



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Carla Isabel Pedroso de Lima da Conceição

PRESERVANDO UM ARQUÉTIPO MÍTICO  
DE PROFESSOR(A)  
PREOCUPAÇÕES, NARRATIVAS E AÇÃO  
DOCENTE NA DESVANTAGEM EDUCACIONAL

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de  
Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada  
pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e pela Professora  
Doutora Sónia Mairos Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Junho de 2021

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra

# **PRESERVANDO UM ARQUÉTIPO MÍTICO DE PROFESSOR(A)**

**PREOCUPAÇÕES, NARRATIVAS E AÇÃO DOCENTE NA  
DESVANTAGEM EDUCACIONAL.**

**CARLA ISABEL PEDROSO DE LIMA DA CONCEIÇÃO**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na especialidade de  
Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores orientada  
pelo Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira e pela Professora Doutora  
Sónia Mairos Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra

Junho de 2021



**UNIVERSIDADE D  
COIMBRA**

**“A ÚNICA FORMA DE CHEGAR AO IMPOSSÍVEL  
É ACREDITAR QUE É POSSÍVEL.”**

[(Carroll, 2020 in Alice no País das Maravilhas)]

À minha avó Lucinda  
Às *Isabelinhas* da minha vida,  
E ao Guilherme, que aí vem.  
Pela bússola constante,  
fonte de resiliência e força  
que são!

## AGRADECIMENTOS

“PEOPLE HAVE STARS, BUT THEY AREN'T THE SAME. FOR TRAVELLERS, THE STARS ARE GUIDES. FOR OTHER PEOPLE, THEY'RE NOTHING BUT TINY LIGHTS. AND FOR STILL OTHERS, FOR SCHOLARS, THEY'RE PROBLEMS... BUT ALL THOSE STARS ARE SILENT STARS. YOU, THOUGH, YOU'LL HAVE STARS LIKE NOBODY ELSE... SINCE I'LL BE LAUGHING ON ONE OF THEM, FOR YOU IT'LL BE AS IF ALL THE STARS ARE LAUGHING. YOU'LL HAVE STARS THAT CAN LAUGH!... AND IT'LL BE AS IF I HAD GIVEN YOU, INSTEAD OF STARS, A LOT OF TINY BELLS THAT KNOW HOW TO LAUGH ...”  
[(Saint-Exupéry, 2000 in The Little Prince)]

A todos/as os/as estrelas que me *sorriram* e guiaram nesta caminhada necessária, de desenvolvimento e maturação, pessoal, profissional e investigacional, que apesar de muitas vezes [demasiadas] difícil e penosa, nunca foi só. Mais ou menos silenciosamente seguiu com a vossa companhia até bom porto, ajudando a superar momentos de desencantamento, tristeza, desilusão, euforia e voos de criatividade não desejáveis. Este percurso formativo nas suas particularidades faz renascer e, no final, já não somos os mesmos. Chegamos aqui reconstruídos, mas foi preciso quebrar para depois juntar. E há poder das estrelas na essencialidade disso, guiando-nos, aquecendo-nos, bastando saber que estão por aí, isso é inquestionável e impagável. Imensa Gratidão!

À minha filha, luz da minha vida, que me ensinou amor próprio, garra e a encontrar a minha voz. Por quem tudo faço e farei. A quem muito tenho de agradecer os sorrisos, os carinhos, os abraços e a “*força mãe!*” que tanto me ergueram quando mais precisava, mas também o tolerar das muitas horas de rabugice por falta dormir ou falta paciência, as muitas horas de ausência ou de presença desconecta. E ao meu filho que, crescendo no meu ventre, veio somar paz e segurança, e vem mostrar o quão mais forte eu estou. Para que eles saibam que não há impossíveis!

À minha família, especial e única, como todas certamente o serão, mas que sem a qual, e o seu amor, eu não seria eu. Às minhas avós, duas Mulheres incríveis, além do seu tempo, cada uma à sua maneira e em mundos diferentes, o meu profundo reconhecimento por serem os meus alicerces, sempre. Aos meus avós, de quem conheci pouco, mas que tanto amo. À Isabelinha por ser a melhor Amiga possível, leitora minuciosa do meu trabalho e crítica feroz. Aos meus pais, Carlos e Margarida, que pelo meio das suas diabruras me fizeram ser como sou, dotando-me de uma pluralidade por vezes difícil de gerir, mas enriquecedora e a quem eu amo ademais de qualquer coisa; Ao meu irmão Fábio, matéria da minha matéria, incontestavelmente tão diferentes e ao mesmo tempo tão iguais, compartilhando de um amor e elo singulares, que pelas suas lentes objetivistas e quantitativas promoveram os melhores debates e à Isilda por me aliviar ao cuidar tão bem dele; Aos meus Padrinhos [e tios], Belita e Fernando, fazedores de amor e colo, ralhetes e também descomposturas, ensinamentos e exemplo de trabalho e esforço humildes; Aos meus tios, Zé e Pedro, companheiros de sempre e para sempre, muito mais discretos do que eu, mas sempre no momento e lugar certo, sem me deixar cair, confidentes e conselheiros exímios. Às minhas tias, Graça, Elsa e Carla, pelo apoio e afeto constantes; Aos meus primos, Gonçalo, Francisco e Rodrigo, e às suas fabulosas respetivas, o que seria de mim sem eles, meus irmãos de pais diferentes, donos de parte tão especial do meu coração. Cada um na sua particularidade trazendo uma riqueza incomensurável, somando perspectivas e visões à minha própria. Mostrando como a resiliência e a luta pelo que queremos se faz de formas tão diferentes. Às minhas primas, Liliana e Marisa, que apesar de muitas vezes distantes, mais distantes do que o que gostaria, as amo e cuido, de todo o coração. À pequenina Leonor pelo iluminar destes meus últimos dias de batalha com esperança, e à Matilde e à Guiomar que em breve chegarão para nos enriquecer ainda mais. À Ana, que nos encontros e desencontros me ensinou o valor de perdoar, e me fez acreditar ainda mais que o amor é algo que se constrói e que ele existe mesmo quando as coisas não são como imaginamos que seriam. Ao meu meio coração, distante geograficamente,

mas fundido na minha alma - o meu Hugo - que não tem conceito particular onde se encaixe, sendo família e muito mais que isso, sintonia cósmica de um amor de sempre, primo-irmão, amigo, parte de mim e sempre por mim, e claro, à Paula e à Irum que cuidam tão bem dele, e de nós, com muito amor; À Carla, à D. Emília e ao Sr. Augusto, pedras basilares do meu percurso, amigos-família. À Alice, por último, mas não menos importante, por todos os mimos gastronómicos e não só, pela amizade inestimável, carinho e colo, que me trouxeram até aqui, fazendo parte de quem sou, cuidadora inexcedível, o meu gigante agradecimento e gratidão, mas acima de tudo Amor incondicional. A todos os outros tios-primos e primos afastados, demais ramos e braços desta gigantesca família, presentes e que já partiram, que com ou sem canudo, se destacaram e hoje vivem e permanecem em estórias e História, dando-nos o fiel com que nos devemos guiar: honestidade, justiça, conhecimento e amor. Do lado *Lima* ficará destacado sempre: “*Um Lima quebra, mas não verga!*”

Ao Artur, porque mais do que ninguém, e talvez como ninguém, teve a capacidade de ser paciente, resiliente e responsivo em todas as minhas crises e momentos menos bons neste trabalho. Disponível para me apoiar e ouvir, até ler. Trazendo-me chá antes de o pedir, e dando-me amor silencioso que me deu confiança necessária para poder abrir asas e voar!

Aos meus sogros, Juvenal e Adelaide, pelo apoio, suporte e carinho que sempre me/nos deram. Às minhas sobrinhas e ao Hugo, e Sara, pelo abraço caloroso do carinho com que me recebem sempre.

Aos meus orientadores, Professora Doutora Sónia Mairos Ferreira a quem sempre muito admirei desde os primeiros tempos de faculdade como minha professora, e que ao longo do meu exercício docente norteou o meu arquétipo de professor no ensino superior e a quem importunei imenso todo este percurso, temendo o seu juízo avaliativo minucioso e a sua exigência acutilante, sabendo que a minha criatividade e dispersão foram-lhe desafiantes; e Professor Doutor António Gomes Alves Ferreira, quem também muito estimo e admiro, e a quem

agradeço o encorajamento e as sugestões que me forneceu nos momentos certos e que levaram este trabalho a bom porto.

À Professora Doutora Cristina Vieira, o minha profunda gratidão e admiração pela sabedoria com candura com que sempre me apoiou, guiou e muitas vezes motivou não me deixando desistir. Dotada de um humanismo incrível, que aliado a um grande conhecimento e humildades, fazem-nos sentir capazes sem sentir que estamos a ser ajudados.

Ao Professor Doutor João da Silva Amado, meu orientador mestrado, pelas nossas conversas sobre o seu “*fenómeno especificamente educativo*” e sobre o meu estudo e a desvantagem educacional. Enorme gratidão pela sua disponibilidade sempre presente e amiga. À Professora Doutora Rosário Pinheiro, por toda a amizade e força neste percurso e em todos, desde os primeiros ensinamentos sobre costura para canhotos.

Ao Professor Doutor Luís Miranda Correia, por quem nutro enorme admiração científica, e que se dispôs a ouvir-me e a ler a proposta definição de desvantagem educacional, discutindo aspetos desta e possibilitando-me conhecer um enorme cientista, de grandes conhecimentos, mas mais que tudo com a grandeza da humildade em assessoria.

Ao Professor Doutor Henrique da Costa Ferreira e à Dr<sup>a</sup> Conceição, meu antigo coordenador departamento e grandes amigos, pela leitura de partes desta tese e pelas sugestões para o seu enriquecimento, bem como, por todo o apoio, força, amparo e amizade que sempre me dedicou, a minha imensa e profunda gratidão.

À Paula Martins, colega, companheira de casa, de lutas e amiga. À Ana Prada, À Sofia Bergano, À Graça Santos, Ao Orlando, Ao Pedro e ao Luís Castanheira, que perderam os títulos, mas que detêm claramente um lugar muito especial no meu coração, pelo estímulo, atenção e amizade que tiveram no evoluir



deste meu trabalho. Aos colegas do departamento de ciências da educação e supervisão, o meu agradecimento pela compreensão, cordialidade e apoio.

