

Traços da retórica produzida sobre o “efeito de escola”: análise exploratória da opinião difundida na imprensa escrita e das representações dos professores do ensino secundário¹

Maria Benedita Portugal e Melo²

Resumo:

Tendo como objectivo explorar a contradição patente entre os argumentos dos defensores dos *rankings* escolares e os que subsistem na comunidade científica a propósito do “efeito de escola” analisa-se, neste artigo, o modo como o jornal *Público*, ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003, construiu e impôs uma determinada visão do sistema de ensino público português ao tematizar as questões referentes à avaliação escolar. Confrontam-se ainda estas perspectivas com as opiniões dos professores do ensino secundário que leccionam o 12º ano de escolaridade. Através dos dados obtidos a um inquérito por questionário aplicado a docentes que leccionam em seis estabelecimentos que se situam em distintas regiões do País, representativas das desigualdades demográficas, sociais, económicas, geográficas e escolares nacionais, identificam-se os factores que os professores consideram ser mais importantes para explicar os resultados escolares dos estudantes. Para além disso, procura-se verificar se os contextos locais e organizacionais em que os docentes exercem a sua profissão tendem a interferir nas suas opiniões, isto é, se se observa um “efeito de estabelecimento de ensino” nas representações que constroem a respeito dos factores que interferem no (in)sucesso escolar dos alunos.

Palavras-Chave: *Rankings* escolares; “Efeito de escola”; Jornal *Público*; Professores ensino secundário.

¹ As questões trabalhadas neste texto resultam da investigação que realizámos no âmbito do doutoramento em Sociologia, na especialidade Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação (cf Melo, 2009). No entanto, alguns dos dados empíricos apresentados são inéditos.

² Socióloga, docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e investigadora do Centro de Investigação em Educação da mesma instituição.

Introdução

Na área da educação, o início da década de 2000 português foi bastante marcado pela publicitação das classificações ordenadas, por escola, dos exames nacionais de 12º ano, sob a forma de *rankings* escolares³.

Defensores da realização e publicação destes *rankings*, os directores do jornal *Público* – diário generalista de referência a nível nacional – produziram diversos editoriais chamando a atenção para a “crise” em que o sistema educativo se encontrava e apelando à necessidade de se dar a conhecer a qualidade do ensino que seria proporcionada pelos diferentes estabelecimentos de ensino portugueses. A pressão exercida por estes *opinion makers* sobre o Ministério da Educação para que este tornasse públicos os dados relativos aos exames nacionais de 12º ano – a partir dos quais se realizariam os *rankings* de escolas – foi realizada ao longo do ano 2001, de forma pública e regular. Conseguindo transferir para o domínio das preocupações políticas e públicas as questões educativas que os seus directores consideravam ser relevantes, este diário atribui um forte destaque ao debate que antecedeu e se seguiu à publicitação deste *ranking*; professores do ensino superior, investigadores, professores do ensino básico e secundário, pais, alunos e outros cidadãos colaboraram na produção e mediatização de opiniões impressas relativamente às vantagens e desvantagens da sua publicação, à qual se encontrava implicitamente subjacente a problemática do “efeito de escola”.

Tendo como objectivo explorar a contradição patente entre os argumentos dos defensores dos *rankings* escolares e os que subsistem na comunidade científica a propósito do “efeito de escola”, procuraremos analisar, neste artigo, o modo como o jornal *Público*, ao longo dos anos 2001, 2002 e 2003, construiu e impôs uma determinada visão do sistema de ensino público português ao tematizar as questões referentes à avaliação escolar⁴.

É ainda nossa intenção confrontar os juízos mediatizados pelo *Público* com as opiniões de um conjunto de actores sociais que é directamente afectado pelos *rankings* escolares: os professores do ensino secundário que leccionam o 12º ano de escolaridade em diferentes escolas do País. Ao “darmos voz” a estes docentes, procuraremos perceber quais os factores que os professores consideram ser mais importantes para explicar os resultados escolares dos alunos e em que medida é que as suas perspectivas poderão ser condicionadas pelo “efeito de escola”⁵.

³ Em Portugal, os *rankings* escolares são elaborados pelos *media* e construídos apenas em função das notas dos exames de 12º ano obtidas por todos os alunos que frequentam o ensino secundário público e privado. Não são tidas em conta quaisquer outras variáveis, como por exemplo, as que respeitam ao contexto sócio-económico e cultural em que as escolas estão inseridas, o número de alunos que vão a exame ou o facto de serem escolas privadas e escolas públicas.

⁴ As representações a que faremos referência ao longo deste capítulo são as que detectámos como predominantes na análise de conteúdo qualitativa que efectuámos aos editoriais, artigos de opinião e cartas ao director subordinadas ao tema da educação divulgadas pelo *Público* ao longo de 2002, 2002 e 2003. Chamamos a atenção para o facto de não nos ser possível identificar com rigor o número de textos onde estas opiniões foram produzidas nem comparar que referências foram mais veiculadas pelos diversos autores dos diferentes artigos, já que não efectuámos uma análise quantitativa pormenorizada a este respeito.

