

DA DIVERSIDADE À (DES) IGUALDADE DE OPORTUNIDADES – REPRESENTAÇÕES, SIGNIFICADOS E DIRETRIZES

Maria de Fátima Linguíça¹ & Sónia Galinha²

¹Agrupamento de Escolas de Damião de Goes

²Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação

RESUMO

É objetivo central deste artigo tecer uma breve revisitação teórica no âmbito da diversidade à (des) igualdade e a nível empírico delinear uma pesquisa que alicerce i) como é que as escolas concetualizam e operacionalizam as orientações curriculares nacionais sobre o respeito pela diversidade e igualdade de oportunidades de sucesso, ii) como lida a escola com o problema do insucesso e que oportunidades de sucesso promove junto dos seus alunos, ou seja, que medidas organizativas e pedagógicas estão contempladas nos Projetos Educativos e quais têm sido seguidas para conseguir que todas as crianças aprendam de modo a integrar a diversidade de identidades socioculturais que contracenam no cenário escolar, e iii) que impacto estão a ter essas medidas nas aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave Educação, sucesso, diversidade, igualdade.

ABSTRACT

It is central purpose of this article weave a theoretical revisitation within the curriculum organization - from diversity to (in) equality and the empirical level outline a research foundation i) how the schools concetualizam and operationalize national curriculum guidelines on respect for diversity and equal opportunities for success, ii) as read school with the failure problem and that opportunities for success promotes among its students, that is, organizational and educational measures are included in the Educational Project and which have been followed to get all children learn to integrate the diversity of socio-cultural identities that contracenam in the school setting, and iii) what impact these measures are having on student learning.

Keywords Education, success, diversity, equality.

INTRODUÇÃO

O tema do *(in)sucesso escolar* é recorrente em estudos investigativos e outros projetos de investigação em que estão envolvidos investigadores das *ciências da educação* e também das *ciências sociais e humanas*. Em consequência, dispomos, atualmente, de um conhecimento aprofundado e empiricamente testado sobre a miríade de fatores que estão na génese e no desenvolvimento da aprendizagem escolar, mas, sobretudo, das suas dificuldades e obstáculos. Os estudos de Pisa 2000, 2003 e 2006, 2009 e 2012 dão-nos, conta dessa realidade associada ao nível de competências (dos alunos de 15 anos, à saída do Ensino Básico) da literacia. No entanto, como preconiza Fernandes (2010), os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens, apesar de poderem ter utilidade, pouco ou nada orientam o desenvolvimento das políticas e a melhoria das práticas.

Se, por outro lado, a investigação psicológica salienta as variáveis pessoais do aluno e do professor, a qualidade das interações educativas na sala de aula e o relacionamento interpessoal nas escolas, entre outros fatores (Garcia et al., 1998; Ribeiro, 2000; Ribeiro, Viana, Santos & Gomes, 1999), para o sucesso escolar, por outro, a investigação sociológica, em prol dos fatores sociais do sucesso e insucesso escolar, tem demonstrado que o fracasso escolar não atinge, de igual modo, todas as classes e grupos sociais. As taxas são mais elevadas, e de forma bem diferenciada, junto dos alunos pertencentes aos setores sociais convencionalmente designados por “classes desfavorecidas” (Seabra, 2008, 2009). No

entanto, como preconizado por Bettencourt (2010), o PISA mostra-nos que a origem sociocultural dos alunos, afinal, pode não constituir explicação cabal dos resultados escolares, porquanto há escolas e sistemas que conseguem atenuar os efeitos das desigualdades, com maior ou menor eficácia.

Esta preocupação evidenciou-se pela leitura de uma aventura educativa relatada por Steiner e Ladjali (2005) em “O Elogio da Transmissão, o Professor e o Aluno”, que nos fez acreditar que é possível criar condições adequadas de aprendizagem e de sucesso na escola apesar das diferenças socioeconómicas e culturais dos alunos.

Steiner e Ladjali (2005) fazem sentir o perigo de vivermos numa ilusão (como a escola pode reproduzir e consolidar clivagens sociais): seguir abordagens literalmente não diretivas, centradas no aluno, privilegiar o relativismo cultural, axiológico ou a contextualização da aprendizagem no grupo social, só leva à ignorância, à (i)literacia, “à escolaridade de amnésia planificada” e, naturalmente, ao acentuar das desigualdades de oportunidades. A ideia central que ali emerge é a respeitar a condição do aluno, mas, não lhes ensinar de acordo com ela.

Entende-se assim a contextualização como um ponto de partida (diagnóstico), apresentando-se como uma condição necessária na construção de *projetos educativos* próprios (Projetos Educativos de Escola/Agrupamento, Planos de Turma/Grupo e outros) capazes de responder às características e necessidades das crianças e dos jovens, de modo particular, promovendo o sucesso educativo pelo esbatimento das clivagens sociais. Pretendemos com ele a emergência de uma constelação de fatores determinantes do sucesso educativo em condições desiguais do meio socioeconómico e cultural que, de forma mais ou menos direta e inter-relacionada, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos. Certos de que as conhecendo, poderá ser mais eficaz a prevenção do insucesso pela promoção do sucesso educativo de todos os alunos, de modo a melhorar o acesso à educação (regular) em igualdade de oportunidades.