À Professora Doutora Cristina e À Dr. Cláudia Mendes, pelo encorajamento e apoio prestado nas mais diversas tarefas e assuntos, sempre, que em muito facilitou o meu trabalho e acolhimento. E a todos os funcionários da ESEB, não discriminando nenhum mas sem evitar destacar a D. Anita, sempre disponíveis e prestáveis, e que só juntos se torna possível um bom serviço.

Aos amigos de ontem e de hoje que, mais longe ou mais perto, nos momentos chave estiveram sempre lá, na torcida, para chamar atenção ou para incentivar, que me sacudiram as asas e que me empurram para voar, a minha eterna gratidão e amizade. Um abraço bem apertadinho por tudo (sabem o quê) À Susana, à Andreia e à Johanna, À Ana madrinha, à Carolina, à Lara, à Marta, à Rita, à Marina, à Filipa, à Ana Soares, à Dulce, à Lurdes e à Sandra, Ao Luís, ao Roberto, ao Ed e ao Lobito. Ao João, ao Rui, ao Ricardo, ao Sérgio e suas respectivas, ao Tiago, ao Dani, ao Carlos, ao Hélio, ao Grilo, à Bruna, à Susana, à Sandra, e à Marina. À Catarina Ofélia e à Rute e seus respetivos, com inapagável amizade. Aos meus companheiros, o João, o Nuno, a Cristina, o Telmo, o Zé, o Marta, o Tonito e todos os outros que me acompanharam e acompanham no dever e participação cívico que tanto me construiu. À pequena geração fruto daqui e futuro do amanhã.

Ao Dr. Luis Melo Serrano por ter sido fio, inconsciente, do fado que conduziu o meu destino até Bragança, pela amizade e cuidado, o meu profundo reconhecimento; À Sr. D. Maria Irene Abegão por toda amizade, preces e apoio todo este tempo; Ao Professor Doutor João José Pedroso de Lima, que foi um incentivador incansável e notável deste meu percurso e tese, a quem eu espero, onde quer que esteja, fique orgulhoso e a quem presto a minha singela homenagem.

À Catarina Ribeiro, minha fã número um, cujo apoio foi imprescindível, e a todos e todas, os e as, meus e minhas, alunos e alunas, que são fonte de aprendizagem diária, profissional e pessoal, motores do meu querer saber sempre mais, o meu profundo agradecimento.

Ao Assistente Técnico da Universidade Coimbra, Fernando Costa a quem, sem nunca ter visto pessoalmente, doto uma enorme gratidão, pelo amparo e apoio em todos os procedimentos deste Doutoramento, com uma candura indescritível e dotado de um humanismo que guardarei sempre com muita amizade e penhor.

A todos/as os/as participantes que aceitaram dispor-se a este estudo, a minha enorme gratidão. E a todos aqueles com os quais reuni, telefonei e recolhi informações e validações, serei para sempre muito grata.

Por fim, a todos quantos não nomeie diretamente, mas que de uma forma ou de outra, cruzando-se em interação comigo, me constroem e (re)constroem, no que sou e no que pretendo ser, no que sei e no identifico não saber.

## RESUMO

Esta tese inicia-se com a (re)descoberta do conceito de desvantagem educacional. Os seus múltiplos contributos potenciais, quer no âmbito das ciências da educação quer, mais especificamente, no contexto da compreensão dos desafios que se colocam aos docentes e à Escola da atualidade, têm sido destacados em diversos estudos e publicações (inter)nacionais. No entanto, quer na literatura quer ao nível das políticas e de narrativas de práticas educativas, este conceito permaneceu envolto em fragilidades e inconsistências até ao presente.

Objetivando explorar o conceito de desvantagem educacional, este estudo subordina-se à questão-chave: *“qual(ais) é(são) o(s) principal(ais) problema(s) e/ou preocupação(ões) dos professores no que respeita à desvantagem educacional?”* Aplicou-se a metodologia *Grounded Theory* no seu modelo clássico, recorrendo-se a entrevistas semiestruturadas a 8 professores, (e dentro do preceituado no método específico da GT) a discursos colhidos em redes sociais e a fontes de dados normativo-legais, históricos e à literatura, que foram sistematicamente sendo comparados. Na aplicação metodológica foram salvaguardados todos os preceituados éticos dos participantes e dos dados colhidos. Isto possibilitou não só a modelização teórica dos problemas e principais preocupações encontrados, como a discussão prática das suas implicações. A *preservação* emergiu como a categoria principal deste modelo, sendo este conceito o elemento aglutinador das categorias, em estratégias e padrões comportamentais, dos participantes em relação às políticas e às práticas, assim como aos processos de mudança por estes (não) encetados. Essa preservação é alimentada pela *consolidação da resistência à mudança* e pelo *forjando coerência*

*da identidade profissional*, dois elementos interconexos, que os professores acionam visando a validação não só para as suas ações e inações, como também para reforçar o seu sistema de crenças e as suas (não) ações. Trata-se de um *duelo* contínuo e complexo, entre os domínios do ideal e do percebido (retratado nas suas narrativas discursivas), que se autorreforça e que, por sua vez, catalisa também a resistência à mudança. Este processo cíclico retroalimenta-se recursivamente, dando reforço à *preservação de um arquétipo mítico de professor/a*.

A teoria fundamentada descoberta, aqui apresentada, alicerça novas questões científicas e reforça outras já consistentes (como são exemplo as questões relativas à resistência à mudança, à implementação de medidas de política educativa, de liderança nas escolas, e da formação de professores), mas também releva preceitos e padrões que se considera da maior pertinência, a fim de se tornarem mais coesas as ligações entre as práticas, as políticas e o conhecimento científico, enquanto chave potenciadora do alcance e do sucesso das mesmas. Para que, assim, se identifiquem soluções no sentido de se mobilizar a *preservação* - emergente como principal preocupação - melhorando a eficácia e a eficiência pretendidas das medidas concretas a aplicar no terreno, por um lado, e salvaguardando os professores dos efeitos desgastantes do processo em si próprios, aumentando a sua satisfação, por outro.

No decorrer do processo metodológico, e por inerência a este, quanto à necessidade de incluir na análise dados e fontes sociohistóricas, delimitou-se uma revisão bibliográfica de referência basilar sobre as políticas públicas educativas em Portugal, desde o estado novo até atualidade. Bem como se incluiu para o efeito documentos normativo-legais concernentes ao espectro educativo e ao apoio social e familiar, respeitantes ao conceptualizado como *desvantagem educacional*. Resultando num conjunto organizado de dados e factos compilados em tabela, baseada

em autores referência, permitindo compará-los. Advindo daqui, e em aplicação do método comparação constante da GT clássica, a identificação de que os professores, em Portugal, não foram anteriormente mais valorizados do que aquilo que são hoje, contrariando aquilo que os participantes idealizam. Ademais, releva-se um percurso curto, mas intenso de alterações no pós-25 abril, onde, de facto, muito se progrediu em matéria da universalização do ensino e da intervenção na desvantagem educacional, ainda que longe do ideal. Aproveitou-se também o resultante desse trabalho numa descrição articulada desses achados, constituindo-se neste trabalho um enquadramento sociohistórico e político da área substancial em estudo, de forma original, contribuindo para o seu melhor entendimento.

No todo esta tese articula-se à volta da *desvantagem educacional*, tendo-se conseguido produzir uma proposta de definição, que se pretende congregadora e mobilizadora da sua utilização e afirmação, e que permitiu, depois, que se produzisse uma moldura com análise sociohistórica e política da evolução do interesse e da intervenção nesse conspecto para, por fim, e recorrendo-se da metodologia *Grounded Theory*, se descobrir a teoria original *preservando um arquétipo mítico de professor/a* que possibilita a apreensão daquilo que, efetivamente, se passa no terreno quanto à desvantagem educacional. Desvelando processos e práticas centradas no professor, reveladoras de uma preocupação central longe daquela que seria esperada, tendo até em conta o quadro legislativo educacional atual. O que permite, em reflexão final, mobilizar um conjunto de hipóteses explicativas face ao descoberto e aquilo que será necessário investigar e intervencionar de futuro.

Manifesta-se a necessidade de investigar no sentido de melhor de compreender e delimitar o arquétipo mítico de professor/a, em cada professor e no conjunto enquanto grupo profissional. Entendendo-se de

que forma este se constrói e reconstrói, e como se poderá intervir no sentido de o tornar mais ajustado do real e daquilo que são as escolas e o perfil profissional esperado na atualidade do contexto português.

Por outro lado, desvelando-se uma dimensão mais interiorizada deste processo que, sistematicamente, impele ao desgaste e ao debate, e de onde se poderão melhor compreender os professores em exercício e o desencantamento e desinvestimento que narram sentir. Aqui também se acresce a necessidade de se repensar as formas de auscultação dos professores, que parecem manifestar-se pouco ouvidos no que concerne aquilo que é, também, do seu interesse. Até porque estes serão peça fundamental. Ademais, retiram-se implicações à reflexão e revisão sobre a sua formação, inicial e contínua, e nas implicações que esta detém no desenvolvimento e manutenção do arquétipo mítico de professor/a, e na necessidade de preservação deste.

Conclui-se com o relevar das ciências da educação neste conspecto da desvantagem educacional, seja na investigação seja na sua intervenção, considerando-se que estes profissionais, pelo âmbito educativo específico que este construto detém e pelas implicações da teoria ancorada descoberta, deverão ocupar um espaço cimeiro, nos vários níveis sistémicos de inferência, esperando-se que esta tese potencie o interesse e alargue a incidência do seu estudo.

## ABSTRACT

This thesis starts with the (re)discovered educational disadvantage concept. Its multiple potential wealthiness, either into the educational sciences either, more specifically, in the context of the comprehension of challenges posed to nowadays teachers and School, it has been highlighted in several studies and (inter)national publications. However, either in literature either at policy level and educational practices narratives, this concept remained surrounded in fragilities and inconsistencies until today.