⁵ Os dados apresentados resultam de um inquérito por questionário que aplicámos, no ano 2005, a 85 docentes do ensino secundário que desenvolvem a sua actividade profissional em seis estabelecimentos que se situam em distintas regiões do País.

1. Os diferentes factores que interferem nas aprendizagens dos alunos à luz das pesquisas científicas

Desde os anos sessenta do século XX que a produção científica na área da sociologia da educação tem vindo a demonstrar que o conjunto de condições necessárias para se obterem bons resultados escolares é bastante complexo, não existindo, por isso mesmo, *uma* verdade científica sobre esta questão.

Se a actividade dos docentes nas escolas e as práticas pedagógicas que desenvolvem constituem certamente um factor que tem influência nos rendimentos escolares – uma vez que constituem parte integrante do processo educativo que conduz ao sucesso escolar - o estabelecimento escolar, entendido como uma organização passível de ser gerida com autonomia -, tem sido, desde a mencionada época, igualmente alvo de diversas pesquisas que procuram compreender o seu efeito nas aprendizagens dos alunos, ainda que sobre esta matéria não existam resultados muito conclusivos (Laderrière, 1996).

Os resultados das principais investigações centradas nos efeitos da escola – entre as quais se salienta o histórico trabalho de J. Coleman, o estudo de S. Heyneman e a pesquisa de M. Rutter – assim o comprovam (cf Alves Pinto, 1995). Estes estudos tiveram uma repercussão determinante não só em termos da sociologia da educação, como de política educativa. Senão vejamos. A escola nos anos 60, era vista como o grande instrumento de que a sociedade dispunha para assegurar a igualdade de oportunidades entre os seus cidadãos. A escola era, assim, encarada não só como o local onde se poderia assegurar uma igualdade de oportunidades de aprendizagem, mas também como um sector de atribuição de recursos. O estudo de J. Coleman, realizado em 1965, nos Estados Unidos da América, procurou testar esta ideia, tendo concluído que a) as diferenças entre grupos sociais tendiam a manter-se ou a acentuar-se com a escolarização; b) registava-se maior variância no interior de cada escola do que entre escolas diferentes. Como as variações da qualidade da escola não pareciam influenciar o sucesso escolar dos alunos, Coleman e a sua equipa assumiram que “a escola não fazia a diferença”. A enorme divulgação dada a esta conclusão fez com que muitos governos e agências internacionais comessem a duvidar da eficácia do investimento na melhoria das escolas⁶.

Com o intuito de reinterrogar a impotência da escola perante as desigualdades sociais, S. Heyneman realizou diversas comparações internacionais que demonstraram que os efeitos da escolarização eram muito importantes tanto nos países industrializados como nos países não industrializados (Alves Pinto, 1995, p. 43).

A importância da escola como organização social foi salientada por um outro trabalho desenvolvido por Rutter, em Inglaterra. Os resultados desta pesquisa demonstraram que a escola é uma “instituição social” que existe pelas interacções que se verificam entre os seus membros, sendo particularmente relevantes as interacções que têm a ver com as regras de jogo, a forma como os seus membros funcionam com os constrangimentos, o espaço de acção que cada um e os grupos usam e a forma como se apropriam e recriam o significado da actividade escolar (Rutter, citado por

⁶ Várias críticas foram dirigidas a esta investigação, nomeadamente as que respeitam ao modelo teórico que lhe estava subjacente, às variáveis escolhidas, às técnicas de recolha e tratamento de dados e à ausência de comparação dos resultados deste estudo com os de outros autores. Ainda assim, este Relatório constituiu um marco na viragem de uma visão optimista para uma visão céptica da escola (Alves Pinto, 1995, p.41).

Alves Pinto, 1995:46). Esta investigação constitui um exemplo paradigmático das pesquisas que recolocaram o estudo dos efeitos da escola no centro da investigação em educação.

Todavia, a afirmação desta linha de investigação no interior da sociologia de educação não foi pacífica, devido à posição hegemónica ocupada pelas descobertas das teorias da reprodução social na sociologia da educação durante os anos 60 e 70 do século XX. Referimo-nos muito concretamente aos resultados das clássicas pesquisas realizadas quer por Bourdieu e Passeron (1964; 1970), quer por Bernstein (1975, 1986) que evidenciaram como a pertença a um meio familiar detentor de elevados volumes de capitais culturais - Bourdieu e Passeron (1964; 1970) - e a posse de códigos linguísticos elaborados - Bernstein (1975; 1986) – constituem componentes que condicionam bastante a adaptação dos estudantes à cultura e normas escolares e a consequente obtenção de boas classificações.