Ao nível da psicologia, e ao longo da primeira metade do século XX as explicações baseadas na inteligência predominaram na explicação do (in)sucesso escolar (Ribeiro, 1998). Considerava-se, então, que a inteligência era algo estável e que a escola não influenciaria o seu desenvolvimento (Ceci, 1991). A perspetiva atual sobre esta temática é diferente. Considera-se que não é possível estabelecer uma relação de causalidade, menos ainda linear, entre as duas variáveis. Por um lado, nem todos os alunos bem-sucedidos na escola

possuem boas capacidades intelectuais e, por outro, nem todos os alunos com insucesso são portadores de dificuldades cognitivas (Roazzi, Spinillo & Almeida, 1991). Embora a inteligência permaneça como um fator importante a ponderar na explicação do rendimento escolar dos alunos, outras variáveis são contempladas no quadro de uma abordagem mais ecológica e desenvolvimentista na análise desta problemática. Vários estudos têm salientado as capacidades, a motivação e os hábitos de trabalho dos alunos (Almeida, 1993; Barros & Almeida, 1992; Lemos, 1993, 1999; Rosário, Almeida & Oliveira, 2000) como fatores determinantes no (in)sucesso escolar.

Nas décadas de 1960 e 1970 diversos estudos realizados sobretudo por Bourdieu e Passeron (1964, 1970, 1977) e Bourdieu (1979) deixaram perceber que a Escola não contribuía, ou não contribuía conforme se esperava, para que a igualdade de oportunidades se concretizasse; pelo contrário, a própria Escola revelava-se como geradora de desigualdades sociais. É com base nesta constatação que as Teorias críticas e pós-críticas (com algumas raízes no Movimento da Educação Nova) ganham lugar de destaque, primeiro, nos discursos educativos e, depois, nas próprias políticas de ensino, destronando, assim, as perspectivas tradicionais e as teorias de caráter behaviorista. O seu grande trunfo argumentativo é que as perspectivas tradicionais não respeitavam o sujeito que aprende e relembavam que a Escola deve ser feita para a criança e não o contrário. Acresce dizer que a Escola não é uma entidade neutra, porquanto veicula o saber ou os comportamentos que uma minoria, com poder, estabelece como adequados para uma maioria diferenciada.

Apesar das sucessivas reformas educativas, planos, projetos e programas dirigidos a promover el êxito educativo nas las últimas décadas do séc. XX¹, continua persistindo o fracasso escolar e el abandono escolar precoce. Como anuncia Cabral (2014), estas políticas tiveram pouco impacto a nível de práticas docentes, que se mantiveram reguladas pelo princípio de «ensinar a muitos como se fossem um só». Apesar de se registarem algumas melhorias significativas, estamos aquém do desejável e real sucesso educativo pautado por uma educação de qualidade e equidade.

Também a generalização da escolaridade obrigatória trouxe novos problemas que se prendem com a dificuldade de proporcionar a todos os alunos condições e meios para

¹ A criação de cursos de currículos alternativos, cursos profissionais, cursos de educação e formação, novas oportunidades, e mais recentemente, os cursos vocacionais, entre outras medidas como o Plano de Ação para a Matemática, os programas de formação contínua de Matemática, o Plano Nacional do Ensino do Português, o Ensino Experimental das Ciências e, também, o Plano Nacional de Leitura, e ainda outros Projetos de grande impacto Nacional com o *Fénix*, a *Turma Mais* e o *ADI*.

desenvolverem as suas potencialidades, evitando a exclusão precoce da escolaridade. Como alerta Santos Guerra (2002, p. 70) «a massificação dificulta a atenção à diversidade», logo, daí emergem outros problemas como a dificuldade de conhecer bem cognitivamente e afetivamente todos os alunos, adaptar-se às suas especificidades e encontrar estratégias diversificadas de ensino que respondam às realidades heterogêneas da sala de aula, aos problemas, dificuldades de cada aluno individualmente.

O fenómeno supradito em muito tem contribuído para uma exclusão/marginalização que, por deficiente orientação escolar e profissional, penaliza os alunos nos seus percursos escolares e nas estratégias familiares de integração social. Pois, como é sabido, existem ao longo da escolaridade obrigatória situações de risco educativo traduzido pela débil concretização de objetivos que são essenciais para atingir metas educativas, tais como a equidade, a eficácia das aprendizagens ou efetivo sucesso educativo. Estas situações têm maior visibilidade em zonas sociais mais sensíveis ou desfavorecidas, a que se associam com frequência grupos sociais mais fragilizados. Não sendo um problema exclusivo da escola, a sociedade representada nas suas instituições tem o dever de se associar como parceira para encontrar alternativas complementares à escola no combate ao visível acentuar das desigualdades sociais, traduzidas em (des)igualdades de oportunidades.

METODOLOGIA

Enquadramento do problema e estudos realizados

Poderíamos começar por responder à interpelação que lançamos no título, mas, para melhor compreender, importa clarificar do que falamos quando utilizamos a expressão *sucesso escolar* e do que falamos quando utilizamos a expressão *sucesso educativo*. Assim, quando se fala de *sucesso escolar*, por norma refere-se ao sucesso que é alcançado na escola (Silva, 2002). Utiliza-se a designação *sucesso escolar* quando se fala da aprovação nas mais diversas áreas curriculares, na transição de ano ou conclusão de ciclo, na obtenção de um diploma, quando os alunos desenvolvem determinadas competências, etc. Esquecendo ou confundindo-se, por norma, que essa expressão de sucesso é apenas uma parte do desejável que é a meta da escola – a persecução do sucesso educativo (Silva, 2002). Este modo de entender o sucesso na escola como o sucesso escolar é redutor. Em boa parte, esta difusa confusão começa no próprio texto da lei que rege o Sistema Educativo Português, a saber: o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 49/2005 de 30 de setembro,

refere-se de modo muito difuso à designação de *sucesso educativo* no seu artº7, alínea o). Em contrapartida, a mesma lei, fala inúmeras vezes de *sucesso escolar* (artº2, nº2; artº7, alínea o); artº27, nº1). Ainda que de uma forma global se possa inferir que o fim último da escola seja a *educação*, uma educação integral, a que designaremos por *sucesso educativo*. Porém, entre as vacilações conceptuais que encontramos no nosso sistema educativo – que são muitas e que não são exclusivas dele –, destaca-se esta que começa no texto legal e que, embora não tenha ainda desencadeado grande controvérsia nos planos político, académico e prático: “sucesso escolar e/ou sucesso educativo?”, o certo é que o problema do (in)sucesso na escola se mantém irresoluto. Talvez a inadequação de medidas organizativas nas escolas para ultrapassar este problema comece na interpretação errónea dos conceitos, que deveriam aparecer mais explícitos na lei.

