uma intervenção multidisciplinar..."		"Uma equipa multidisciplinar com o sentido de resolver muitos problemas."		
Intervenção centrada na família	"Casos a necessitar de uma intervenção social integrada ao nível da família"	"De uma equipa que faça a intervenção junto das famílias."			
Intensificar a relação escola-família	"...Promovendo a participação das famílias nas actividades da escola e no processo educativo dos seus educandos"				
Articular com a comunidade	"Promovendo a imagem positiva da escola na comunidade"			"Envolver-se mais directamente nos problemas da comunidade e que directa ou indirectamente envolvem as crianças."	
Reforço dos recursos humanos (professores de apoio)	"A escola precisa de um docente de apoio a tempo inteiro".	"A escola necessita de professores de apoio...". "É uma escola com grandes carências ao nível dos recursos humano."	"Havia necessidade de mais recursos humanos."		"Mais professores para darem apoio às crianças."

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Categorização

Estratégias para inverter o insucesso escolar	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2
Maior proximidade e apoio à criança				"O que eu posso fazer pessoalmente é apoiá-los, falar com eles dar-lhes bons conselhos."	"Prestar-lhes apoio para que se sintam bem na escola."
Maior diferenciação pedagógica em sala de aula	"Um empenhamento pessoal na individualização e diferenciação do ensino"	"Apoiando os alunos individualmente para ultrapassar as dificuldades sentidas e se tornem crianças autónomas."			

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Categorização

Atitudes da família face à escola	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2
Mecanismo de mobilidade social ascendente	“ A escola poderá funcionar como o principal factor de mobilidade social positiva”	“Os pais compreendem que a escola é o trampolim para uma vida melhor, um melhor emprego.”			
Interesse e participação reduzida na vida escolar	“ São relativamente interessados e participativos”		“A maioria quando solicitados vêm à escola.”	“...Não motivam os seus filhos. Vêm a escola como uma passagem transitória, uma fase de passagem.”	“Não valorizam a escola, têm habilitações muito baixas.” “...A escola quer ajudar e as famílias não se interessa.” “A maior parte não se interessa...”
Falta de disponibilidade dos pais no acompanhamento dos filhos					“Penso que o principal problema é a casa, os pais ou não têm tempo ou vão trabalhar e não passam muito tempo em casa com as crianças.”

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Categorização

Princípios da democracia escolar	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2
Lei de bases do sistema educativo	“ A Lei de Bases da educação que é, obviamente democrática”	“ A Lei de Bases do Sistema Educativo assenta em leis democráticas, portanto a escola é uma instituição democrática.	“A Lei de Bases do Sistema Educativo assim o diz.”		
Participação da comunidade educativa	“Participação da comunidade educativa”				
Igualdade de direitos/oportunidades	“ Essa é uma questão complexa, mas é um objectivo a atingir.”	“Também o decreto-lei nº 115-A/98 tem como objectivo a igualdade de oportunidades.” “ A escola tem de ser uma instituição democrática para que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades.”			
Eleição democrática dos órgãos	“ Tem órgãos democraticamente eleitos”				

Entrevistas aos Presidente da Junta de Freguesia e Assistente Social - Quadro de Quantificação

Problemáticas associadas à comunidade Local	Presidente da Junta	Assistente Social
Envelhecimento da População	X	X
Éxodo Rural	X	
Deficit de infra-estruturas de lazer	X	
Falta de incentivos para fixar os jovens	X	
Tecido empresarial deficitário	X	
Problemas associados ao emprego (instabilidade laboral, desemprego, trabalho sazonal, trabalho precário)	X	X
Desvalorização da importância da escola por parte das famílias		X
Famílias multiproblemáticas (disfuncionalidade, violência doméstica, situações de risco na infância)		X
Baixos níveis sócio-económicos		X
Toxicodependência		X

Potencialidades associadas à comunidade local	Presidente da Junta	Assistente Social
Proximidade da sede do concelho	X	X
Boas vias de comunicação	X	
Bons equipamentos sociais (terceira idade, infância, saúde)	X	
Proximidade de zonas de turismo (rio Guadiana)	X	
Investimento no desenvolvimento cultural	X	
Rede formal de respostas sociais		X
Solidariedades informais (forte rede de vizinhança)		X

Entrevistas aos Presidente da Junta de Freguesia e Assistente Social - Quadro de Quantificação

Problemáticas da comunidade por ordem de importância	1º	2º	3º
Presidente da Junta	Problemas associados ao desenvolvimento económico da localidade	Envelhecimento da população associada à baixa natalidade	Incapacidade para aumentar de nível de construção Deficit de estruturas de lazer
Assistente Social	Problemas associados ao emprego	Disfuncionalidade familiar Idosos dependentes Baixa valorização da escola	Alcoolismo