Se a verificação de uma dependência estreita entre os comportamentos e resultados escolares dos alunos e o seu meio sócio-cultural e familiar se revelou muito importante para a compreensão dos factores geradores das desigualdades escolares, não constitui, por si só, a única explicação para as desigualdades em educação. Estando a sociologia da educação, nomeadamente em França, “dominada pelos modelos macrosociológicos que analisavam a escola como sistema reprodutor das desigualdades sociais, a análise do “local” foi considerada como o meio que permitiria superar “o horizonte inultrapassável” dos contributos das teorias sociológicas dos anos sessenta e setenta” (Derouet, 1996:65). Tendo tomado as desigualdades de oportunidades como um dos seus objectos de estudo relevantes, a sociologia da educação foi, desde então, acumulando um conjunto de perspectivas explicativas e interpretativas que, não sendo exclusivas, são, a maior parte das vezes, complementares.

Assim, para além da relevância dos factores sócio-culturais e linguísticos no processo de aprendizagem, as pesquisas que têm sido desenvolvidas desde os anos 80 do século XX têm vindo a chamar a atenção para a importância das relações que são desenvolvidas no interior das famílias relativamente ao sistema educativo e do contacto que os pais com ele estabelecem (Montandon e Perrenoud, 2001). Na verdade, as investigações realizadas demonstram, por um lado, que os diferentes grupos sociais e culturais desenvolvem precocemente nos seus filhos conjuntos de atitudes e competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar: enquanto os filhos das famílias sócio-económica e culturalmente mais favorecidas são “treinados” para valorizar os estudos, desenvolvendo competências cognitivas e verbais mais próximas das expectativas da cultura escolar, os filhos das famílias desfavorecidas têm que se submeter a um processo de aculturação a um mundo escolar que lhes será sempre um pouco estranho (Dubet, 2005:25).

Por outro lado, várias pesquisas sociológicas demonstram também como a selecção social é actualmente realizada no *interior* da escola, por via dos mecanismos escolares, das decisões de orientação escolares e profissionais e das classificações obtidas. Conhecendo mais ou menos bem o sistema escolar, as suas regras e códigos implícitos, as famílias conseguem orientar os filhos de forma mais ou menos eficaz. Os grupos sociais mais favorecidos são notoriamente os que manejam melhor estas estratégias e recursos, uma vez que os outros não sabem como proceder ou pensam que essas tarefas não lhes competem (Dubet, 2005:26). Os recursos e as capacidades estratégicas que as famílias mais favorecidas desenvolvem relativamente à escola - eleição das orientações escolares mais rentáveis, escolha de cursos mais prestigiados,

frequência de explicações, frequência de cursos de línguas no estrangeiro, por exemplo - revelam-se, com efeito, fundamentais para o sucesso escolar dos estudantes. Como Dubet afirma, a propósito das conclusões obtidas por M. Duru-Bellat *et al*, 2004, a concentração de bons alunos nos estabelecimentos favorecidos reforça a qualidade da educação e do nível médio dos estudantes. Ora, são os pais das classes médias, em particular os que são professores, que contornam as restrições do mapa escolar quando este não lhes é favorável, graças ao recurso do ensino privado e ao “jogo das infracções” (Dubet, 2005:28). Verifica-se, deste modo, que apesar do acesso aos bens escolares se ter amplificado, as orientações e as formações mais prestigiadas constituem um quase-monopólio dos grupos mais favorecidos enquanto os menos favorecidos, por sua vez, possuem o monopólio das orientações mais curtas e menos rentáveis” (Merle, 2000, citado por Dubet, 2005:24).

A conclusão de que o funcionamento do sistema escolar não é neutro, objectivo e imparcial é ainda reforçada pelo facto de se verificar que a própria oferta escolar não é igual nem homogénea, sendo os alunos mais desfavorecidos menos bem tratados, de uma maneira geral, como disso constituem exemplos, o agrupamento de alunos “mais fracos” nas mesmas turmas e a criação de “escolas ghetto” (Dubet, 2005:28-29; Crahay, 2000:153-154). Estes efeitos e mecanismos permitem pôr em evidência que nunca é apenas o mérito de todos os alunos que é objectivamente avaliado.

Por outro lado, o trabalho realizado pelos próprios alunos na escola e em casa (Barrère, s.d.) e o sentido que atribuem às tarefas escolares (Perrenoud, 1995), não só influenciam o modo como os estudantes procuram atingir bons resultados como se interpõem nos julgamentos classificatórios que os professores produzem sobre estes últimos.

Os trabalhos de Ives Chevallard (1986, 1990), Jean Cardinet (1991) e Pierre Merle (1996), entre outros (cf Hadji, 2001; Dubet, 2005) demonstraram precisamente como o processo de avaliação escolar é sempre socialmente condicionado. Os desempenhos escolares dos alunos resultam da história das interações de cada estudante com cada professor e, em última análise, de toda a história escolar de cada aluno. Os julgamentos que os docentes realizam, por sua vez, dependem igualmente da sua própria história escolar. As práticas avaliativas dos professores constituem, portanto, um produto de interações múltiplas no qual intervêm elementos provenientes do contexto escolar e social, factores afectivos e emocionais, representações e expectativas quer dos doentes, quer dos alunos (Hadji, 2001).