Estamos agora em condições de dizer que sucesso escolar e sucesso educativo, não sendo a mesma coisa, são faces de uma mesma realidade. Sendo que «O grande objetivo da escola deverá ser a persecução do *sucesso educativo*» (Silva, 2002, p. 88). Para se compreender melhor, podemos comparar o sucesso escolar, parte integrante de um processo em construção, ou metas intermédias, sem as quais não é possível aceder ao sucesso educativo – a grande meta educacional.

Reis (2015) utilizando os dados mais recentes do Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), debruçou-se sobre as “Determinantes da Desigualdade no Desempenho Escolar em Países da OCDE” onde foram abordadas uma série de questões sobre disparidades e desigualdades no desempenho escolar. Por exemplo, como se compara Portugal com outros países de nível de desenvolvimento semelhante? Será que as desigualdades são um resultado das desigualdades sociais e familiares? Ou serão as escolas e as políticas educativas que mais contribuem para as desigualdades de oportunidade educacional? Da análise realizada tiram-se várias recomendações para as políticas educativas em Portugal. Será que existe suporte a uma maior autonomia das escolas? Será que uma menor cultura de retenção poderia tornar o sistema educativo menos segregado? Sendo que, um dos fatores internos à escola prende-se com os desempenhos dos professores, achamos por bem incluir nesta “lista” de referência a estudos, um de Moreno (2004), cujo objetivo central é o de descrever o perfil de professores que revelam desempenhos de sucesso com alunos de minorias étnicas. Saliemos dois aspetos que achamos interessantes: (1) das representações dos professores face à diversidade cultural;

(2) das práticas pedagógicas em sala de aula. Quanto ao primeiro, o estudo denota que os professores possuem representações difusas e estereotipadas sobre a realidade sociocultural dos grupos étnicos; desvalorizam o impacto da diferença cultural nas dificuldades de aprendizagem; têm expectativas positivas sobre o rendimento escolar dos alunos de minorias étnicas; desenvolvem práticas pedagógicas centradas nas dificuldades de aprendizagem e com recurso predominantemente a estratégias cooperativas; entendem que trabalham para uma escola onde o aluno é a primeira prioridade e a sua formação global objetivo central. O supradito estudo tem como referência Clark e Peterson (1986) que propõe um modelo que serviu de base ao estudo das crenças dos professores e que nos pode ajudar a compreender que existe relação entre processos de pensamento do professor (não observáveis) e as ações do professor (observáveis) e alguns efeitos, sobretudo no rendimento dos alunos (também eles observáveis).

Apesar de algumas resistências à inovação das práticas, Candeias (2007) num estudo sobre a Inteligência da Escola, confirma essa possibilidade e conclui que as decisões da política educativa influenciam profundamente as decisões curriculares, assim como as decisões organizacionais e profissionais, influenciam as condições e o conteúdo da aprendizagem dos alunos. Nele são identificadas várias dimensões de inteligência da escola, sendo uma delas a Inteligência Académica que, segundo MacGilchrist 1997 (cit. in Candeias (2007, p. 695) é sustentada na ideia de que os alunos realmente importam e que tudo gira em torno das aprendizagens que precisam de realizar. Dada a importância reconhecida desta dimensão, será de pretender que o desenvolvimento do currículo esteja o mais próximo das necessidades dos alunos e, simultaneamente, responda aos padrões de qualidade esperada em termos de sucesso educativo/aprendizagem realizadas.

Apesar da complexidade do ato educativo, é possível impregnar o processo de modo a beneficiar os alunos, se efetivamente a escola for capaz de se organizar na tríplice relação que se estabelece no seu interior (Candeias, 2007). Uma relação que a autora identificou como valências da Escola: a sua Inteligência, a Aprendizagem que realiza e a Mudança que implementa como resposta às exigências do desenvolvimento dos seus alunos. E porque estamos em crer que a problemática da qualidade e equidade da educação, em grande parte se deve à ação organizativa da escola e à ação dos professores, como responsáveis por essa mudança. Neste âmbito, pretendemos conhecer esses mecanismos de organização das escolas no sentido de atenuar os efeitos das desigualdades tentando perceber o real

impacto no desempenho escolar dos alunos.

Uma escola inteligente, para conseguir responder à dinâmica anteriormente apresentada, não pode direcionar exclusivamente a sua atenção para a aprendizagem alunos, embora esse seja o bem máximo e a grande meta da escola. Segundo Candeias (2007), na escola definem-se *três dimensões de aprendizagem interdependentes*:

(1) *A dimensão dos alunos*, que se prende com um direito em igualdade de oportunidades de aprendizagem e acesso ao sucesso educativo, ainda que a priori partam de situações económicas, sociais e culturais desfavoráveis. Talvez a dimensão mais preocupante e a razão de existirem as dimensões seguintes, para lhe dar resposta de forma eficaz, equitativa.

(2) *A dimensão dos professores*, como especialistas na organização e no desenvolvimento de processos de ensino, que precisam de compreender as orientações curriculares, nacionais e locais, e conhecer as necessidades dos alunos, para desenharem as teias que poderão compor a ação da escola.

Apesar de serem funções distintas, elas integram-se num todo harmonioso, onde cada uma delas implica o uso de saberes profissionais próprios para a adaptação ao aluno e às outras pessoas envolvidas, ao tema global do projeto, às condições da escola, à metodologia selecionada e, naturalmente, à necessidade de continuar a aprender (Candeias, 2007).