Solicitações feitas pela população	Presidente da Junta	Assistente Social
Apoio económico		X
Apoio em situações de saúde	X	X
Apoio de soluções de emprego	X	X

Resposta dadas pelas entidades	Presidente da Junta	Assistente Social
Rendimento Social de Inserção		X
Apoios da acção Social		X
Integração em Lares		X
Encaminhamento para outras entidades	X	
Criação e manutenção de infra-estruturas e equipamentos	X	

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Quantificação

Problemáticas associadas à escola	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2	Total
Insucesso/Absentismo de crianças de etnia cigana	X	X	X	X	X	5
Retenções		X		X		2
Problemas comportamentais		X		X		2
Ausência de Exclusão Social		X	X		X	3

Factores associados ao insucesso escolar	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2	Total
Absentismo Escolar	X					1
Baixos níveis-socioeconómicos das famílias	X	X	X	X	X	5
Famílias multiproblemáticas	X	X		X	X	4
Falta de motivação dos alunos					X	1
Má gestão dos recursos familiares		X				1

Estratégias actuais de combate ao insucesso	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2	Total
Serviço de acção social escolar	X					1
Diferenciação pedagógica	X					1
Serviços de Psicologia e orientação vocacional	X	X				2
Professores de apoio		X				1
Procedimentos burocráticos			X			1
Actividades de enriquecimento curricular	X					1
Incapacidade de resposta	X	X		X	X	4
Desadequação das actividades de enriquecimento curricular	X	X	X	X	X	5

Entrevistas aos docentes e não docentes - Quadro de Quantificação

Estratégias para inverter o insucesso escolar	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2	Total
Equipa multidisciplinar	X		X			2
Intervenção centrada na família	X	X				2
Intensificar a relação escola-família	X					1
Articular com a comunidade	X			X		2
Reforço dos recursos humanos (professores de apoio)	X	X	X		X	4
Maior proximidade e apoio à criança				X	X	2
Maior diferenciação pedagógica em sala de aula	X	X				2

Atitudes da família face à escola	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Auxiliar 1	Auxiliar 2	Total
Mecanismo de mobilidade social ascendente	X	X				2
Interesse e participação reduzida na vida escolar	X		X	X	X	4
Falta de disponibilidade dos pais no acompanhamento dos filhos					X	1

Princípios da democracia escolar	Professor 1	Professor 2	Professor 3	Total
Lei de bases do sistema educativo	X	X	X	3
Participação da comunidade educativa	X			1
Igualdade de direitos/oportunidades	X	X		2
Eleição democrática dos órgãos	X			1

ANEXO 4

Statistics

		falam	Oque	aspecto	fazes
N	Valid	41	41	41	41
	Missing	0	0	0	0
Mean		1,27	1,20	1,15	1,73
Median		1,00	1,00	1,00	2,00
Mode		1	1	1	2
Std. Deviation		,501	,401	,358	,449
Variance		,251	,161	,128	,201
Std. Error of Skewness		,369	,369	,369	,369
Std. Error of Kurtosis		,724	,724	,724	,724
Range		2	1	1	1
Minimum		1	1	1	1
Maximum		3	2	2	2
Skewness		1,695	1,598	2,078	-1,086
Kurtosis		2,162	-,578	2,435	-,865

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Frequency Table

escola

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Salvada	41	100,0	100,0	100,0

sexo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid masculino	16	39,0	39,0	39,0
Feminino	25	61,0	61,0	100,0
Total	41	100,0	100,0	

idade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	6	14,6	14,6	14,6
8	17	41,5	41,5	56,1
9	10	24,4	24,4	80,5
10	7	17,1	17,1	97,6
13	1	2,4	2,4	100,0
Total	41	100,0	100,0	

ano

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	11	26,8	26,8	26,8
3	18	43,9	43,9	70,7
4	12	29,3	29,3	100,0
Total	41	100,0	100,0	

escolaP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	1	2,4	2,9	2,9
	4	13	31,7	37,1	40,0
	5	1	2,4	2,9	42,9
	6	10	24,4	28,6	71,4
	7	1	2,4	2,9	74,3
	8	1	2,4	2,9	77,1
	9	5	12,2	14,3	91,4
	10	1	2,4	2,9	94,3
	11	1	2,4	2,9	97,1
	12	1	2,4	2,9	100,0
	Total	35	85,4	100,0	
Missing	System	6	14,6		
Total		41	100,0		