Os estudos realizados por Pierre Merle, por exemplo, demonstram muito concretamente que o mesmo conjunto de exames de uma determinada área disciplinar (nomeadamente de uma que é considerada “exacta”) quando corrigido por professores distintos é objecto de classificações diferentes. Como a norma do que “é um aluno médio” é fixada pelos estabelecimentos de ensino e pelos professores dos cursos, numa determinada escola um aluno pode ser considerado “fraco” e numa outra pode ser entendido como “médio” (Dubet, 2005:36). As classificações dos exames correspondem, assim, a um exercício incerto, flutuante e construído “localmente”, não possuindo, portanto, “a precisão de um cronómetro electrónico que designa o vencedor dos 100 metros” (Dubet, 2005:36).

A fiabilidade da correcção das “provas de detecção do mérito”, isto é, dos exames escolares e a complexidade dos factores que interferem nos desempenhos cognitivos dos alunos não é, no entanto, tida em conta por muitas análises que se baseiam apenas

nestas classificações para medir a eficácia das escolas, como é o caso dos discursos produzidos pelos directores do jornal *Público*.

2. Da “crise” do sistema de ensino português ao “efeito de estabelecimento de ensino” no debate mediatizado pelo *Público* a respeito dos *rankings* escolares

À diversidade de discursos a respeito da avaliação das escolas e dos *rankings* escolares fabricados por diversos intervenientes no debate escrito, os directores do *Público* contrapuseram, em regra, perspectivas polarizadas – e forçosamente simplificadas devido às características da produção jornalística – sobre as realidades escolares e as razões que poderão justificar as más classificações escolares obtidas pela população discente. O efeito “escola” - reduzido à ideia de uma “escola bem gerida” - o efeito “professor”, equivalente à representação de professor “responsável e competente” e a aplicação da “pedagogia” e das chamadas “metodologias activas” no ensino eram por eles apresentados como os únicos factores determinantes para o sucesso ou insucesso escolar.

Os excertos de dois editoriais a seguir transcritos são exemplificativos das concepções veiculadas por estes produtores de opinião:

“(…) Os problemas do ensino da Matemática e da Física não têm, num país como Portugal, solução fácil. (...) A razão porque não existe em Portugal uma solução fácil é porque a cultura que domina o sistema de ensino privilegia a facilidade e desvaloriza o trabalho e a exigência. Aprender Física e Matemática exige esforço, concentração trabalho, exige fazer muitos exercícios, testar muitas vezes os conhecimentos, ginasticar o raciocínio. (...) E isso não se faz apenas brincando nas aulas. (...) Uma cultura que também está sempre disponível para encontrar explicações sociais para os “maus” resultados e é capaz de tudo para evitar que o mérito se destaque e se valorizem os melhores. (...) É espantoso que ainda se pense que premiar os melhores é “magoar” os que não têm boas notas ou haja quem atribua uma conotação negativa ao “quadro de honra” (...)” (sublinhados nossos, José Manuel Fernandes, Editorial, *Público*, 16/05/01).

“(…) Se uma escola de uma vila alentejana apresenta notas a Matemática muito melhores que as de uma escola ao lado é principalmente porque a primeira tem professores dedicados e competentes e a segunda docentes negligentes ou absentistas. Por muito que os mentores de algumas teorias pedagógicas se deliciem com a “formação plena do ser humano” e apreçoem o discurso do “coitadinho” sempre que abordam a aprendizagem, a verdade é que uma escola bem gerida, com um quadro de professores socialmente responsáveis e profissionalmente competentes, pode aspirar a quase tudo (...) São medidas, sabemo-lo, que confrontam o proverbial centralismo do Estado ou o discurso miserabilista de uma corrente pedagógica que olha os professores como eternos incapazes de superar dificuldades e os jovens como seres naturalmente insusceptíveis de se adaptarem a uma cultura de trabalho e exigência. (...)” (sublinhados nossos, Manuel Carvalho, Editorial, *Público*, 20/12/02).

Como se constata, as menções efectuadas ao factor “origem social” são realizadas em tom pejorativo, como se esta condicionante, por ter sido há muito detectada pelas investigações científicas tivesse perdido a sua actualidade e legitimidade científica e passasse agora a constituir um mero subterfúgio explicativo para todos os problemas do ensino. Curiosamente, esta atitude depreciativo perante uma variável que continua

a deter um forte poder justificativo do insucesso escolar no nosso país, não deixa de revelar como a perspectiva sociológica das desigualdades sócio-culturais se encontra incorporada no discurso simbólico-ideológico que é produzido sobre a educação. O facto de ser desconsiderada demonstra, por outro lado, como esta “representação” com fundamentos científicos tende a ser substituída por representações que conferem aos docentes e directores das escolas a total responsabilidade pelas classificações escolares mas que ainda não se encontram legitimadas pelas ciências sociais.