(3) *A dimensão da escola na sua globalidade*, em que todos os elementos, sob orientação dos professores, realizam as aprendizagens que identificaram como necessárias no sentido de criarem as melhores condições para que os alunos aprendam. É a dimensão que representa a integração dos esforços de todos os que participam na construção dos projetos de escola (professores, alunos, pais e encarregados de educação, representantes das autarquias, e outros parceiros educativos), ou seja, refere-se à aprendizagem do coletivo, sentida na base da aprendizagem dos professores e dos alunos nos aspetos que precisam de ser melhorados ou alterados.

Através destas três dimensões a escola pode desenvolver uma *cultura aprendente*, podendo tornar-se assim uma mais-valia nas várias fases da elaboração dos projetos de escola (conceção, realização e avaliação). Aliás, Senge (1992) afirma que a escola que aprende tem um modelo de ensino partilhado, um futuro, um estilo de liderança aceite e uma cultura valorativa integrada.

Acresce ainda dizer que, em todas essas dimensões, como preconiza Carneiro (2003), os professores serão a força de progresso e desenvolvimento, o motor de mudanças críticas na

escola; e aliado a estes a *reflexividade* aparece como nível de *consciência superior do sistema, reconciliando ciência e consciência*. Apesar da aparente simplicidade desta proposta, este é um caminho que não se adivinha fácil nem imediato e que exige igualmente mudanças profundas nas práticas profissionais, na organização e gestão dos projetos de escola. Neste caminhar, serão muitos os obstáculos que podem emergir, porque mudanças desta natureza «envolvem conceções pessoais suficientemente profundas para reverterem em práticas coerentes, quer no domínio do pessoal quer no domínio da partilha de ideias e da cooperação em tarefas.» (Candeias, 2007, p. 98)

PROBLEMÁTICA

As desigualdades de oportunidades de acesso ao sucesso educativo e as clivagens sociais que a escola tendencialmente acentua são o eixo do problema do nosso estudo. Um problema que não julgamos de todo insolúvel e por isso nos propomos conhecer quais os fatores determinantes do sucesso educativo dos alunos que se encontram em situações menos favoráveis de modo a que a escola vá esbatendo essas clivagens. Pretendemos saber que medidas organizativas e pedagógicas têm sido seguidas na escola para conseguir que todas as crianças aprendam; quais as dificuldades sentidas na sua implementação e qual o impacto das medidas e opções curriculares (nível meso e micro) no atenuar ou acentuar do problema das (des)igualdades sociais e de oportunidades. Pretendendo-se ressaltar, tanto quanto possível, os fatores determinantes do sucesso educativo, ou seja, o modo de prevenir a exclusão e o insucesso escolar.

Sabendo que à luz da política de *Autonomia de Escola* (Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho) , é possível e desejável proceder a adaptações, de maior ou menor envergadura, no currículo com carácter nacional, proposto pela Tutela, em função de especificidades regionais e locais e face ao atual contexto educativo que aponta caminhos de autonomia e orienta para a construção de um currículo aberto e flexível, ou seja, suscetível de ser (re)construído como projeto articulado e transversal de acordo com o contexto educativo em que está inserido, veremos se é este o cenário nas práticas escolares. Se é, veremos como é que a escola se organiza e como é que avalia as suas opções curriculares no sentido de criar verdadeira igualdade de oportunidades e que impacto têm nas aprendizagens.

Como é sabido a *avaliação* (de escolas, de políticas educativas, do desempenho dos professores e das aprendizagens), para além da necessidade de ser feita (assunto pacífico),

deve ser feita de um modo congruente para melhorar a eficiência da organização das escolas, dos processos de ensino e aprendizagem, para atingir as metas educativas a que se propõem nos seus projetos. A avaliação, não sendo a panaceia para todos os males da educação (Fernandes, 2007), é certamente um processo pedagógico essencial, para apoiar as crianças e jovens que, ano após ano, conhecem o desalento e/ou o abandono escolar. É por isso que damos relevo, insistimos e pretendemos aprofundar a ideia de *avaliar para melhorar*, condição que julgamos imprescindível para enfrentar as questões mais prementes da educação contemporânea. Não bastará centrar esforços na avaliação das aprendizagens, há que conjugar esforços. A avaliação da *gestão currículo* poderá ser também uma mais-valia para o melhoramento da qualidade e equidade em Educação. Na certeza de que pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar o que se aprende e, mais importante ainda, como se aprende.

FINALIDADE E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

De modo a equacionar o problema, começámos por uma *pergunta de partida*, a partir da qual definimos a *finalidade* e os *objetivos* do estudo investigativo que nos propusemos realizar.

Pergunta de partida

- Como é que a escola está a lidar com os problemas de exclusão e insucesso escolar e que oportunidades de sucesso promove junto dos alunos em condições socioeconómicas e culturalmente desfavorecidas?

Finalidade

Conscientes, por um lado, de um quotidiano profissional complexo, conflituoso, incerto, de grande resistência à mudança e de muitas perplexidades quanto aos efeitos das medidas anunciadas nas sucessivas reformas curriculares, e por outro, as desigualdades de oportunidades de acesso ao sucesso educativo e as clivagens sociais que a escola tendencialmente acentua, constituindo este último o eixo do problema do nosso estudo, propomo-nos *conhecer quais os fatores internos determinantes do sucesso educativo dos alunos que se encontram em situações sociais, económicas e culturalmente desiguais e desfavoráveis*.