escolaM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	2,4	3,2	3,2
	4	7	17,1	22,6	25,8
	5	1	2,4	3,2	29,0
	6	11	26,8	35,5	64,5
	8	1	2,4	3,2	67,7
	9	7	17,1	22,6	90,3
	11	1	2,4	3,2	93,5
	12	2	4,9	6,5	100,0
	Total	31	75,6	100,0	
Missing	System	10	24,4		
Total		41	100,0		

profissaP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trab. conta própria/empresário	9	22,0	23,7	23,7
	Trab. conta outrem/assalariado	24	58,5	63,2	86,8
	Guarda/agente PsP	3	7,3	7,9	94,7
	pastor Religioso	1	2,4	2,6	97,4
	Desempregado	1	2,4	2,6	100,0
	Total	38	92,7	100,0	
Missing	System	3	7,3		
Total		41	100,0		

profissM

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doméstica/desemp.	10	24,4	30,3	30,3
	auxiliar lar/centro	13	31,7	39,4	69,7
	emp. comercio	8	19,5	24,2	93,9
	animadora	1	2,4	3,0	97,0
	jardineira	1	2,4	3,0	100,0
	Total	33	80,5	100,0	
Missing	System	8	19,5		
Total		41	100,0		

local

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Salvada/Cabeça Gorda	41	100,0	100,0	100,0

vives

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pais or individual	41	100,0	100,0	100,0

faltas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	6	14,6	14,6	14,6
	Não	33	80,5	80,5	95,1
	às vezes	2	4,9	4,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

quantas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	26	63,4	63,4	63,4
	1	9	22,0	22,0	85,4
	2	1	2,4	2,4	87,8
	3	1	2,4	2,4	90,2
	4	1	2,4	2,4	92,7
	6	3	7,3	7,3	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

porque

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Só faltou quando estou doente	22	53,7	100,0	100,0
Missing	System	19	46,3		
Total		41	100,0		

gostas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	35	85,4	85,4	85,4
	Não	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

porque1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Porque gosto de aprender ler escrever e trabalhar é fixe.	33	80,5	84,6	84,6
	A escola não presta	5	12,2	12,8	97,4
	A sala é pequena	1	2,4	2,6	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Missing	System	2	4,9		
Total		41	100,0		

important

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	37	90,2	90,2	90,2
	Não	4	9,8	9,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

porque2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Preciso aprender coisas novas para trabalhar e ter emprego	35	85,4	94,6	94,6
	Não gosto de aprender nem da escola	2	4,9	5,4	100,0
	Total	37	90,2	100,0	
Missing	System	4	9,8		
Total		41	100,0		

pensas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Boa bonita e com espaço aprender/brincar	27	65,9	69,2	69,2
	Não vale nada	2	4,9	5,1	74,4
	Precisa mais coisas é fria	10	24,4	25,6	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Missing	System	2	4,9		
Total		41	100,0		

agrada

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Professor	6	14,6	14,6	14,6
Pintar,jogar,pintar,tudo	24	58,5	58,5	73,2
Trabalhar	3	7,3	7,3	80,5
Aprender Mat,L.P.	6	14,6	14,6	95,1
Desenho	2	4,9	4,9	100,0
Nada	2	4,9	4,9	100,0
Total	41	100,0	100,0	

menos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Recreio/pátio	12	29,3	30,8	30,8
Tudo	5	12,2	12,8	43,6
Gosto de tudo	8	19,5	20,5	64,1
Aprender algumas disciplinas:				
Mat,Meio,aulas	14	34,1	35,9	100,0
extracurricular				
Total	39	95,1	100,0	
Missing System	2	4,9		
Total	41	100,0		

irmaos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	31	75,6	93,9	93,9
Não tenho irmãos	2	4,9	6,1	100,0
Total	33	80,5	100,0	
Missing System	8	19,5		
Total	41	100,0		

ficaram

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	5	12,2	25,0	25,0
5	4	9,8	20,0	45,0
6	5	12,2	25,0	70,0
7	1	2,4	5,0	75,0
8	1	2,4	5,0	80,0
9	1	2,4	5,0	85,0
10	3	7,3	15,0	100,0
Total	20	48,8	100,0	
Missing System	21	51,2		
Total	41	100,0		

foram

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	39	95,1	97,5	97,5
	Não	1	2,4	2,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Missing	System	1	2,4		
Total		41	100,0		

andaram

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	26	63,4	63,4	63,4
	Não	15	36,6	36,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

falam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	31	75,6	75,6	75,6
	Não	9	22,0	22,0	97,6
	às vezes	1	2,4	2,4	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Oque