Aiming to explore the concept of educational disadvantage, this study underlines to the main question: “*which is(are) the main problem(s) and concern(s) of teachers in what respects to educational disadvantage?*” It was applied a classic *Grounded Theory* methodology, using 8 semi-structured interviews to teachers and (inside the prescribed for the specific method of GT) to discourses collected in social networks and sources of historical, normative-legal documents and specialized literature data, that was systematically compared. In the methodological application all ethical precepts were safeguarded for participants and data collected. This has enabled the emergent theoretical modulation and its practical implications discussion. *Preservation* was discovered as the *core category*, being the conglomerator of all categories, in strategies and behavioural patterns, of the participants in relation to policy and practices, and in what concerns to the changing process implicitly (not) putted in motion by them. This *preservation* is fed by an interconnected consolidating and resistance to change and a forging coherence from a professional identity which teachers put in motion aiming not only to validate their actions and inactions but also to reinforce their own way of thinking and systems of beliefs and their

(non) actions. It is about a continuous and complex duel, among the domains of ideal and perceived (portrayed in their discourse narrative) that auto-reinforces himself, and that in his turn catalyses also the resistance to change. This cyclic process it feeds back himself recursively, giving reinforcement to a teachers' mythical archetype preservation.

The *Grounded Theory* discovered, here presented, lay foundations to new scientifically questions and reinforce others already consistent (i.e. the questions related to resistance to change, and implementation of policy measures, school leadership, and teachers education and training), but also stands out precepts and patterns considered here as of the most pertinence in order to make connection more cohesive between practices, polices and scientific knowledge, boosting its range and success, and to identify solutions in a way to mobilize *preservation*, emergent as the main concern, improving efficacy and efficiency of the intended concrete measures aimed to the field and safeguarding teachers' itself from the exhausting effects of the process, augmenting their satisfaction.

During the methodologic process, and by inherence to it in what concerns to the necessity of inclusion of sociohistorical data and sources to the analysis, it was demarcated a foundational bibliographic review of reference about Portuguese educational public politics, since the new state to the actuality, as well as for the effect it is included the normative-legal documents concerning the educative and social and family support spectrum, respectfully to the conceptualized as educational disadvantage. Resulting in an organized set of data and facts, compiled in tables, based in referenced authors, allowing comparison. It was as well took in advantage the resultant of that work, applying the constant comparative method of classic GT, the identification that teachers, in Portugal, had not been before better valued than today, contradicting what the participants idealize. As well as, it is underlined a short route, but intense in changings



after de 25 April revolution, where, in fact, a lot has been progressed in the field of school universalization and in the educational disadvantage intervention, even that it is still far from the ideal.

Globally this thesis articulates around educational disadvantage, having achieved to produce a definition proposal that is intended to be congregator and mobilizer of its use and affirmation, that has afterwards allowed the production of an frame with sociohistorical and political analysis of the interest and intervention evolution in this subject to, in the end, and recurring at the *Grounded Theory* methodology discover the original theory “*preserving a teacher mythical archetype*” which enables comprehension of what is effectively happening in the field concerning the educational disadvantage, unveiling teachers centred processes and pratiques revealing a central concern that is far from expected having in account the actual educational legal frame. Which allows, in final reflexion, to mobilize a set of explicative hypotheses in face of the discovered and what is needed to be forwarded investigation and intervention.

It is manifest the necessity to investigate in the sense of better understand and delimit the *teacher mythical archetype*, in each teacher and in the ensemble as professional group. Understanding it in which way it is constructed and reconstructed, and how it can be intervened in the sense of making it more adjusted to real and to what are schools and the professional profile expected today, in the Portuguese context. In other way, unveiling a more internalized side of this process, that systematically impels to debate and wear and tear, it could enable a better comprehension of teachers in practice and the disenchantment and disinvestment they report felling. Here it also can be added the necessity to rethink ways of teacher’s auscultation, that seems to manifest themselves as few listened in what concerns to what it is, also, their matter of interest. Even because

they are fundamental key stone. Furthermore, implication can be taken to reflexion and review about its education, initial and continuous, and in the implications that this has in the *teacher mythical archetype* development and maintenance, and in its preservation necessity.

It concludes with the educational sciences emphasize in the educational disadvantage conspectus, whether in investigation or in intervention. Considering that these professionals, by this construct specific educative scope and by implications of the uncovered anchored theory, should occupy a top space, at the various systemic inference levels, hoping this thesis potentiate the interest and widen the incidence of its study.

# Índice

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	1
CAPÍTULO 1 .....	9
Desvantagem Educacional. Conceito, implicações e pertinências educativas .....	9
1.1. Da descoberta ao interesse capturado. Preâmbulos ao conhecimento .....	10
1.2. O conceito, as definições e as delimitações da Desvantagem Educacional ...	18
1.3. O que significa Desvantagem e Vantagem Educacional .....	64
1.4. Desvantagem Educacional, o que se propõe que seja? .....	73
1.5. Componentes da definição e sua operacionalização .....	74
1.6. Delimitando identidade e espaço para a DE: construtos circundantes, confluente e, até, comumente confundidos .....	79
1.7. Argumentação e defesa da definição proposta .....	90
1.8. Conclusões Finais do Capítulo.....	140
CAPÍTULO 2.....	148
As Políticas Públicas de Educação Portuguesa, a História da Educação/Ensino e a Desvantagem Educacional .....	148
2.1. Introdução .....	149
2.2. Resenha Sociohistórica de Políticas de Educação em Portugal.....	157
2.2.1. O 1º Período – As bases do regime ditatorial e os antecedentes da democratização (1955 – 1974) .....	162
2.2.1.1. Bases do Regime Ditatorial .....	163
2.2.1.1.....	176
2.2.1.2. O Projeto Regional do Mediterrâneo e a Internacionalização Educativa	176

2.2.1.3.	Os Antecedentes da Democratização: Percursos de Modernidade Conservadora (1970-1974).....	185
2.2.2.	O 2º Período – A Rutura e a Institucionalização de Novas Regras (1974-1986)	192
2.2.2.1.	A Rutura (maio 1974 a junho 1976).....	192
2.2.2.2.	A Constituição da República Portuguesa, 1976: o período da “normalização” (1976 a 1986) .....	200
2.2.3.	O 3º Período – O Desenvolvimento do Sistema Democrático do Ensino (1986 a 2014)	213
2.2.3.1.	A Reforma da Educação (1986-1991).....	222
2.2.3.2.	A questão da Sustentabilidade e da Avaliação (1991 a 1995).....	228
2.2.3.3.	A Questão da Qualidade das Aprendizagens (1995 – 2002).....	230
2.2.3.4.	A Questão do Ensino Secundário (2002-2005).....	233
2.2.3.5.	A Questão do Sucesso Escolar (2005-2011) .....	237
2.2.3.6.	A Rutura dos Consensos em Torno da Reforma (2011 a 2015).....	250
2.2.4.	Reformando a Reforma (2015-2019) .....	256
2.3.	Conclusões Finais do Capítulo .....	288
CAPÍTULO 3.....		293
Da descoberta da Desvantagem Educacional à descoberta metodológica: fundamentos, processo e as tomadas de decisão da e na investigação .....		293
3.1.	Fundamentos e História da Grounded Theory Clássica .....	294
3.1.1.	A GT Glaseriana ou Clássica.....	298
3.2.	Preceitos e princípios basilares da Metodologia GT Clássica.....	305
3.2.1.	Método comparação sistemática e procedimentos de análise de dados em GT	309
3.2.2.	Apresentando o caminho e justificando as motivações para o percorrer ...	322
3.2.3.	Descrevendo o Desenrolar do Processo de Investigação.....	340
CAPÍTULO 4.....		366

Preservando um Arquétipo Mítico de Professor/a: explicitação da Grounded Theory descoberta e dos referentes gerativos que a corporizam.....	366
4.1. Estruturando uma Leitura Compreensiva Capaz de Capturar a Complexidade da Teoria Substancial Original.....	367
4.1.1. Apresentando a Teoria Substancial Emergente: Preservando um arquétipo mítico de professor/a.....	371
4.2. A Fase 2, Categoria Principal 1 da GT Descoberta: <i>Consolidando resistência à mudança</i> .....	375
4.2.1. A Fase 2, Categoria Principal 1: Projetando uma narrativa circular.....	378
4.2.1.1. A Fase 2, categoria principal 1, subcategoria 1: <i>Procurando naturalização</i>	379
4.2.1.2. A Fase 2, categoria principal 1, subcategoria 2: <i>Validando Ação e Inação</i>	387
4.2.1.3. A Fase 2, categoria principal 1, subcategoria 3: <i>Constatando problemas e dificuldades</i> .....	395
4.2.2. A Fase 2, Categoria Principal 2: Reenquadrando práticas educativas cristalizadas.....	403
4.2.2.1. A Fase 2, categoria principal 2, subcategoria 1: <i>Ajustando Autonomia e Flexibilidade</i> .....	405
4.2.2.2. A Fase 2, categoria principal 2, subcategoria 2: <i>Homogeneizando a heterogeneidade</i> .....	414
4.2.2.3. A Fase 2, categoria principal 2, subcategoria 3: <i>Consentindo Invisibilidade</i>	427
4.3. A Fase 1 da GT Descoberta: Forjando coerência da identidade profissional	438
4.3.1. Fase 1, Categoria Principal 1: Debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima, percebidos e ideais.....	445
4.3.2. Fase 1, Categoria Principal 2: Desgastando-se na baixa autoeficácia percebida e ideal.....	450
4.4. A Categoria Core: Preservação. E a Sua Relação Com Arquétipo Mítico.....	455
4.5. Entrosando a Grounded Theory “Preservando um arquétipo mítico de professor/a” com a Literatura de Referência: as implicações teóricas do estudo ...	462

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**  
Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional

---

4.5.1. Consolidando resistência à mudança e os seus componentes geradores principais: projetando narrativa circular e reenquadrando práticas educativas cristalizadas. ....	463
4.5.2. Forjando coerência da identidade profissional e os seus componentes geradores principais: debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima percebidos e ideais e desgastando-se com a baixa autoeficácia percebida e ideal. ..	475
4.5.3. Preservando um Arquétipo Mítico de Professor/a na Literatura.....	485
4.6. Preservando um Arquétipo Mítico de Professor/A Conclusões Finais Sobre Entrosamento com a Literatura e suas Implicações para e na Investigação.....	495
4.7. Preservando um Arquétipo Mítico de Professor/a: Conclusões Finais sobre entrosamento com a literatura e as suas implicações para e na intervenção .....	501
<b>REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>507</b>
<b>Reflexões Finais .....</b>	<b>509</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>527</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>528</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>559</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 - Processos em interação na Desvantagem Educacional (in Centro de Investigação Educacional e Social, do Instituto de Tecnologia de Dublin, 2005).....	48
Figura 2 - Modelo Multinível RTI do National Association of State Directors of Special Education and the Council of Administrators of Special Education (2006 in Rhodes, 2014, p.26; in Batista, 2019, p.4).....	265
Figura 3 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (in DGE, 2018, Manual de Apoio à Prática).....	266
Figura 4 - Processo de Problema-solução no Modelo de Prevenção (in Armstrong et al, 2014, p. 34) .....	267
Figura 5 - Modelização gráfica da teoria emergente descoberta: <i>Preservando um arquétipo mítico de professor/a</i> .....	371
Figura 6 - "Consolidando Resistência à mudança": Fase 2 da GT descoberta ...	376
Figura 7 - “ <i>Projetando uma narrativa circular</i> ”: Subfase 1 da Fase 2 da GT descoberta.....	379
Figura 8 - Representação gráfica da fase "Consolidando Resistência à Mudança" da teoria GT original.....	404
Figura 9 - Representação gráfica da subcategoria 1 de <i>Reenquadrando práticas educativas cristalizadas</i> .....	406
Figura 10 - Representação gráfica da subcategoria 2 de <i>Reenquadrando práticas educativas cristalizadas</i> .....	415
Figura 11 - Representação gráfica da subcategoria 3: consentindo invisibilidade da categoria 2, fase 2 da teoria original GT.....	427
Figura 12 - Representação gráfica da Fase 1 da GT original “ <i>Preservando um arquétipo mítico de professor/a</i> ” .....	440

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Temas transversais da agenda política segundo Rodrigues et al. (2014) .....	159
Tabela 2 - Caracterização dos participantes entrevistados .....	353



# NOTAS INTRODUTÓRIAS

"BEGIN AT THE BEGINNING," THE KING SAID, VERY GRAVELY,  
"AND GO ON TILL YOU COME TO THE END: THEN STOP."

[[CARROLL, 2021 IN ALICE IN WONDERLAND: V&A COLECTOR'S EDITION]]

A

*desvantagem educacional*, central neste trabalho, não é, na atualidade, um termo recorrente no geral dos discursos, pelo menos não na sua formulação ou sentido específicos. Todavia, ela está inerente em todo o espaço científico moderno, em particular nas últimas décadas em que os sistemas educativos se universalizaram (em particular no mundo ocidental) com garante, cada vez mais conseguido, do cumprimento da escolaridade obrigatória alargada, o que relevou outros problemas educativos, decorrentes da cada vez maior heterogeneidade nas escolas, e em específico na sala de aula (Commission/EACEA/Eurydice, 2020; European Commission/EACEA/Eurydice, n.d.; Eurydice, 2020a). Consubstanciando-se mais concretamente [e inerentemente] no denominado *combate ao insucesso escolar* que, pese embora não seja de sempre, não constitui uma verdadeira novidade da atualidade, sendo hoje uma meta civilizacional de grande impacto, veja-se por exemplo o *objetivo 4 da agenda 2030* das nações unidas (2015), de onde muitos projetos nacionais e transnacionais discorrem. Porquanto, desde que se tornou numa efetiva preocupação, o investimento nesse conspecto só tende a crescer. Permanece, ainda assim, uma inquietação relativa. Relativa ao tipo de sistema educativo, à sociedade, aos objetivos sociais delimitadores da própria interpretação do conceito de insucesso e de sucesso escolar.

Na Europa envidam-se múltiplos esforços que procuram suplantar o insucesso escolar, ainda que nem sempre a interpretação face ao que será o seu oposto – sucesso escolar – seja igualitária ou concertada. Existe aqui, como noutros conceitos interligados, um consenso ideário e fundamentalmente opinativo sobre o que é e o que deve ser, sendo comumente aceite em termos subjetivos e relativamente aquilo que, em cada país, se objetiva em medidas de política educativa organizadora do sistema educativo e das suas metas. A discussão em torno do sucesso e insucesso escolar, e em específico da inclusão e do sucesso escolar, diverge multivariadamente em pontos de vista e asserções sobre o entendimento a fazer-se desses conceitos, pelo que, cientificamente existem posições radicalmente opostas, tal como ocorre no contexto político ainda que em dimensões diferentes. Isto é, academicamente encontramos dois polos divergentes, onde num lado se encontram defensores de uma inclusão mais divisionada (de Miranda Correia, 2017; Kauffman, 2007; Kauffman et al., 2018; Lopes, 2007; Miranda Correia, 1997, 2001, 2010, 2012), no sentido de equitabilidade, onde claramente não se coloca problema à categorização e a intervenção fora da escola dita regular, em conformidade com as necessidades efetivas dos indivíduos ao seu desenvolvimento e o local mais adequado, em meios e recursos, para o efeito. Consideram aqui que é mais danoso ao aluno criar uma falsa ideia sobre o seu problema, ou até mesmo a ideia da sua inexistência, enquanto obstáculo à aprendizagem e/ou desenvolvimento, ignorando-o ou invisibilizando-o, do que o assumir da diferença viabilizando um tratamento em conformidade. Incluem aqui a apresentação de evidências científicas quantitativas sobre a impossibilidade de sucesso total de todos os alunos (no mesmo nível e referencial), sendo este dependente de um padrão. Proclamam que nenhuma escola eficaz poderá não ser regulada por esses indicadores por referenciais médios, pese embora refiram que isso não significa não se defender que não se atenda ou não se promova o máximo de sucesso que, cada um, pode alcançar. Defendem também que a intervenção, na maioria dos casos de

dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais bem como em deficiências, carece de pessoal e ações altamente especializadas.

Do outro lado (Ainscow & Ferreira, 2003; Andrews et al., 2017; João Barroso, 2003a; Miranda Correia, 2001; Rodrigues (org), 2001, 2012; D. Rodrigues, 2006, 2019), a corrente de defensores da educação inclusiva vista como uma escola sem categorizações ou rotulagens, onde o atendimento se faz para todos, primeiramente na sala de aula e eventual e gradualmente fora dela, com pessoal mais especializado. Baseados na ideia de que a convivência na escola, nos currículos e na sala de aula regular, com as mais diversas dificuldades, problemas comportamento e/ou deficiências, são uma mais-valia a todos, potenciando o desenvolvimento de todos, e de que a intervenção se deve fundacionar em práticas pedagógicas diferenciadas preferencialmente na sala de aula regular, recorrendo-se a metodologias ativas e dinâmicas, diversificadas e especializadas.

Já o conspecto político dividiu-se ao longo do tempo entre a organização do ensino numa lógica subjugada aos interesses dos mercados económicos, definindo os perfis de formação tendo-se isso em conta e, porquanto, constituindo sistemas educativos e escolas com vários percursos diferenciados, gerais, técnicos e profissionais, competitivos, que visam mais do que a formação humanística individualizada, outrossim a integração eficaz no mercado trabalho e a constituição destes alunos enquanto mais-valias. E, entre uma perspectiva de desenvolvimento humanista integral, sem condicionamentos económico-financeiros, visando a exploração dos potenciais individuais de cada aluno, nas várias áreas e dimensões, esperando o seu máximo desenvolvimento, preparação e agência pessoal futura (J. A. Correia et al., 2012; Cortesão et al., 2001; Stoer, 2002; Stoer et al., 1990, 1996; Stoer & Magalhães, 2003a). A referência na atualidade, seja académica, seja política é o de encontrar-se um posicionamento que seja ponto de equilíbrio, satisfatório a ambas as posições e interesses. Louvando a inclusão, na dimensão humanística e integral da formação do sujeito,

caso a caso, no seu máximo potencial e ao mesmo tempo louvando uma escola e ensino com percursos diversificados, sem estigmas, visando ambos o mesmo objetivo de promoção de escolaridades longas e qualificantes a todos ao mesmo tempo que se formam sujeitos na autonomia, empreendimento e agencia pessoal, capacitando-os para cooperação e participação social (Sebastião & Vladimira Correia, 2007).

A educação formal, pelas políticas, administração e gestão educativas, define objetivos e metas desenvolvimentais e de aprendizagens para os sujeitos, variando conforme o país (e em casos de autonomização e descentralização, variando também no que concerne ao meio local e até ao contexto turma), e que servem de referencial para a efetiva avaliação do sucesso (Pacheco, 2014). Como se concretiza esse arquétipo de aluno e como é mensurável o seu sucesso e/ou insucesso? Num resultado de insucesso que respostas lhe são mobilizáveis e com que sentido de sucesso? Como faz o sistema educativo e a escola a gestão da/s heterogeneidade/s cada vez mais premente/s? E, principalmente e ulteriormente ao insucesso, como age a escola e os sistemas educativos à(s) desvantagem(ns) educacionais? Estas e muitas outras questões congêneres e correlacionais conduziram a curiosidade científica em se saber mais e deram origem a esta investigação. O *encontro* com o conceito de *desvantagem educacional* pôde trazer um rumo mais preciso, mas não necessariamente mais claro ou simples. Apenas com um novo sentido, mais apurado e rico, comportando uma nova abordagem sobre estas questões.

Assim, este estudo parte da análise do conceito de *desvantagem educacional*, de onde se afinou e descobriu o caminho investigacional: a metodologia *Grounded Theory* no seu modelo clássico (Glaser & Strauss, 1967). Encetou-se esta metodologia visando alcançar uma teoria fundamentada original que relevasse a principal preocupação *dos professores* - e que, assim, permitisse um melhor conhecimento e identificação daquilo que ocorre no contexto da *desvantagem*

*educacional*, clarificando ou trazendo à luz caminhos emergentes numa área de vasto interesse, mas altamente dispersa e difusa.

Isto não só se consubstancia num carácter inovador pela abordagem inusitada à temática, quer nas ciências da educação quer na área substancial de interesse, como pelo potenciar de implicações práticas, fundando-se naquilo que efetivamente é demonstrado no terreno e nas situações onde se manifesta o fenómeno educativo da *desvantagem educacional*. Ademais, possibilita a abertura a novas questões e caminhos investigacionais e à descoberta de novos conhecimentos e intervenções nesta temática. Recorrendo-se à *Grounded Theory* glaseriana pretende-se, assim, produzir um contributo duplamente impactante, ao nível académico e ao nível intervenção e prática, que em soma poderá constituir-se como fonte reflexiva nas e para as políticas educativas.