Objetivos

Deste modo, esta investigação orienta-se no sentido de saber e discutir:

- i. que medidas organizativas têm sido seguidas nas escolas inquiridas para conseguir que todas as crianças aprendam;
- ii. quais as dificuldades sentidas na implementação das medidas organizativas seguidas nas escolas inquiridas para conseguir que todas as crianças aprendam;
- iii. que medidas pedagógicas têm sido seguidas nas escolas inquiridas para conseguir que todas as crianças aprendam;
- iv. quais as dificuldades sentidas na implementação das medidas pedagógicas seguidas nas escolas inquiridas para conseguir que todas as crianças aprendam;
- v. quais as representações dos alunos inquiridos relativamente ao seu percurso escolar e às oportunidades de sucesso que a escola lhes proporciona;
- vi. qual o impacto das medidas e opções curriculares (nível meso e micro) no atenuar ou acentuar do problema das (des)igualdades sociais e de oportunidades de sucesso.

Questões

Deslocando a ênfase que é dada em muitos estudos aos fatores externos, sociais, económicos, culturais e políticos como determinantes do (in)sucesso escolar dos alunos, sem nos alhearmos deles, vamos olhar a escola como o centro onde, a partir das relações e medidas que aí se estabelecem, se determina o sucesso e o insucesso dos alunos em condições socioeconómica e culturalmente desfavorecidos. Destas nossas preocupações decorre um conjunto de *questões* que orientam o nosso estudo:

1. Quais as medidas organizativas que têm sido seguidas nas escolas inquiridas para conseguir que todas as crianças aprendam?
2. Quais as dificuldades sentidas na implementação das medidas organizativas que têm sido seguidas nas escolas inquiridas para conseguir que todas as crianças aprendam?
3. Quais as medidas pedagógicas que têm sido seguidas nas escolas inquiridas para conseguir que todas as crianças aprendam?
4. Quais as dificuldades sentidas na implementação das medidas pedagógicas que têm sido seguidas nas escolas inquiridas para conseguir que todas as crianças aprendam?
5. Quais as representações dos alunos inquiridos relativamente ao seu percurso escolar e às oportunidades de sucesso que a escola lhes proporciona?

6. Qual o impacto das medidas e opções curriculares (nível meso e micro) no atenuar ou acentuar do problema das (des)igualdades sociais e de oportunidades nas escolas inquiridas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do trabalho empírico não estar concluído, é intuito deste artigo apresentar algumas considerações possíveis neste momento investigativo. A conceptualização do sucesso educativo é importante para clarificar ideias, perceber caminhos, processos e procedimentos, pelo que procuramos uma clarificação dos conceitos emergentes no plano da literatura, em estudos realizados, e ainda nos normativos legais em vigor.

A par do aluno, também os professores e as suas interações com os alunos têm sido sistematicamente analisados quer pela psicologia quer pelas ciências da educação. Dificuldades na comunicação e no relacionamento interpessoal por parte do professor, dificuldades na organização das tarefas na sala de aula, ou problemas na gestão da disciplina da turma emergem como alguns dos fatores associados ao professor com impacto claro nas aprendizagens dos alunos (Almeida & Roazzi, 1988; Amado, 2001a; Benavente, 1990 a); b) Lopes, 2002). Os resultados da investigação são, no entanto, consensuais no que se refere à importância das estratégias de aprendizagem no sucesso escolar dos alunos.

A função educativa da escola

A educação é hoje reconhecida pelos setores públicos de todos os estados modernos como essencial por um lado para um crescimento económico, por outro, para o desenvolvimento de uma vida com dignidade. A educação, sendo obrigatória, à semelhança de praticamente todos os países desenvolvidos, ela é antes de mais um bem social de pleno direito que todos os cidadãos têm. Um bem que não deve ser focado exclusivamente do ponto de vista social, económico e laboral de um país (ainda que essa seja uma das funções da educação) mas, acima de tudo, proporcionar:

(...) uma formação humana e pessoal aos indivíduos, capacitando-os para realizar em si mesmos e na sociedade uma vida humana plena, com a produção de melhores valores que, junto com a verdadeira qualidade de vida, contribuirão para a felicidade humana e social (Quintana Cabanas, 2005, p.55).

Educação, uma função antiga e partilhada

A educação é a função mais antiga da escola, embora, desde sempre a partilhe com outras instituições, nomeadamente, a família. Hoje é consensual que a educação é um direito de todos e que está consignada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (artº 26 e 27) e na Declaração dos Direitos das Crianças (artº 28); aliás, um direito que está consignado na Constituição da Republica Portuguesa de 1976 no seu artº 2, nº 1 e na LBSE de 2005 (e também na anterior de 86) artº 2, nº 1. Como podemos verificar, pelos documentos supraditos, o direito da criança à educação ainda que seja um dever e uma tarefa que deve ser partilhada com a família; à escola cabe uma missão e tarefas específicas. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança, cabe ao Estado (neste caso à escola que o representa, mas também a outras instituições) «assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades» (artº 28, ponto 1.). Nesse mesmo ponto, alínea f) pode ainda ler-se em relação à função do Estado: «Tomam medidas para encorajar a frequência escolar regular e a redução das taxas de abandono escolar. O artº 29 da mesma Convenção, dá particular relevo aos objetivos da educação, a qual deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. Deve ainda preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.

A educação é deste modo considerada mais que um mero processo de transmissão de conhecimentos, ela é sobretudo um espaço de formação integral dos cidadãos (Silva, 2002). O culto da sabedoria é, entre outras, uma função educativa da escola, e caminho para melhorar o mundo (Linguíça, 2007c). Porém, tem que existir um certo equilíbrio nesse processo de transmissão cultural (ensino) -, um trabalho pedagógico complexo que não se deve limitar a inculcar nos alunos uma imposição cultural arbitrária (Bordieu & Passeron, 1970) mas deve desenvolver o espírito crítico do aluno (LBSE, 2005, artº 7).

A transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, não pode estar aliada de uma outra função da escola não menos importante, a da transmissão de valores humanos (Quintana Cabanas, 2005; Silva, 2002). Só neste âmbito, de uma educação integral, ou seja, de uma formação do “homem todo”, é possível atingir o sucesso educativo «essencial para a realização dos indivíduos e o progresso na sua formação, no sentido dos valores humanos e (...) integração na vida ativa, como cidadãos e participantes empenhados

na comunidade» (Silva, 2002, p. 455), dando assim, resposta às exigências e necessidades do nosso tempo.

A própria LBSE no seu artº 2, nº4 apela para o «desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho». Mas logo de seguida, no mesmo artigo, nº3 alínea a) pode ler-se «O estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas».

Cabe por isso à escola abrir horizontes, assumindo que certos saberes e valores são relativos, mas outros são absolutos. Como não há educação amoral, os valores Universais têm que ser transmitidos na escola. Aliás, as orientações da OCDE (1992) apontam exatamente para a formação integral. A formação integral, não é uma invenção recente, não é uma inovação, ela foi proposta pela cultura grega, a formação do “homem todo”. Uma proposta de educação que, apesar de antiga e distante no tempo, continua atual e recomenda-se no texto da própria LBSE (Cf. artº 2, nº 4).

Fatores externos à escola

Fatores que têm sido medidos por características socioeconómicas e sociodemográficas das famílias, nomeadamente, a educação dos pais e o seu nível de formação académico, a profissão, o tamanho do agregado familiar ou os recursos familiares existentes no lar e o rendimento económico dos pais (MEC, 1987), quase sempre estes imputs se têm revelado significativos quer na hora de explicar os resultados quer em termos de ingressos futuros de prosseguimento de estudos (Bourdieu & Passeron, 1970), ou opções profissionais. A título de exemplo, são claramente visíveis as mais elevadas percentagens de abandono escolar (MEC, 1987), entre os alunos os alunos cujos pais têm rendimentos baixos ou habilitações literárias muito baixas. O inverso também é verdadeiro, ou seja, o apoio dos pais nas aprendizagens, no estudo também tem alguma influência no sucesso escolar, embora seja cada vez «menos relevante à medida que os alunos avançam no grau de escolaridade» (MEC, 1987, 93).

Em *suma* poder-se-á dizer que a maioria dos estudantes provenientes de famílias de fracos rendimentos económicos e de nível cultural muito baixo, são os mais propensos ao insucesso escolar e à exclusão escolar muito precoce. Esta é uma tendência que se vem arrastando nas últimas décadas de acordo com os dados estatísticos do INE (2006). Apesar

de Benavente (1988, 1990 a); b) ter considerado que o insucesso escolar tem um carácter massivo, constante, precoce, seletivo e cumulativo, não deixa de ser verdadeiramente preocupante. Mas, se por um lado, temos a influir nesses valores altíssimos de insucesso, os fatores sociais Formosinho (1987b), 1987c) como os hábitos, projetos e estilos de vida no seio da família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais como livros, jogos e novas tecnologias, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa; por outro lado, temos as variáveis pessoais dos alunos (motivação, capacidades, atitudes em relação à escola e às aprendizagens), as variáveis pessoais do professor (competência científica e pedagógica, personalidade), e as interações educativas entre professor-alunos (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação) ou do ambiente relacional na escola (relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação). Por último, temos fatores mais diretamente relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas, como, por exemplo, a estrutura do currículo escolar, os manuais escolares, os métodos de avaliação, a qualidade dos espaços e dos equipamentos escolares, a formação e a estabilidade do corpo docente, a dimensão das escolas e das turmas (Formosinho & Fernandes, 1987; Roazzi & Almeida, 1988). Os estudos sociológicos salientam, ainda, os padrões culturais, a linguagem e o próprio processo de socialização das crianças no seio da família e da comunidade de pertença, assim como o grau em que se aproximam ou se afastam das práticas e dos padrões exigidos e estimulados pela escola.

A importância dos fatores sociais transparece nas várias teorias propostas para explicação do fenómeno. Assim, nas décadas de 50 e 60 do século passado, emergiu a *teoria da "socialização deficiente das classes populares"*. Para ela, o "fracasso escolar" dos referidos grupos sociais explicava-se por uma inadequada socialização familiar, nomeadamente baixas aspirações e expectativas de sucesso na escola. Uma segunda teoria explicativa realça as interações e os processos escolares, chamando a atenção para a comunicação e para as relações humanas e pedagógicas entre os professores e os alunos (Gomes, 1987). A comunicação de expectativas influenciadas pela reação dos professores à origem social e às características socioculturais dos alunos pode contribuir para a interiorização do estereótipos de "bom" ou "mau" aluno, desenvolvendo-se, a partir daí, imagens internas de "brilhante" ou de "estúpido", instituindo-se em verdadeiras profecias de níveis diferenciados

de rendimento e sucesso escolar. Esta mesma teoria procurou examinar o currículo, chamando a atenção para a exclusão dos saberes e culturas populares e para a ênfase colocada pela escola no saber académico e abstrato. Este tipo de currículo facilitaria a carreira escolar dos alunos que, socialmente, com ele se identificassem (Araújo, 1987).

Finalmente, a *teoria da reprodução social e cultural*, desenvolvida ao longo da década de 1970, explica o (in)sucesso escolar pelas funções que são cometidas à escola numa sociedade de classes, nomeadamente as funções de seleção e de reprodução social e cultural. Defende-se que a escola seleciona os alunos, não de acordo com as suas “capacidades”, mas por pertencerem a classes, a grupos e a meios sociais privilegiados ao nível da posse e controlo de bens económicos e/ou culturais, contribuindo desse modo para reprodução da estrutura social. A escola é assim apontada, por vários autores, como um dos fatores mais eficazes de conservação e reprodução das relações sociais numa sociedade dividida por classes e grupos sociais (Bourdieu & Passeron 1970, 1977; Steiner & Ladjali, 2005) mantendo ou agravando as diferenças sociais. Para esta teoria, o insucesso escolar explica-se em grande parte pela presença ou ausência de “capital cultural” nas famílias de onde são provenientes os alunos, ou seja, o sucesso está mais garantido quando na família se encontram as perceções, orientações, disposições, valores e hábitos culturais rentabilizados pela escola. Este “capital cultural”, reportado à competência cultural e linguística socialmente herdada, quando identificado com a escola – ou assumido por esta – facilitará, sem dúvidas, o desempenho na escola por parte dos alunos com maior facilidade verbal, com uma cultura geral que a escola legitima como a “cultura válida”, ou com um rol de comportamentos e de atitudes em relação à escola com fortes afinidades à família de origem (Araújo, 1987).