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dizem para vir à escola e estudar/tudo um pouco	33	80,5	80,5	80,5
	Nada	8	19,5	19,5	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

aspecto

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	35	85,4	85,4	85,4
	Não	6	14,6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

fazes

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	11	26,8	26,8	26,8
	Não	30	73,2	73,2	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
situacsoc * sucesso	38	92,7%	3	7,3%	41	100,0%

situacsoc * sucesso Crosstabulation

		sucesso		Total	
		SIM	NÃO		
situacsoc	Baixa	Count	8	4	12
		% within situacsoc	66,7%	33,3%	100,0%
		% within sucesso	36,4%	25,0%	31,6%
		% of Total	21,1%	10,5%	31,6%
Média		Count	14	12	26
		% within situacsoc	53,8%	46,2%	100,0%
		% within sucesso	63,6%	75,0%	68,4%
		% of Total	36,8%	31,6%	68,4%
Total		Count	22	16	38
		% within situacsoc	57,9%	42,1%	100,0%
		% within sucesso	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	57,9%	42,1%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,554 ^b	1	,457		
Continuity Correction ^a	,153	1	,696		
Likelihood Ratio	,562	1	,454		
Fisher's Exact Test				,504	,351
Linear-by-Linear Association	,539	1	,463		
N of Valid Cases	38				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,05.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
situacsoc * integracao	38	92,7%	3	7,3%	41	100,0%

situacsoc * integracao Crosstabulation

			integracao		Total
			integrado	Não integrado	
situacsoc	Baixa	Count	10	2	12
		% within situacsoc	83,3%	16,7%	100,0%
		% within integracao	28,6%	66,7%	31,6%
		% of Total	26,3%	5,3%	31,6%
	Média	Count	25	1	26
		% within situacsoc	96,2%	3,8%	100,0%
		% within integracao	71,4%	33,3%	68,4%
		% of Total	65,8%	2,6%	68,4%
Total		Count	35	3	38
		% within situacsoc	92,1%	7,9%	100,0%
		% within integracao	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	92,1%	7,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,856 ^b	1	,173		
Continuity Correction ^a	,512	1	,474		
Likelihood Ratio	1,700	1	,192		
Fisher's Exact Test				(0,229)	,229
Linear-by-Linear Association	1,807	1	,179		
N of Valid Cases	38				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,95.

Crosstabs

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
gostas * agrada	41	100,0%	0	,0%	41	100,0%

gostas * agrada Crosstabulation

			agrada			
			Professor	Pintar, jogar, pintar, tudo	Trabalhar	Aprender Mat, L.P., Desenho
gostas	Sim	Count	6	20	2	5
		% within gostas	17,1%	57,1%	5,7%	14,3%
		% within agrada	100,0%	83,3%	66,7%	83,3%
	Não	Count	0	4	1	1
		% within gostas	,0%	66,7%	16,7%	16,7%
		% within agrada	,0%	16,7%	33,3%	16,7%
Total		Count	6	24	3	6
		% within gostas	14,6%	58,5%	7,3%	14,6%
		% within agrada	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

gostas * agrada Crosstabulation

		agrada		
		Nada	Total	
gostas	Sim	Count	2	35
		% within gostas	5,7%	100,0%
		% within agrada	100,0%	85,4%
	Não	Count	0	6
		% within gostas	,0%	100,0%
		% within agrada	,0%	14,6%
Total	Count	2	41	
	% within gostas	4,9%	100,0%	
	% within agrada	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,310 ^a	4	,679
Likelihood Ratio	3,285	4	,511
Linear-by-Linear Association	,111	1	,739
N. of Valid Cases	41		

a. 7 cells (70,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Correlations

Correlations

		sexo	sucesso	integracao	agrada
sexo	Pearson Correlation	1	,042	-,351	,135
	Sig. (2-tailed)		,796	,024	,399
	N	41	41	41	41
sucesso	Pearson Correlation	,042	1	-,261	,142
	Sig. (2-tailed)	,796		,099	,377
	N	41	41	41	41
integracao	Pearson Correlation	-,351	-,261	1	-,098
	Sig. (2-tailed)	,024	,099		,544
	N	41	41	41	41
agrada	Pearson Correlation	,135	,142	-,098	1
	Sig. (2-tailed)	,399	,377	,544	
	N	41	41	41	41