Neste sentido o trabalho que aqui se apresenta procura sintetizar o conhecimento adquirido neste percurso de aprendizagem ativa bem como o resultado deste- a teoria ancorada: *preservando um arquétipo mítico de professor/a* - apresentando-a e identificando os seus resultados e contributos. A metodologia *Grounded Theory* clássica detém uma dinâmica investigacional alicerçada ao seu próprio e original método, que complexifica não só esse mesmo processo (o de investigação) como a sua explicitação (Glaser, 2002a, 2002b, 2005, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014; Glaser & Holton, 2004; Glaser & Strauss, 1967; Grounded Theory Institute, 2009, 2014; M. Alammari et al., 2019; Simmons, 2011). Porquanto, procurou-se explicar da melhor forma o desenvolvimento da aplicação metodológica e da teoria original produzida, seu resultado. Na certeza, porém, de que a escrita tem as suas limitações e que a exaustividade poderia trazer mais prejuízos ao entendimento do que compreensão e de que, pese embora se possa falar por separado nas componentes do método e nas categorias e indicadores descobertos, isto não permite o verdadeiro alcance e dinâmica que detém enquanto conjunto e que, esse sim, é mais difícil de descrever e transpor por escrito. Assim, procura-se apresentar, o mais claramente possível e tentando-

se ao mesmo tempo que não se perca para o leitor a força e sinergia do conjunto, quer através da estruturação da tese para conduzir a leitura quer na própria introdução dos tópicos a ler. Salvaguarda-se, todavia, que apesar de todos os esforços se está convicto de que não será possível capturar tudo, dependendo isso do entrosamento e do esforço do leitor na compreensão, em particular do menos habituado a esta metodologia, pelo que se agradece antecipadamente.

Seguindo-se o preceituado por Glaser (2002a, 2012) para a *Grounded Theory* a estrutura desta tese desenrola-se em capítulos sequenciais, pese embora seja passível de ser divisível em duas partes: uma primeira onde se procura fazer um enquadramento teórico e contextual dos temas principais a análise, não se constituindo uma verdadeira revisão teórica conforme ocorre por norma neste tipo de trabalhos, uma vez que se utilizou a metodologia GT clássica, preconizadora de um início da aplicação metodológica em concomitância com a análise dos dados e com o menor conhecimento e pré-enquadramento possíveis, para não se condicionar a emergência e a “descoberta” da teoria fundamentada, por perca da *sensibilidade teórica*. No entanto, é referida a pertinência da possibilidade de definição da temática ou fenómeno a estudar para a sua delimitação e para melhor seleção da amostra teórica e, até, construção do instrumento de recolha de dados. Assim, deve-se inicialmente fazer apenas um breve enquadramento, não muito profundo, mas ainda assim abrangente que, depois, na validação, saturação e consolidação da GT se vai aprofundando. Aquilo que aqui se apresenta é resultado, aprimorado *à posteriori* e não inicial, de leitura fundamentadora, mas também e principalmente, produto da própria análise de documentos e outras fontes de dados ao longo da aplicação da metodologia, enquanto parte procedimental desta, e que foi agora e para este propósito sintetizado e organizado (Glaser, 2002a, 2002b, 2005, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014; Glaser & Holton, 2004; Glaser & Strauss, 1967; Grounded Theory Institute, 2009, 2014; M. Alammari et al., 2019; Simmons, 2011).

Objetivando-se inicialmente conhecer e explorar o fenómeno educativo da *desvantagem educacional*, começa-se também o trabalho escrito com um enquadramento baseado na revisão teórica sobre esse mesmo fenómeno, onde se procurou propor uma definição do construto de *desvantagem educacional*, decorrente de uma intensiva análise comparativa do conceito na bibliografia de referência e nas instituições que a utilizam recorrentemente. Este ponto consubstancia-se no **capítulo 1** – *Desvantagem educacional: conceito, pertinências e implicações educativas*.

Granjeando-se dados e indicadores, decorrentes da aplicação metodológica nos momentos de saturação e dentro da aplicação do método comparação constante da *Grounded Theory* clássica, analisou-se e sistematizou-se literatura especializada, legislação e documentos normativo-legais no que concerne à *desvantagem educacional* e no que ao sistema educativo e ao Ministério da Educação português dizem respeito diretamente, e naquilo que possam ser respostas e/ou intervenções político-legais complementares ou de apoio, como são os apoios sociais à família, respeitantes ao Ministério da Segurança Social. Disso concebeu-se uma síntese organizadora desses dados e produziu-se, através da sua análise sistemática, um enquadramento congregado e delimitador da evolução das políticas públicas educativas em Portugal, desde início da governação de Oliveira Salazar até ao primeiro governo de António Costa, com a tutela da pasta da educação em Tiago Brandão Rodrigues. Tal epítome foi norteado pelo conceito de *desvantagem educacional* conforme anteriormente proposto, e apresenta-se aqui, articulado nalguma discussão e análise crítica, no **capítulo 2**, enquanto moldura do *plano filosófico político do fenómeno especificamente educativo* (João Amado, 2017; João Amado & Boavida, 2006) como o é o construto de *desvantagem educacional*, centralizador de todo o trabalho.

De seguida, e porque a metodologia GT clássica é, de facto, pouco prevalente no meio académico nacional, especificamente no contexto das ciências da educação, considerou-se pertinente fazer uma apresentação da metodologia



em termos do seu percurso histórico, da discussão e dos modelos existentes, através da revisão da literatura específica, para se poderem argumentar as opções aqui tomadas e, por último, apresentando a metodologia utilizada nos seus preceitos e especificidades.

Por fim, numa “segunda parte” mais específica, propõem-se à leitura capítulos dedicados a apresentar o próprio estudo desenvolvido e os procedimentos conduzidos e selecionados. Justificando, em articulado, da sua validade bem como, depois, se apresenta o resultado da implementação da metodologia GT clássica: a teoria fundamentada original que se descobriu. Explicitando-se e caracterizando-se cada categoria principal e subcategoria, e ilustrando-se com os seus indicadores, bem como definindo todos os componentes explicativos e integrativos no entroncar da categoria central, articulando a teoria substancial e dando-lhe o sentido que é, aí, também explicitado. Num momento seguinte, discutem-se os achados científicos e a própria teoria fundamentada à luz da bibliografia de referência nas matérias principais relevadas. Por fim, debate-se, e discute-se, da sua pertinência no âmbito educativo, em particular para as ciências da educação, bem como da validade do estudo desenvolvido.

Termina-se com as notas finais conclusivas que promovem uma reflexão sobre o percurso de aprendizagem que este ciclo estudos concretizou bem como dos contributos científicos aqui apresentados, recomendações e perspectivas futuras de investigação.



## ***CAPÍTULO 1***

### ***DESVANTAGEM EDUCACIONAL.***

***Conceito, implicações e pertinências  
educativas***

## 1.1. Da descoberta ao interesse capturado.

### Preâmbulos ao conhecimento



o início deste percurso formativo e de investigação, enquanto se perscrutavam ideias e se analisava literatura, a autora deste trabalho cruzou-se com o conceito de *desvantagem educacional* (DE). Um conceito que enquadrava aquilo que se parecia querer abarcar como nenhum outro até aquele momento (p.e. necessidades educativas especiais, risco e perigo, dificuldades de aprendizagem). Considerando-se que compreenderá uma riqueza, em potencial, ao conhecimento e à prática, mas também em si mesmo, pela complexidade que consegue encapsular e pelo despreendimento à identificação de uma causa ou de uma culpabilização no processo educativo, no sentido de que se perspetiva sistemicamente e individualmente, congregando posições que até então pendiam ou numa culpabilização externa à escola ou numa culpabilização exclusiva da escola. Todavia, e talvez por tudo isso, não se encontra uma definição consensual na literatura de referência, e aquelas que se propõem além de divergentes são, assumidamente, incompletas na captação de todo o seu sentido, dinâmica e complexidade.

A *desvantagem educacional* é um conceito que deteve grande enfoque nos anos 60 e 70 do século XX e que na sequência do relevo dado aos conceitos de *risco e de perigo*, importados do contexto clínico e médico para o âmbito educativo, ademais a outros correlatos à educação especial num sentido separatista, foi perdendo destaque (Kellaghan et al., 1995a). Atualmente subsiste ainda com pertinência no seio das políticas educativas e do sistema educativo Irlandês, dentro do entendimento que aí lhe é feito, existindo a propósito comissões e

instituições específicas nesse país que visam o combate à desvantagem educacional (Combat Poverty Agency, 2003; Frawley, 2014; Henry M. Levin et al., 2004; Morgan, 2000; Tarabini et al., 2018). No âmbito científico, na sua corrente mais atual (Bills & Howard, 2017; Driessen, 2017; Driessen & Merry, 2014; Gorard & Siddiqui, 2019; Lyons, 2002; Pham, 2018; Pickering, 2014; Raven, 2018; Roscigno, 1998a; Schwartz & Stiefel, 2009; Skerritt, 2017; Skourdumbis, 2012; E. Smyth, 2017; Social Justice Ireland, 2015; Sylva, 2014; Tackling Educational Disadvantage Team, 2019; Tormey, 2010; Victoria, 2020), *desvantagem educacional* continua como sinónimo indiscriminado de outros conceitos, esvaziado de sentido próprio ou utilidade, e não lhe é dedicada uma linha de interesse investigacional específica com base num construto solidamente operacionalizável e consensual, podendo inferir-se daqui que este construto (à exceção de pequenos nichos de interesse de autores e/ou países: (Bland, 2006; Bland & Atweh, 2007; Combat Poverty Agency, 2003; Driessen & Merry, 2014; Henry, 2001b; Horgan, 2011; Hutchinson & Dunford, 2016; Kellaghan, 2001; Kellaghan et al., 1995b; McCluskey, 2017; Mccoy et al., 2014; Pham, 2018; E. Smyth, 2017; E. Smyth & McCoy, 2009; J. Smyth, 2012; Social Justice Ireland, 2015; Tormey, 1999, 2010) quase que passa despercebido no mundo académico global.