Estes artigos referem-se também à “ludicização” da escola e do acto de aprender, fenómeno que resultará, em seu entender, da presença da “pedagogia” e das ciências da educação no quotidiano escolar. O modo como estes actores sociais concebem a “pedagogia” e as “metodologias activas” leva-os a crer que não existe uma transmissão de saberes “nobres” nas escolas do País. Com efeito, aquelas parecem ser por eles *redutoramente* entendidas como o desenvolvimento de práticas pedagógicas com uma forte componente lúdica que, por isso mesmo, retiram seriedade ao trabalho escolar e contrariam a noção de esforço que o aprender implica. Só libertando-se destes “empecilhos dispensáveis ao funcionamento eficaz das escolas e à aprendizagem consistente das disciplinas”, a escola poderá cumprir, em sua opinião, o seu verdadeiro desígnio: transmitir saberes com rigor, impor critérios de exigência e de excelência académicas (Almeida e Vieira, 2006:80-81).

Ora, como Almeida e Vieira chamam a atenção, os defensores destas perspectivas revelam desconhecimento científico sobre a escola do passado – a única escola que para eles possuía nível e qualidade - e “ignoram em absoluto que a invenção da “forma escolar”, no cerne dos sistemas de ensino modernos, assenta justamente na “relação pedagógica”, isto é, uma forma inédita de relação social, entre um “mestre” e um “aluno”, pautada por uma grande autonomia face às outras relações sociais” (Vincent, Lahire e Thin, 1994:15, citado por Almeida e Vieira, 2006:81). A partir da enunciação das características que definem a “forma escolar” - permitindo distingui-la das modalidades de aprendizagem tradicionais (fundadas na transmissão oral e no conhecimento obtido pela prática) - Almeida e Vieira salientam que “é pelo facto de a transmissão dos saberes assumir a forma escolar, se integrar num sistema hierarquizado e sequencial de aprendizagens progressivas, reguladas segundo regras previamente definidas, e visando uma avaliação, que se coloca precisamente o problema de *como ensinar*” (Almeida e Vieira, 2006:82). Está, pois, em causa, para além do mero domínio académico dos saberes, “a questão crucial da transformação dos saberes, ou seja, o modo como estes se podem tornar ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma” (Almeida e Vieira, 2006:82). Desta forma, concluem as autores que temos vindo a citar, a “pedagogia está longe de ser uma moda que se abate recentemente sobre o sistema escolar português, conduzindo-o à crise na actualidade. A relação pedagógica é constitutiva dos sistemas escolares modernos e representa mesmo o fundamento do modo escolar de socialização” (Almeida e Vieira, 2006:82).

Os directores do *Público* não só não têm em conta esta questão como parecem também esquecer que a introdução de actividades pedagógicas que auxiliassem os professores a promover um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem data do início do século XX, devido à influência do movimento da Escola Nova. É desde aí, na realidade, que os métodos pedagógicos tradicionais foram

questionados e contrapostos às pedagogias centradas nos alunos e a ideia do ensino se adaptar à natureza do educando – agora entendido como uma criança que possui um estatuto e características próprias distintas da dos adultos - foi ganhando uma acentuada relevância (Nogueira, 2005:573). Para além disso, foi-se igualmente desenvolvendo a necessidade do sistema de ensino promover simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e intelectual, psicológico e afectivo das crianças-alunos, tanto mais que, actualmente, a esta função encontra-se subjacente a preocupação de se garantir uma coerência e continuidade entre os processos educativos que se efectuam na família e os que se realizam na escola (Nogueira, 2005:573), dada a crescente inter-penetração das acções socializadoras destes dois sistemas, em grande parte originada pela assumpção da representação moderna da criança.

3. Os factores que interferem no (in)sucesso escolar dos alunos segundo os professores inquiridos: apresentação de resultados exploratórios

As pesquisas realizadas sobre o efeito de escola evidenciam como é simplificador confinar a análise da qualidade do ensino nas escolas ao factor “pedagogia/ciências da educação”, ao factor “estabelecimento escolar” ou ao factor “professor”. Tanto quanto será redutor limitar essa mesma análise apenas ao factor “meio sócio-cultural”. Todavia, se muitos produtores de opinião propagaram aquelas ideias, muitos professores, por sua vez, tendem a explicar os trajectos e resultados escolares exclusivamente em função das características sócio-culturais dos seus alunos. Os resultados das pesquisas efectuadas a professores do ensino primário por Mollo-Bouvier e Benavente (cf. Valentim, 1997) são, a este respeito, bastante claros.