Fatores Internos da Organização Escola

Como espaço de formação integral dos cidadãos, a escola deve lutar contra os aspetos negativos de massificação, procurando contribuir, «mais que para a ‘concessão’ do sucesso escolar, para a construção do sucesso educativo – no sentido de preparar as crianças e jovens para a vida, formando-os como pessoas e como cidadãos responsáveis e intervenientes» (Silva, 2002, p. 455). Sabemos também que, a escola hoje, face à forte valorização ideológica e à demagogia igualitária, não chega para conseguir mudar a sociedade, abolindo as desigualdades sociais, porém:

(...) pode mudar bastante a vida das pessoas ao modificar as oportunidades que se lhes abrem ou fecham e aos fornecer-lhes instrumentos cognitivos, ferramentas de entendimento e de participação nas decisões políticas e nas transformações sociais. Fornecendo-nos instrumentos de intervenção no mundo em que vivemos, de entre os quais a compreensão dos processos histórico-sociais pelos quais cada cultura se constrói e se afirma a si própria como única, fazendo desse arbitrário um universal (Valentim, 1997, p. 102).

Neste sentido, importa ter sempre presente na sua organização que a escola continua a ser ainda um dos veículos prioritários na abertura de novas possibilidades de mobilidade social (Valentim, 1997). Importa que todos os esforços e medidas de organização curricular a nível interno de escola sejam convergentes no sentido de rentabilizar meios e recursos de modo a atingir as metas estabelecidas a nível dos seus projetos educativos, superando assim problemas e dificuldades diagnosticadas aos mais variados níveis de sucesso educativo, de relação pedagógica, de integração ou outros.

A construção da inteligência da escola

Para March (1999), inteligência é a habilidade de conseguir resultados que estejam de acordo o mais possível com os desejos da organização, neste caso, a escola. Determinar se uma escola é inteligente envolve perceber não apenas se foram escolhidos processos adequados às condições institucionais, mas, particularmente, se os resultados foram o que se esperava. Essa análise avaliativa é complexa, por um lado, porque os profissionais de educação, a priori, «precisam de saber como relacionar três acontecimentos que se dão em tempo e em espaço próprio e que mantêm uma interdependência complexa entre si: as previsões desejáveis, as ações para concretizar esses desejos e, por fim, os resultados conseguidos» (Candeias, 2007, p. 157); por outro lado, porque ela própria é sujeita a interpretações, também elas, complexas, diversas e, por vezes, até divergentes e conflituais, que assentam em conceções prévias dos profissionais de educação. No entanto, a inteligência da escola depende da relação que se estabelece de forma intrinsecamente coerente entre o todo e cada uma das partes (Candeias, 2007). Em *suma*, como preconiza Santos Guerra (2002) para que uma escola que ensina se converta numa instituição que aprende, também ela precisa de moldar-se assumindo características inovadoras que não se impõem, nem surgem por geração espontânea, vão-se incutindo paulatinamente de modo a

gerar no corpo docente a necessidade de uma cultura de reflexão e numa cultura de colegialidade que permita melhorar as práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? In *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60. Retirado de [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201\(2\)%25201988.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201(2)%25201988.pdf), consultado em 16 de outubro de 2015.

Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Org.), *Capacitar a Escola para o Sucesso: Orientações para a Prática Educativa*, (pp. 59-110). Vila Nova de Gaia: Edipsico.

Amado, J. (2001a). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Amado, J. (2001b). *Relação pedagógica* (Relatório para efeitos de concurso a professor associado). Faculdade de Psicologia e de Ciências de educação: Universidade de Lisboa.

Araújo, H. (1987). Algumas teorias explicativas do insucesso escolar. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*, 77-80. Braga: Universidade do Minho.

Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1992). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Org.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: APPORT.

Barroso, J. (2003b). Autonomia das escolas cinco anos e cinco ministros depois. In *Educação e Matemática*, nº 73, 1-2. Retirado de <http://www.apm.pt/apm/>, consultado em 4 de novembro de 2006.

Benavente, A. (1990a). Escola e mudança: contributos para uma sociologia do sucesso escolar. In *A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

Benavente, A. (1990b). Insucesso escolar no contexto português. In *Análise Social*, XXV, 108-109.

Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar: equacionar a questão e debater estratégias. In *Seara Nova*, nº 18, 3-27.

Bolívar, A. (2015). The Comprehensive School in Spain: A Review of its Development Cycle and Crises. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), 347-363.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les étudiants et leurs études*. Paris: Mouton.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction: elements por une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1974). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso. Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Porto: Universidade Católica Editora. Biblioteca de Investigação.

Candeias, I. (2007). *Passo a passo no interior do projeto, um estudo sobre a inteligência da escola*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.

Carneiro, R. (2003). Os professores e os saberes. Comunicação apresentada no Encontro @ Escola – Aprender a qualquer hora, em qualquer lugar. Lisboa: Centro de Congressos.

Ceci, J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. In *Developmental Psychology*, 27(5), 703-722.