O conceito de DE é definido como um conceito multidimensional, multifatorial (Kellaghan et al., 1995a; Tormey, 1999) e complexo (Boldt & Devine, 1998; Kellaghan et al., 1995a; Tormey, 1999). Surge na literatura, e é referenciado pelos autores de referência supramencionados, como abrangendo aspetos que não confinam propriamente o mesmo âmbito e sendo pouco consistente e consensual. Promovendo-se origens e causas diferentes ao mesmo fenómeno, divisionando-o em culpabilização da escola/sistema educativo ou em culpabilização parental ou em fatores socioculturais externos à escola/sistema educativo. Ademais, poucos são os autores que apresentam uma definição concreta do conceito (Bland, 2006; Bland & Atweh, 2007; Kellaghan, 2001;

Kellaghan et al., 1995b; Tormey, 1999), subentendendo-se uma presunção partilhada e assumida de entendimento subjetivo do mesmo, conforme nos referem os autores proponentes e revisores do conceito supracitados. Assim, verifica-se das poucas definições encontradas, que esclarecem pouco e pendem a uma abordagem demasiado específica ou a um entendimento sectorizado ou unidimensional, o que condiciona, limitando e reduzindo, o âmbito e o espaço da DE bem como a sua operacionalização, crítica que é também feita por outros autores que se debruçam especificamente na análise do construto e aqui já referidos (Bland, 2006; Bland & Atweh, 2007; Kellaghan, 2001; Kellaghan et al., 1995b; Tormey, 1999). Porquanto e também, por revisão de literatura e segundo os autores principais, percebe-se que em maioria ou este é definido focando um problema no indivíduo, ou na sua família (características maternas, estilos parentais e/ou nível socioeconómicos ou culturais) ou em ambos (Driessen, 2018; Fukkink et al., 2017; Hirsch, 2007; Horgan, 2011; Lyons, 2002; Pham, 2018; Schwartz & Stiefel, 2009; Skerritt, 2017; Sylva, 2014; Van Zanten, 2005). Outras posições referidas focam questões raciais ou étnicas, outras ainda a influência dos pares ou contexto dos sujeitos (Dotson et al., 2009; Iverson, 2007; Lleras, 2008; Roscigno, 1998b; Schwartz & Stiefel, 2009)e, por fim, outras ainda focam a Escola ou Sistema de Ensino enquanto causa (Bills & Howard, 2017; Duru-bellat, 2004; Harttgen & Misselhorn, 2011; McCluskey, 2017; Ruitter, 2008; E. Smyth & McCoy, 2009; Tormey, 1999; Van Zanten, 2005). E, dentro daqueles que centralizam, especificamente, a escola na problemática, encontram-se aqueles que a analisaram a como perpetuadora de desigualdades, ou a escola pobre versus a escola rica (com maiores e melhores recursos, condições e contexto envolvente) e a escola rural versus escola urbana, ou as expectativas, autopercepção ou a formação dos professores como influência negativa nas experiências de aprendizagem dos alunos.

Outro aspeto a relevar é referente ao sentido com que o conceito tem vindo a ser utilizado (como consequência da sua indefinição) em concomitância com

outros conceitos como: *em risco*, *necessidades educativas especiais*, *desigualdade*, *marginalização*, *sucesso/insucesso escolar*, *exclusão social*, *igualdade de oportunidades educativas* (Bland & Atweh, 2007; Dublin Healthy Cities Partnership, 2020; Gorard & Siddiqui, 2019; Kellaghan, 2001; Kellaghan et al., 1995a; E. Smyth, 2017; E. Smyth & McCoy, 2009; Sylva, 2014; Tormey, 1999, 2010; Weir et al., 2015)). O que não esclarece quanto à sua definição, mas outrossim complexifica o entendimento e a compreensão deste. Segundo Kellaghan, Weir, Huallachán, & Morgan (1995) isto pode ser consequência de se tratar de um fenómeno complexo resultante da interação de fatores económicos, sociais e educacionais, bem estabelecidos. Mas, por outro lado, inferem os autores, pode também ser efeito de investigação compartimentada, que não consegue abarcar toda a complexidade a ele inerente, promovendo resultados focados apenas numa ou outra dimensão do fenómeno e desenvolvendo conhecimento divisionado que potencia abordagens contrapostas e não complementares.

Porquanto, ao pensar-se na definição do conceito de *desvantagem educacional*, esta não deveria confundir-se com a de outros conceitos já existentes (e.g. desvantagem socioeconómica, desvantagem sociocultural, necessidade educativa especial, risco ou insucesso escolar) mas sim esclarecer o que comporta, especificamente, enquanto *desvantagem educacional*, uma vez que é circunscrito ao âmbito educativo e constituiu-se, por isso, um conceito único e diferenciado. Assim, para que se esclareça o que está neste englobado e em que circunstâncias, deve essa definição distingui-lo dos demais, mas e também, delimitando o seu espaço e identidade própria. Devendo ainda indicar as consequências para aqueles que estarão em situação de desvantagem, e não se definir por essas mesmas consequências, uma vez que é uma desvantagem e não uma predeterminação. Caso contrário perderá toda a pertinência interventiva, conforme aponta Tormey (Tormey, 1999) aquando da possibilidade de confusão de DE com insucesso escolar, onde destaca essa mesma necessidade de identidade própria afirmando que:

“(...) if (...) it becomes synonymous with educational failure, then there is no added-value in using the term (...)” (p. 33).

O termo deverá representar um fenómeno ou problema com delimitações próprias, únicas e específicas. Para isso, primeiro que tudo, foi necessário identificar as várias perspetivas relativas ao conceito e a forma como é conceptualizado e operacionalizado, em cada autor que se debruçou sobre ele. Para tal empreendeu-se a uma intensa leitura e análise da literatura, a qual teve em consideração as indicações da GT Glaseriana. Recorre-se inicialmente às bases dados científicos (*elsivier, eric, proquest*) e, progressivamente, alargou-se a outras referências citadas na produção científica inicialmente colhida. Foram analisados os artigos recolhidos e após primeira leitura foram selecionados aqueles que: a) tratavam em específico a DE, ainda que depois a pudessem utilizar em sinónimo; b) identificavam pelo menos uma definição (própria ou de outrem) para a DE. Numa segunda leitura, identificaram—se as definições propostas de desvantagem educacional, bem como as suas operacionalizações e/ou explicações e críticas. Dessa análise desenvolveu-se uma definição que se pretende congregadora das várias posições e indicadores científicos, e capacitadora do seu potencial para a educação e que aqui se apresenta no ponto 1.3 deste capítulo. No momento seguinte, ela é explicada e fundamentada nos seus componentes. Termina-se com uma discussão crítica sobre o proposto e as suas implicações futuras.

Considerar-se a *desvantagem educacional* implica, assim e necessariamente, que se fale em constructos que com este dialogam, nomeadamente o de *desigualdade e igualdade de oportunidades, necessidades educativas especiais, risco e perigo, e equidade educativa*. Contudo, é necessário ter em consideração que não são sinónimos entre si. Cada um destes conceitos tem a sua própria esfera de ação e campo conceptual, os quais coexistem em algumas dimensões, mas são distintos noutras. Para que exista *desvantagem educacional* é necessário que verifiquem desigualdades de oportunidades, causadoras de iniquidade, potenciadas por

riscos e perigo ao desenvolvimento e às aprendizagens do/no indivíduo, ocorrendo mediante um dado sistema educativo e uma dada escola/comunidade educativa, específicos. Isto demonstra a interdependência da DE com estes conceitos e a necessária incursão que se fará por fim, no ponto 1.4, sobre os mesmos, procurando-se discutir essas mesmas relações e interconexões, mas também delimitando o espaço próprio da desvantagem educacional.

O lema *Educação para Todos*, Escola Inclusiva e a eliminação ou o atenuar das desigualdades/desvantagens encontradas (e (re)produzidas) na escola fazem parte da agenda da maioria dos países ditos desenvolvidos (Commission/EACEA/Eurydice, 2020; European Commission/EACEA/Eurydice, 2016; Eurydice, 2009, 2020b; OCDE, 2019). Primeiramente, por um interesse focado na participação ativa dos cidadãos, promotor de maior coesão social, ainda que na e pela diferença. Procura-se o desenvolvimento de cidadãos mais produtivos no sentido do bem-comum, dando o melhor contributo possível ao desenvolvimento do seu país em termos de capital humano e social. Depois, tendo em conta estudos realizados sobre o retorno que o investimento educativo traz, bem como a poupança a longo prazo que este permite aos Estados (Campbell & Levin, 2012; Gorard & Smith, 2004; H. M. Levin, 2009; Henry M. Levin et al., 2004; E. Smith & McCoy, 2009) é vital que as políticas educativas entendam essa importância e mantenham esse investimento (ou até o aumentem), tal como nos refere Smith & MacCoy (2009, p. 58) aludem precisamente a este ponto quando referem que *“In the current difficult climate, it is important that the long-term importance of investment in education is not forgotten”*, acrescentando que a equidade educacional *“is a moral imperative for a society in which education is a crucial determinant of life chances”*.

Os estudos e os indicadores disponíveis (Gorard & Smith, 2004; Machin, 2006; E. Smith & McCoy, 2009; Spruce & Leaf, 2017) continuam a indiciar que os grupos de indivíduos que experienciam [ou detêm maiores fatores risco]

desigualdades (económica, social, cultural ou educacional), e aqueles que abandonam mais cedo a escola sem qualificações “*worthwhile*” são, posteriormente, os indivíduos que: i) mais tempo passam em situação de desemprego (curto e longo prazo); ii) que ao ter emprego têm mais probabilidade que este seja mal pago e/ou com menores condições de trabalho; iii) que têm menor acesso à saúde em geral e aos cuidados de saúde especializado em particular, e iii) têm estilos de vida menos saudáveis (e.g., alimentação, higiene e desporto). Focando apenas no sentido económico, estas conclusões permitem inferir que os Estados acarretarão maiores despesas (Smith & McCoy, 2009) com estes indivíduos a médio e longo prazo (e.g., maiores gastos com subsídios e apoios sociais, menor coleta de impostos, maiores gastos com problemas decorrentes de problemas de saúde, maior tempo de inatividade, menor produtividade). No que concerne a aspetos socioculturais, verifica-se uma predisposição para a reprodução de comportamentos e padrões socioeconómicos (parentais e sociais), a qual surge associada a menores níveis de desenvolvimento e de qualidade de vida dos países (Machin, 2006).