A tendência para esta associação directa do insucesso escolar às insuficiências sócio-culturais dos alunos por parte dos docentes poderá constituir uma forma de estes não colocarem em causa o funcionamento igualitário da escola – fortemente presente nas suas crenças - nem as necessárias limitações do trabalho pedagógico. Poderá resultar igualmente de uma apropriação dos conceitos difundidos pelas ciências sociais, conduzindo à construção de representações sociais clássicas sobre o insucesso escolar que denotam uma reflexividade mais racionalizada. Mas, para além disso, poderá ainda ser fruto das condições de trabalho específicas em que os professores desenvolvem a sua actividade profissional.

Nesta ordem de ideias, procuraremos detectar se os docentes que leccionam o 12º ano de escolaridade – os “alvos” directos dos *rankings* escolares - revelam representações sociais próximas da dos docentes do ensino primário ou, pelo contrário, são mais convergentes com a opinião produzida nos editoriais do *Público*. Porém, como os docentes desempenham a sua actividade profissional em distintas realidades inter e intra regionais, colocamos a hipótese de existir um *ethos* específico a cada organização escolar que se reflecta em conjuntos de juízos bastante diferenciados entre si. Com os resultados desta pesquisa exploratória procuraremos, assim, desvendar se os contextos locais e organizacionais em que os docentes exercem a sua profissão tendem a interferir nas suas opiniões, isto é, se se verifica um “efeito de estabelecimento de

ensino” nas representações que constroem a respeito dos factores que interferem no (in)sucesso escolar dos alunos⁷.

Os docentes que inquirimos desenvolvem a sua actividade profissional em seis estabelecimentos que se situam em distintas regiões do País, representativas das desigualdades demográficas, sociais, económicas, geográficas e escolares nacionais (**Ver Quadro 1**).

Quadro 1.

Escolas seleccionadas, nº de professores que leccionam o 12º ano de escolaridade e nº de professores que responderam ao inquérito por questionário

Escolas	Nº profs que leccionam o 12º ano	Número de profs inquiridos
Escola A – Lisboa <i>População escolar maioritariamente oriunda da classe média e média alta</i>	16	3
Escola B – Lisboa <i>População escolar maioritariamente oriunda das classes média baixa e operariado)</i>	13	12
Escola C – Oeiras <i>População escolar socialmente diversificada</i>	22	12
Escola D – Mafra <i>População escolar socialmente diversificada</i>	40	35
Escola E – Mondim de Bastos <i>População escolar maioritariamente oriunda das classes média baixa e operariado</i>	10	5
Escola F – Tavira <i>População escolar diversificada, mas maior expressão da classe média baixa</i>	25	18
Total	126	85

As condições que os docentes inquiridos consideram mais significativas para que os alunos obtenham bons resultados escolares encontram-se especificadas no **Quadro 2**.

⁷ As limitações do inquérito por questionário, comparativamente com a técnica da entrevista na obtenção de opiniões desenvolvidas e aprofundadas levam-nos a salientar o carácter exploratório desta análise. Chamamos também a atenção para o facto de apenas termos em conta uma variável de definição dos contextos locais, respeitando esta às características sócio-económicas e demográficas dos estudantes.

Quadro 2.

Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos, segundo os professores

Factores	N	%
<i>A ESCOLA E OS PROFESSORES FAZEM A DIFERENÇA</i>		
<i>A qualidade da escola tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural</i>	7	4,2
<i>A qualidade dos professores tem influência nos resultados escolares dos alunos, independentemente do seu nível sócio-económico e cultural</i>	31	18,4
Sub-total	38	22,6
<i>O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL, ECONÓMICO E AFECTIVO FAZ A DIFERENÇA</i>		
<i>Por muito que a escola seja boa, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares</i>	16	9,5
<i>Por muito que os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares</i>	33	19,6
Sub-total	49	29,1
<i>A ESCOLA E OS PROFESSORES NÃO FAZEM QUALQUER DIFERENÇA</i>		
<i>Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se a escola é boa ou não</i>	3	1,8
<i>Quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se os professores são bons ou não</i>	4	2,4
Sub-total	7	4,2
<i>A ESCOLA E OS PROFESSORES PODEM FAZER A DIFERENÇA SE ESTIVEREM REUNIDAS OUTRAS CONDIÇÕES</i>		
<i>Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, frequentarem uma boa escola é uma garantia para obterem bons resultados</i>	19	11,3
<i>Quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, terem bons professores é uma garantia para obterem bons resultados</i>	55	32,7
Sub-total	74	44,0
Total de respostas*	168	100

* Nesta questão, solicitou-se aos inquiridos que assinalassem as duas hipóteses de respostas que consideravam mais relevantes. Como alguns não responderam à questão, o total de respostas é inferior a 170.

A primeira leitura do **Quadro 2** permite, desde logo, constarmos a reduzida importância que os inquiridos atribuem ao “factor escola”. Com efeito, em todas as hipóteses de resposta, o número de opiniões concentradas nos itens relativos à influência da acção do estabelecimento de ensino é sempre bastante inferior comparativamente com o que respeita à acção dos professores. A descrença dos docentes relativamente à possibilidade do estabelecimento escolar - enquanto sistema que agrega e coordena os processos de ensino-aprendizagem - poder fazer a diferença nos resultados dos discentes é ainda mais visível quando observamos que apenas 4,2% dos inquiridos considera que a *“qualidade da escola tem influência nos resultados escolares dos alunos”*.