Nonparametric Correlations

Correlations

			sexo	sucesso	integracao	agrada
Spearman's rho	sexo	Correlation Coefficient	1,000	,042	-,351	,149
		Sig. (2-tailed)		,796	,024	,351
		N	41	41	41	41
	sucesso	Correlation Coefficient	,042	1,000	-,261	,035
		Sig. (2-tailed)	,796		,099	,829
		N	41	41	41	41
	integracao	Correlation Coefficient	-,351	-,261	1,000	-,067
		Sig. (2-tailed)	,024	,099		,679
		N	41	41	41	41
	agrada	Correlation Coefficient	,149	,035	-,067	1,000
		Sig. (2-tailed)	,351	,829	,679	
		N	41	41	41	41

Correlations

Correlations

		idade	sucesso	integracao	agrada
idade	Pearson Correlation	1	,642	-,215	,190
	Sig. (2-tailed)		,000	,177	,235
	N	41	41	41	41
sucesso	Pearson Correlation	,642	1	-,261	,142
	Sig. (2-tailed)	,000		,099	,377
	N	41	41	41	41
integracao	Pearson Correlation	-,215	-,261	1	-,098
	Sig. (2-tailed)	,177	,099		,544
	N	41	41	41	41
agrada	Pearson Correlation	,190	,142	-,098	1
	Sig. (2-tailed)	,235	,377	,544	
	N	41	41	41	41

Nonparametric Correlations

Correlations

2

			idade	sucesso	integracao	agrada
Spearman's rho	idade	Correlation Coefficient	1,000	,697	-,245	,023
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,122	,884
		N	41	41	41	41
		Correlation Coefficient	,697	1,000	-,261	,035
	sucesso	Sig. (2-tailed)	,000	.	,099	,829
		N	41	41	41	41
	integracao	Correlation Coefficient	-,245	-,261	1,000	-,067
		Sig. (2-tailed)	,122	,099	.	,679
		N	41	41	41	41
	agrada	Correlation Coefficient	,023	,035	-,067	1,000
		Sig. (2-tailed)	,884	,829	,679	.
		N	41	41	41	41

Correlations

Correlations

		ano	sucesso	integracao	agrada
ano	Pearson Correlation	1	,100	,116	,112
	Sig. (2-tailed)		,532	,470	,484
	N	41	41	41	41
sucesso	Pearson Correlation	,100	1	-,261	,142
	Sig. (2-tailed)	,532		,099	,377
	N	41	41	41	41
integracao	Pearson Correlation	,116	-,261	1	-,098
	Sig. (2-tailed)	,470	,099		,544
	N	41	41	41	41
agrada	Pearson Correlation	,112	,142	-,098	1
	Sig. (2-tailed)	,484	,377	,544	
	N	41	41	41	41

Nonparametric Correlations

Correlations

			ano	sucesso	integracao	agrada
Spearman's rho	ano	Correlation Coefficient	1,000	,102	,119	,114
		Sig. (2-tailed)	.	,526	,460	,477
		N	41	41	41	41
		Correlation Coefficient	,102	1,000	-,261	,035
	sucesso	Sig. (2-tailed)	,526	.	,099	,829
		N	41	41	41	41
	integracao	Correlation Coefficient	,119	-,261	1,000	-,067
		Sig. (2-tailed)	,460	,099	.	,679
		N	41	41	41	41
	agrada	Correlation Coefficient	,114	,035	-,067	1,000
		Sig. (2-tailed)	,477	,829	,679	.
		N	41	41	41	41

Correlations

Correlations

		sucesso	situacsoc	integracao	agrada
sucesso	Pearson Correlation	1	,121	-,261	,142
	Sig. (2-tailed)		,470	,099	,377
	N	41	38	41	41
situacsoc	Pearson Correlation	,121	1	-,221	,260
	Sig. (2-tailed)	,470		,182	,115
	N	38	38	38	38
integracao	Pearson Correlation	-,261	-,221	1	-,098
	Sig. (2-tailed)	,099	,182		,544
	N	41	38	41	41
agrada	Pearson Correlation	,142	,260	-,098	1
	Sig. (2-tailed)	,377	,115	,544	
	N	41	38	41	41

Nonparametric Correlations

Correlations

			sucesso	situacsoc	integracao	agrada
Spearman's rho	sucesso	Correlation Coefficient	1,000	,121	-,261	,035
		Sig. (2-tailed)		,470	,099	,829
		N	41	38	41	41
	situacsoc	Correlation Coefficient	,121	1,000	-,221	,260
		Sig. (2-tailed)	,470		,182	,114
		N	38	38	38	38
	integracao	Correlation Coefficient	-,261	-,221	1,000	-,067
		Sig. (2-tailed)	,099	,182		,679
		N	41	38	41	41
	agrada	Correlation Coefficient	,035	,260	-,067	1,000
		Sig. (2-tailed)	,829	,114	,679	
		N	41	38	41	41