Por outro lado, mais do que as questões socioeconómicas e estratégicas das políticas dos países, trata-se de uma questão ética e moral no que concerne aos direitos humanos e à justiça social, mais especificamente, ao direito à igualdade de oportunidades (Smith & MacCoy, 2009). Parece pouco aceitável na atualidade que as agendas da política pública educativa não procurem, de forma estruturada e coerente, que os sistemas educativos se redefinam e afinem no sentido de permitirem, a cada indivíduo, que independentemente das suas diferenças tenha disponíveis reais oportunidades, estratégias, meios e recursos para atingir o seu máximo potencial de desenvolvimento e de inclusão social.

Para tal, os sistemas educativos e conseqüentemente as políticas educativas têm de ser repensadas, entendendo-se a Escola, tal como foi criada e pensada na sua origem perdeu sentido, e que tem hoje o desafio de se redefinir e



reconstruir, englobando mudanças organizacionais, metodológicas e filosóficas, que contribuam para um real reconhecimento e valorização das diferenças, para a promoção de uma educação mais centrada no indivíduo, sem que, com isso se perca o sentido de futura integração em contextos mais alargados (e.g. comunidade, sociedade e mercado de trabalho). Este processo implica o reconhecimento de que, efetivamente, a *desvantagem educacional* existe, e de que a compreensão da sua multidimensionalidade e pluricausalidade, e a definição de estratégias de ação eficazes permitem o seu combate precoce, anterior a muitos dos problemas educacionais já conhecidos. Estamos, sem dúvida, perante um terreno fértil à investigação em ciências sociais e humanas, particularmente às ciências da educação.

Este capítulo termina, assim, com uma síntese reflexiva sobre a *desvantagem educacional*, numa contextualização científica face à heterogeneidade e a diferença no âmbito educativo e às potenciais implicações e relevo deste construto para as ciências da educação.

## 1.2. O conceito, as definições e as delimitações da Desvantagem Educacional

*“The most significant feature of any child's environment are the humans with whom they establish close relationships. The most important powerful routes to learning are through cognitive tools that are themselves products of human civilization.”*

(Woodhead, 1999, p. 12)

A vasta maioria da literatura produzida, especificamente, sobre esta temática da Desvantagem Educacional é Irlandesa. Não é perceptível nem nos é justificada a preferência dos autores e investigadores desse país pelo termo, mas é certo que o conceito está largamente implementado no país, incluindo na esfera política (Boldt & Devine, 1998; Byrne & McCoy, 2013; Darmody et al., 2014; Feeley, 2014; Kellaghan et al., 1995b, 1995a; Mckeown & Clarke, 2004; Skerritt, 2017; Social Justice Ireland, 2015; Tormey, 2010, 1999), existindo mesmo um comité do estado irlandês próprio para a intervenção em DE, o *Educational Disadvantage Commitee* (Combat Poverty Agency, 2003). Esse comité financia muitas das publicações relativas ao conceito e muitos dos projetos, cujo objetivo é assumidamente eliminar ou diminuir a DE.

Boldt & Devine (1998, p. 8) procedem à primeira revisão e síntese de contributos que existiam (à altura) na literatura de especialidade sobre *Desvantagem Educacional*. Salientam alguma influência, quer ao nível da teorização quer do seu uso efetivo, como provindo de países anglófonos (com destaque para Inglaterra e EUA. No entanto, nas nossas pesquisas pouco se encontrou, especificamente, utilizando o termo DE nesses países. Parece que o termo terá sido assimilado e/ou substituído por outros (destacando-se os conceitos de risco

e perigo) que nas décadas seguintes foram progressivamente sendo mais valorizados nesta esfera de ação (conforme se irá discutir noutro ponto deste capítulo). Mesmo nos autores irlandeses, que concentram a maioria da produção científica nesta matéria, ao longo do tempo e até ao presente, o enfoque tem prevalecido na identificação e na delimitação de fatores causais da DE, mais do que na definição clara do seu significado (Boldt & Devine, 1998; Tormey, 1999).

Alertaram, ainda, para limitações nas linhas de investigação predominantes. De acordo com estes autores (Boldt & Devine, 1998, p.8) existe a assunção apriorística de que a DE deriva da falta de um ambiente adequado para a promoção da literacia e de uma falta de atitude positiva face à escola, o que provocou um enviesamento no estudo deste fenómeno. Ao invés de se investir na procura de compreensão do fenómeno na sua plenitude, os investigadores centraram-se no estudo destes dois temas e, com isto, a linha investigação segue em delimitar fatores inerentes a estas premissas, de forma mensurável, para que se possam construir projetos de intervenção mais específicos (Boldt & Devine, 1998, p. 8). Ademais, alertam para o facto de que, na maioria dos autores, assume uma forte correlação, se não mesmo a única, entre pobreza e DE, a qual nem é sempre é empiricamente analisada.

Às dificuldades referidas acresce a indicação de que a definição do conceito se revela problemática. Embora seja evidente a necessidade de definição do conceito. Boldt & Devine (1998, p. 9) consideram difícil gerar uma definição de DE que: (i) não seja demasiado abrangente, considerando que isso geraria perdas para a sua significância interventiva, pelo oposto, (ii) também não fosse demasiado restritiva, excluindo pessoas, circunstâncias e condições que se pretendem abranger. Apontam ainda que, a imprecisão na terminologia pode levar a medições inexatas e à diminuição da eficácia das avaliações realizadas no terreno. Concluem afirmando que a DE é consequência final de um processo de escolarização mal sucedido. E que, essa consequência, se refletiria numa

desigualdade face aos pares na procura, conquista e manutenção de direitos, oportunidades e bens e benefícios (e.g. emprego, inserção comunitária):

*"In relation to a student in the formal education system, educational disadvantage may be considered to be a limited ability to derive an equitable benefit from schooling compared to one's peers by age as a result of school demands, approaches, assessments and expectations which do not correspond to the student's knowledge, skills, attitudes and behaviours into which (s)he has been socialised (as opposed to those to which (s)he is naturally endowed)."*(Boldt & Devine, 1998, p. 10)

Isto indica-nos claramente a ideia dos autores sobre DE, que a colocam como uma consequência de competência limitada. Mas, em que consiste essa competência limitada? O que consideram ser um mau processo de escolarização? Que fatores concorrem para isso? Pode-se considerar o ónus do problema na escola, dado que se trata do processo escolarização? A posição que assumem conclusivamente levanta mais questões do que aquelas que se presume esclarecer. Desde logo, definir um conceito como sendo uma consequência de algo indefinido, ademais algo abstrato e não operacionalizado, traz mais valias limitadas na compreensão e/ou definição da DE, além de que a sua proposta essencialmente restringe a DE às questões dos desajustamentos de *background* casa/escola.

Para tornar este quadro ainda mais difuso, os mesmos autores, apesar de inferirem na DE um processo dinâmico e complexo, profundo e colocando o indivíduo como agente incorporativo do resultante do processo de socialização e das suas características específicas, acrescentam-lhe, ainda, uma dimensão extraescolar do conceito de DE:

*"In relation to people who have left school, educational disadvantage may be considered to be the condition of possessing minimal or no formal educational qualifications and/or being inadequately trained or without knowledge, skills,*

*attitudes and behaviours associated with the demands of available employment is disproportionality limited as compared to one's peers by age.*"(Boldt & Devine, 1998, p. 10).

Em resultado desta proposta, o mesmo conceito apresenta definições diferentes conforme o indivíduo se encontre dentro ou fora do sistema educativo.

Referem ainda Boldt & Devine (1998, p. 10) que não detetaram, até à altura do seu estudo, propostas conceptuais que integrem componentes de educação não-formal e informal como dimensões chave do conceito. Por exemplo, desvantagem aceder ou beneficiar de oportunidades de tempos-livres (ex. educação não formal e informal) ou em participar nos processos de tomada de decisão relativamente a aprendizagem e educação informal e não formal. Esta premissa detém particular relevo, dado que a Educação não se resume à educação formal. Com isto, estes autores dão pistas sobre outros âmbitos educativos envolvidos e envolventes na DE e que não se restringem à escola, não deixando de confinar o conceito a um problema educativo, acrescentando ademais a agência do indivíduo.

Trazem à luz ainda que o *Working Group on Education Disadvantage for National Anti-Poverty Strategy* e o *Relatório do Fórum Nacional Social e Económico – Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade Jovem* (1996; 1997 cit. in Boldt & Devine, 1998 p. 10) incluíram na discussão sobre o conceito de DE três grupos de indivíduos que, até então, não eram considerados. São eles os viajantes/migrantes, os alunos com disfunções físicas e/ou emocionais e aqueles que experienciam desigualdades com base em questões de género. Apresentando esta ideia não a discutem nem nada mais lhe acrescentam, o que parece ser intenção única de apenas lhe fazer destaque. Poder-se-á então inferir que é importante aos autores que o conceito se estenda para além das questões socioeconómicas? Como fazer essa (re) delimitação? Mas, depois, assumem que entendem o conceito da mesma forma que Kellaghan, Weir, Huallachán, et al. (Kellaghan et

al., 1995a), no sentido em que percebem a DE como “*um fenómeno complexo resultante de fatores económicos, sociais e educacionais profundamente enraizados, que são consequência de discontinuidades de experiências escolares e não escolares*” (Boldt & Devine, 1998, p. 10). Logo, não se verifica que na sua perspetiva se tenham assimilado os aspetos inovadores que realçaram ao longo da revisão, regressando à ideia base das diferenças de *backgrounds* entre casa e escola.

Por outro lado, afirmam Kellaghan (Kellaghan, 2001; Kellaghan et al., 1995a) como sendo o autor reconhecido com a perspetiva mais solidamente fundamentada e elaborada de DE, podendo, por isso, ser classificada como cientificamente mais fidedigna. E, no final da sua revisão, como o conceito não lhes queda propriamente claro, Boldt & Devine (1998) a determinado ponto, assumem a DE como consequência de um processo de escolarização mal sucedido (induzindo que o cerne do problema estará na escola) para depois terminarem reafirmando a definição de DE apresentada por Kellaghan em 1995. Também se pode concluir, destes autores, que se fundamentam numa diferença de *backgrounds* casa/escola e que em dinâmica isso não crescem nada ao que analisaram, bem como que recuam para um porto seguro de definição conceptual, pese embora reconheçam que é insuficiente e pouco explorada.