Por outro lado, observamos que o número mais expressivo de respostas (44,0%) concentra-se na hipótese de resposta que apela às *condições ideais* de exercício da profissão: *“quando os alunos têm condições para estudar e são trabalhadores, terem bons professores é uma garantia para obterem bons resultados”*. Em oposição aos reduzidos 4,2% dos inquiridos que entendem que *“quando os alunos têm condições para estudar e trabalham para ter bons resultados escolares, é indiferente se a escola e os professores são bons ou não”*, a maioria dos docentes parece considerar que a sua influência se fará sentir quando se encontram resolvidas, *a priori*, as “problemáticas” questões do “meio sócio-económico e cultural” e dos “alunos que (não) são trabalhadores”.

Resta saber se estas opiniões não significam muito simplesmente que estes docentes entendem que muito dificilmente poderão interferir no “destino” determinado pelas condições sociais dos alunos “com carências”. Na verdade, a segunda possibilidade de resposta mais assinalada por todos os respondentes (29,1%) corresponde precisamente a esta representação clássica do insucesso escolar: *“Por muito que a escola e os professores sejam bons, se os alunos não tiverem condições económicas, culturais, sociais ou afectivas, muito dificilmente conseguirão obter bons resultados escolares”*.

Ainda assim, os resultados do **Quadro 2** revelam também que nem todos os professores se desresponsabilizam do êxito escolar dos alunos. Aliás, a percentagem dos que aderem ao “factor escola” e ao “factor professor” - enquanto elementos isolados da variável sócio-económica e cultural dos estudantes - (22,6%) é quase tão expressiva como a que considera mais determinante o efeito “do meio social” e o efeito das “características pessoais” dos alunos para que estes obtenham bons resultados (29,1%).

Quer a incorporação das teorias das desigualdades sócio-culturais, quer a experiência profissional destes docentes, associada à análise dos efeitos da sua relação pedagógica com estudantes provenientes dos meios mais desfavorecidos poderão explicar estas respostas. De acordo com os resultados de uma investigação realizada por José Alberto Correia e Manuel Matos, os professores “enfatizam a incompetência vagamente inata dos jovens e respectivas famílias quando têm que gerir os conflitos de responsabilidade provocados pela relativa ineficácia da sua acção pedagógica” (Correia e Matos, 2001:108-109). É sobretudo nestas situações que referem as vantagens de trabalhar com “bons alunos”, isto é, “alunos que lêem, que investigam, que estão interessados, que já trazem desenvolvidas determinadas capacidades, que já trazem

de trás determinadas estruturas que vêm de casa” e a dificuldade de trabalhar com turmas enormes, cujo baixíssimo nível sócio-económico dos alunos dificulta bastante o cumprimento de programas muito extensos e de boas prestações escolares (Correia e Matos, 2001:109).

Muitos dos docentes que leccionam o 12º ano poderão confrontar-se com as mesmas dificuldades, ainda que o seu público tenha já sido alvo de um forte processo de selecção escolar⁸. Mas, em contrapartida, deparam-se com um outro fenómeno que os professores do ensino básico não sentem ainda de modo tão imediato. Referimo-nos à publicitação mediática dos resultados dos exames do 12º ano e ao facto de estes terem provocado uma avaliação pública das suas práticas. Na opinião de Correia e Matos, esta consequência “hiper-responsabilizou” os docentes pelos fracassos do sistema (2001:121) e contribuiu para que estes se desresponsabilizem, culpabilizando os alunos e as suas famílias. Este facto poderá, na verdade, ajudar-nos a compreender as representações partilhadas por estes inquiridos e as divergências detectadas entre as suas opiniões e as que foram difundidas pelos directores do *Público*.

Ora, estas opiniões parecem dever-se mais às crenças que os professores incorporam ao longo da sua experiência profissional do que às condições específicas que caracterizam os seus contextos de trabalho – **Veja-se Quadro 3.**

Quadro 3.

Factores que influenciam os resultados escolares dos alunos, segundo os estabelecimentos de ensino

Factores/Escolas	A	B	C	D	E	F	Total
<i>A escola e os professores fazem a diferença</i>	1	8	9	12	1	7	38
<i>O contexto socioeconómico e afectivo faz a diferença</i>	1	6	8	19	4	11	49
<i>A escola e os professores não fazem qualquer diferença</i>	0	1	0	5	1	0	7
<i>A escola e os professores podem fazer a diferença se estiverem reunidas outras condições</i>	4	8	7	34	4	17	74
<i>Total de respostas</i>	6	23	24	70	10	35	168

Na realidade, parece-nos relevante que em cinco das seis escolas inquiridas, o maior número de respostas continue a concentrar-se no item “*a escola e os professores podem fazer a diferença se estiverem reunidas outras condições*”. Independentemente do contexto onde estes exercem a sua actividade profissional, esta parece ser uma crença generalizada na maioria dos docentes.