CNE (1999). *Igualdade de oportunidades – Género e Educação: [atas] / Seminário Europeu*, Lisboa, 1997. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2004). *Educação e direitos humanos: atas do seminário – O direito à educação e a educação de direitos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2005). *Educação e direitos humanos: [atas] / Seminário "O Direito à Educação e a Educação dos Direitos"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2015). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de www.cnedu.pt, consultado em 17 de outubro de 2015.

Convenção dos Direitos das Crianças (1989). Retirado de <http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>, consultado em 12 agosto, 2007.

Convention de sauvegarde des Droits de l'Home e des Libertés fondamentales, telle qu'amendée par le Protocole, 11, Série des traités européen - Nº 5 (1950). Retirado de <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=005&CM=7&DF=8/12/2007&CL=FRE>, consultado em 28 de julho, 2015.

Damião, M. H. (2007). *A educação para a democracia no sistema educativo atual: dados de um estudo empírico*. Conferência proferida ao Congresso Educação e Democracia. Aveiro:

Universidade de Aveiro.

Fernandes, D. (2007). A avaliação tem limites. In *Jornal a Página da Educação*, 16, (170), 35.

Fernandes, D. (2010). Reflexões a cerca das relações entre os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens e as políticas educativas. In *Impacto das Avaliações Internacionais nos Sistemas Educativos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Formosinho, J. & Fernandes, A. S. (1987). A influência dos fatores escolares. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*, 29-34. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1987a). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. In *Cadernos de Análise Social da Educação*, 41-50. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1987b). A educação informal da família. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*, 17-22. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1987c). A influência dos fatores sociais. In *O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação*, 23-27. Braga: Universidade do Minho.

García, A. T., López, C. B., Navega, M. L., Arta, S. C., Chacón, I. M. G., Aguado, P. G., Landa, C. G., & Prieto, A. S. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Nancea Ediciones.

Gomes, C. A. (1987). A interação seletiva na escola de massas. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-49.

Lemos, M. S. (1993). A motivação no processo ensino/aprendizagem, em situação de aula. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lemos, M. (1999). Motivação, aprendizagem e desenvolvimento. In A. M. Bretão, M. S. Ferreira, & M. R. Santos (Orgs.), *Pensar a Escola sob os Olhares da Psicologia* (pp.69-84). Porto: Edições Afrontamento.

Linguça, M. F. (2005). *A área de projeto: contributos do trabalho por projetos para a compreensão/reflexão da transversalidade do currículo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Linguça, M. F. (2007a). Construir pontes em educação. Da diversidade à igualdade de oportunidades. In *Jornal a Página da Educação*, nº 168, junho, 45.

Linguça, M. F. (2007b). *O amor à cultura... cultiva-se* (Texto policopiado, pp. 2).

Linguça, M. F. (2007c). *Metamorfoses em educação e o elogio do conhecimento* (Texto

policopiado, pp. 2).

Linguíça, M. F. (2007d). *Ensino orientado por competências e/ou por conteúdos?* In *Jornal a Página da Educação*, nº 170, agosto/setembro, 43.

March, J. (1999). *Pursuit of organizational intelligence*. Oxfordshire: Blackwell.

Moreno, M. T. (2004). *Perfil de professores que revelam desempenhos de sucesso com alunos de minorias étnicas: estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (1988). *Inovação para o sucesso educativo escolar*. Sep. Aprender, nº6.

Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In Nóvoa e Popkewitz (Orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (1994). *Histórias da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso. Diálogos com Rui Grácio. In *Inovação*, Vol.14, nº 1-2, 9-33. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA (orig. francês: *Les écoles et la qualité*. OCDE, 1989).

OCDE (2006). *Education at a Glance 2006*. Retirado de <http://www.oecd.org/>, consultado em 19 de junho, 2007.

Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: A avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 27-73). Coimbra: Almedina.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: de l'intention à l'action*. Paris: ESF.

Quintana Cabanas, J. A. (2005). Crítica pedagógica de los sistemas educativos occidentales. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, V.13, nº 46, 55-66. Retirado de <http://www.scielo.br/>, consultado em 27 de junho, 2006.

Reis, H. (2015). Determinantes da desigualdade no desempenho escolar em países da OCDE. In L. C. Nunes (Org.) *Questões-chave da Educação, A Escola e o Desempenho dos Alunos* (pp.13-70). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ribeiro, I. S. (1998). *Mudanças no desempenho e na estrutura cognitiva das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Braga: CEEP.

Ribeiro, I. S. (2002). Development of learning strategies: From theoretical approaches to

practical answers. In A. C. Madeira (Org.), *Strategies and Methodologies about Autonomous Learning at School*. Lagos: Centro de Formação Dr. Rui Grácio.

Ribeiro, I. S., Viana, F. L., Santos, M. T. & Gomes, M. B. (1999). Avaliação da adaptação pessoal, escolar, familiar e social de jovens. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (IV). Braga: APPORT.

Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? In *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.

Roazzi, A., Spinillo, G., & Almeida, L. (1991). Definição e avaliação da inteligência: Limites e perspectivas. In Leandro S. Almeida (Org.), *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Rosário, P. S., Almeida, L. S. & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de autorregulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário. In *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 197-213.

Santos Guerra, M. Á. (2002). *A escola que aprende* (CRIAP-ASA), (2ªed.). Porto: Asa Editores.

Seabra, T. (2008). Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade. Os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal.

Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59, 2009, pp. 75-106.

Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte e la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.

Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia (Originariamente Tese de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho em 1998).

Steinar, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio da transmissão. O professor e o aluno*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Stoer, S. R. (1998). *Educação escolar e exclusão social. A escola como fonte de injustiça social?* Entrevista concedida ao Jornal *A Página da Educação*, ano 7, nº 65, 16.

Valentim, J. M. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.

Legislação:

Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho - Novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas

Lei Constitucional nº 1/2005 de 12 de agosto (sétima revisão constitucional).

Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo (1ª LBSE).

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).