⁸ De facto, uma percentagem significativa de estudantes – 24,6% – (Ministério da Educação, 2002) abandona a escola no final do 9º ano de escolaridade, não prosseguindo os estudos.

Curiosamente, é numa das escolas (Escola B) onde o público estudantil provém maioritariamente das classes média baixa e operariado que o número de docentes a assumir esta opinião é idêntico à quantidade de professores que consideram que a qualidade da sua acção “pode fazer a diferença” no sucesso escolar dos estudantes. Já nas outras escolas que concentram estudantes com um perfil sócio-económico e cultural semelhante (Escola E e F), os professores que acreditam que a escola é impotente relativamente à herança familiar dos estudantes são em maior número.

As características sociais e demográficas da população discente não parecem interferir decisivamente nas opiniões dos docentes que trabalham com uma população escolar socialmente diversificada. Com efeito, enquanto na escola C a maioria dos docentes (ainda que pouco significativa numericamente) denuncia um *ethos* profissional que não lhes permite desresponsabilizarem-se dos resultados educativos dos alunos - ao reconhecerem o “factor professor” como um elemento significativo na acção educativa, na escola D é o item respeitante à influência do “factor meio sócio-económico e cultural” que reúne o maior número de respostas.

Mais do que um *ethos* específico a cada organização escolar, estes dados parecem, assim, indiciar que os professores que leccionam o 12º ano de escolaridade possuem representações bastante diferenciadas sobre a possibilidade de os estudantes provenientes de meios mais desfavorecidos terem sucesso escolar. Ora, como R. Rosenthal e L. Jacobson (1971) demonstraram, as expectativas positivas - implícitas ou explícitas - dos docentes relativamente ao êxito escolar dos seus alunos têm influência nos resultados que estes obtêm. Não serão justamente estas expectativas e os resultados por elas originados ao longo dos trajectos profissionais destes inquiridos que poderão justificar a coexistência de opiniões tão diversas, no interior da mesma escola e entre os diferentes estabelecimentos escolares, sobre as condições que influenciam os resultados escolares dos alunos?

O desenvolvimento de uma pesquisa de carácter qualitativo permitir-nos-ia dar resposta a esta questão e compreender melhor a heterogeneidade das posições assumidas por estes docentes. Ainda assim, os resultados deste estudo exploratório parecem revelar como estão em causa, na comunidade de professores, modalidades compósitas de apreciação dos resultados do processo ensino-aprendizagem que parecem estar mais directamente relacionadas com as crenças e valores que os professores incorporam ao longo da sua experiência profissional do que com o contexto em que exercem a sua actividade profissional

Bibliografia

ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.

ALVES PINTO, Conceição (1995), *Sociologia da Escola*, Lisboa, McGrawHill.

BARRÈRE, Anne, (s.d), *O Trabalho dos Alunos*, Porto, Rés Editora.

BERNSTEIN, Basil (1986), “Estrutura do conhecimento educacional”, in A M. Domingos; H. Barradas; H. Rainha; I.P. Neves (org.), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

— (1975), *Language et Classes Sociales – codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude (1970), *La Reproduction – éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

CRAHAY, Marcel (2000), *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz?*, Lisboa, Instituto Piaget.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001), *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*, Porto, Edições ASA.

DEROUET, Jean-Louis (1996), “O Funcionamento dos Estabelecimentos de Ensino em França: um objecto científico em redefinição”, in João Barroso (org), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora, pp. 61-72.

DUBET, François (2005), *La Escuela de Las Oportunidades – Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Editorial Gedisa S.A.

HADJI, Charles (2001), “Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação (balanço dos saberes produzidos pela pesquisa)”, in AAVV *Avaliação desmistificada*, Porto Alegre, Artes Médicas, pp. 27-49.

LADERRIÈRE, Pierre (1996), “A Investigação Sobre a Escola: Perspectiva Comparada”, in João Barroso (org.), *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora, pp. 41-60.

MELO, M. Benedita Portugal e (2009), *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares: Reflexos da Reflexividade Mediatizada*, V. Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002), *Abandono e Insucesso Escolares* (documento disponível on line: www.min-edu.pt).

MONTADON, Cléopâtre; PERRENOUD, Philippe (2001), *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?*, Oeiras, Celta Editora.

NOGUEIRA, Maria Alice (2005), “A relação família-escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas”, in *Análise Social*, 176, 563-578.

PERRENOUD, Philippe (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1971), *Pygmalion en classe*, Bélgica, Casterman.

VALENTIM, Joaquim Pires (1997), *Escola, igualdade e diferença*, Porto, Campo de Letras.

VIEIRA, Maria Manuel (2005), “O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?”, in *Análise Social*, 176, 519-545.