Kellaghan, Weir, Huallachán, et al. (Kellaghan et al., 1995a) na sua obra inicial começam por fazer uma revisão histórica do conceito de DE onde é identificada a origem do conceito nos EUA durante os anos 60 e 70 do século passado, na sequência de uma série de fatores impulsionadores. Identificam esses fatores como sendo: a preocupação com o abandono escolar precoce e com o baixo desempenho de algumas camadas da população escolar que resultavam numa perda de talentos e capital social para a nação (relacionada com a evolução da ex-União Soviética na exploração espacial); o aumento do interesse nos direitos civis e Humanos que levou a uma maior consciencialização da extensão da pobreza até então negligenciada e, por outro lado, esse aumento de interesse

levou também à aplicação, com um novo vigor, do princípio de equidade nas oportunidades educativas que foi, radicalmente, redefinido para significar não apenas igualdade de acesso a um currículo comum e a recursos para todos independentemente do seu *background* (classe social ou local de residência) mas também incluindo a igualdade de participação e, eventualmente, de desempenho (Kellaghan et al., 1995a).

Os autores supramencionados referem ainda, e também, que têm sido feitos poucos esforços para se definir o conceito, muito embora este seja largamente utilizado. No entanto, depois de afirmar isto os autores finalizam o seu artigo deixando-o [ao conceito] também por definir. Analisam isso sim alguns fatores que defendem ser causa da DE e analisam a utilização concomitante e indistinta de alguns conceitos em conjunto com DE, mas não se posicionam quanto a isso, nem apresentam qualquer solução para um melhor esclarecimento. Ressalvam, no entanto, a importância de alguns fatores que concorrem para o estabelecimento da desvantagem educacional.

Reportam-se a Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986; Kellaghan et al., 1995a) para estabelecer o que parece ser uma análise sistêmica das causas da DE. Segundo os autores, temos os aspectos mais proximais ao indivíduo que identificam como sendo a Casa e a Escola e, explicitam que é aqui que encontramos as transações pessoa – ambiente que definem as experiências do dia – a – dia e, estas, por sua vez influenciam o conhecimento, as competências e as atitudes com as quais o indivíduo se desenvolve. Isto pode ser, para alguns, um processo gerador de descontinuidades entre as experiências de casa e da escola, originando assim desvantagem educacional. Dentro disto, enumeram fatores de risco específicos inerentes a este processo em várias dimensões.

Relativamente à Escola apontam as *condições da escola* (linguagem na e da sala de aula em relação às experiências sociolinguísticas da criança em casa), as *baixas expectativas dos professores*, o *nível de exigência e de padrões*, a *relação escola –*

*família* (tipo de envolvimento e participação parental proporcionado pela escola), *reforço dado às diferenças de estatutos* pelos grupos de pertença quanto às *características “atribuídas”* (sexo, estatuto socioeconómico, etc.) e quanto às *características “alcançadas”* (performance escolar) e, o *desconhecimento por parte dos docentes quanto às características do background sociocultural de origem* dos alunos (não possibilitando a integração das experiências de casa com as da escola ou que se tenha em conta, no processo pedagógico, as categorias de significados que trazem de casa). Naquilo que diz respeito à *Casa* aludem às *condições da habitação* (como o tempo e espaço são organizados e utilizados), à *comunicação pais – filhos*, aos *valores e recompensas* com que pais e filhos escolhem as suas atividades e, a *exposição a stress agudo e potencialmente crónico* (Kellaghan et al., 1995a). Por outro lado, definem *fatores distais ao indivíduo* como sendo a *desvantagem social e/ou económica das comunidades e das famílias* (ex.: pobreza e fatores relacionados com a mesma tais como: desemprego, educação parental e atividade ocupacional) (Kellaghan, Weir, Huallachán, et al., 1995, p. 2).

Compilam ainda potenciais consequências advindas da DE, identificando a *dificuldade de ajuste à Escola* como o reflexo geral da DE e, por efeito, identificam que estes sujeitos têm uma performance educacional deficitária o que levará a um maior risco de abandono escolar precoce, qualificações formais mais pobres e fracas perspetivas de empregabilidade. Referem-nos ainda que, os sinais das dificuldades são visíveis, normalmente, já na infância e que, conforme a criança progride no sistema, o hiato de desempenhos entre alunos com *backgrounds* desvantajosos e *backgrounds* vantajosos tende a aumentar (Kellaghan et al., 1995a) intensificando a *desvantagem educacional*. E, reconhecem ainda aquilo que consideram como indicadores de DE.

Defendem que a construção de indicadores baseados em variáveis poderá ser utilizada na sinalização de indivíduos, famílias, escolas, áreas geográficas ou bairros. Enumeram por isso variáveis que consideram vitais a essa sinalização e



que variam desde as que podem considerar-se como possuidoras de uma relação causal com a DE, até aquelas que podem considerar-se efeitos ou consequências da DE. São elas, de forma geral: a pobreza, a estrutura e tamanho da família, o estatuto socioeconómico, o desemprego, a localização/contexto e o desempenho escolar. Apontam ainda que existem outros indicadores sustentados como os que Pallas, et al. (Kellaghan et al., 1995a), definiram para os EUA: identidades de grupos raciais/étnicos minoritários e possuir-se uma linguagem em casa diferente da usada na escola - mas que consideram não ter pertinência no contexto Irlandês e por esse motivo não os exploram. Todavia, no fim, relevam alguns aspetos (e.g.: número de livros em casa, número de livros que o aluno possui, expectativas parentais face à idade com que deixará a escola) que referem apresentar correlações significativas com DE no contexto Irlandês, mas visando a sinalização e o diagnóstico por compilação dados, requerem um trabalho de recolha de dados que [assumem] não seria de fácil realização (Kellaghan, Weir, Huallachán, et al., 1995).

Pese embora estes autores não tenham desenvolvido, especificamente, uma definição de DE, pode afirmar-se que foram pioneiros no que concerne à apresentação e operacionalização dos seus fatores risco e consequências, que os autores determinam com uma base científica de fundamentação intrinsecamente ligada a correlações e significâncias dos achados investigacionais existentes àquela altura. Ainda assim, podendo-se questionar o facto de essas correlações e significâncias não serem, muitas vezes, diretas ao conceito de DE, até porque não lhe é apresentada qualquer proposta de definição. Suportam-se os autores, assim, na ideia de que DE, insucesso escolar, abandono escolar, pobreza, e outros conceitos, são e tratam o mesmo, quase indistintamente. Sobre isto, e não desconsiderando que possa existir alguma interligação entre estes construtos, inferimos, refletindo aqui, que não se poderá aceitar que um conceito possa ser confundido com outros, caso contrário não fará sentido que este exista, ou mesmo que seja discutido. Devendo, por isso, ser possuidor de uma identidade e

delimitação, própria e clara, que acresça conhecimento científico, o que se procurará fazer mais à frente nesta tese.

Outra inovação a destacar nestes autores encontra-se na abordagem que fazem ao conceito. Primeiro, procuram fundamentar-se em resultados de outras investigações relativas aos fatores e às correlações conceptuais inerentes à DE, o que claramente demonstra uma necessidade de se dar maior sustentação e estrutura ao conceito de Desvantagem Educacional, robustecendo-o, catalisando interesse e relevo científico para si. Depois, trazem uma posição inovadora, e interessante, para a análise do construto enquanto enquadramento: a teoria bioecológica de Bronfenbrenner. Esta linha, apesar de os autores não produzirem uma definição conceptual com esta base (nem com nenhuma outra), parece indicadora de uma procura de esclarecimento da complexidade e multidimensionalidade (assumidas) do conceito, sendo que articular com a teoria bioecológica ou sistémica poderá elucidar os processos, as dinâmicas e as influências mútuas que giram em torno da problemática bem como dar-lhe corpo necessário para se instituir.

Alguns anos mais tarde, Kellaghan (2001) regressou à temática da DE enquanto construto, procurando dar-lhe uma nova definição, mais específica e operacionalizável, que trouxesse à prática da intervenção novos caminhos. E fá-lo porque, segundo o próprio, as definições apresentadas até então eram demasiado vagas para terem utilidade no campo educativo. Para exemplificar essa afirmação apresenta as definições propostas pela OCDE e pelo *Education Act* da Irlanda, que ora se transcrevem e traduzem:

*“É um fenómeno complexo que resulta de uma interação de fatores económicos, sociais e educacionais bem-estabelecidos”* (tradução própria de OCDE, 1992 cit. in Kellaghan, 2001 p.3).

*“Impedimentos à educação decorrentes de desvantagens sociais ou económicas que impedem os alunos de retirar da educação benefícios adequados”* (tradução própria de Education Act, 1998, section 32(9) cit. in Kellaghan, 2001 p.3).

O autor (Kellaghan, 2001) critica ambas as definições com a argumentação de que estas não distinguem o papel da cultura como o fazem para o papel social e económico bem como porque utilizam o mesmo termo daquilo que pretendem definir: desvantagem. Mas a maior crítica que apresenta insta no facto de nestas definições não serem especificados quais os *impedimentos* que serão a causa da DE, considerando uma omissão de relevo dado que esses *impedimentos* serão necessários à prevenção da problemática. Defende, precisamente, que reside na definição desses a chave para um melhor entendimento do problema. No entanto, ressalva que noutros estudos foram feitos alguns esforços para a identificação dessas variáveis discretas por forma a conseguir-se a operacionalização do conceito, mas que nunca foram exploradas as relações dessas variáveis com as experiências educativas das crianças.

Nessa sequência, ressalta que nos EUA as variáveis/fatores identificados e utilizados na intervenção incluem: *identidade de grupos raciais/étnicos minoritários, viver num agregado familiar pobre, viver em famílias monoparentais, a mãe possuir baixos níveis de escolarização e, usar em casa uma linguagem diferente daquela que é utilizada na escola* (Pallas, Natriello & McDill, 1989 cit in Kellaghan, 2001, p. 4). Já no concernente ao contexto Irlandês, enuncia os fatores que são utilizados para a seleção de escolas para a inclusão num programa de apoio governamental, indiciando que estes fatores se focam em aspetos correlatos com pobreza: *número de alunos que reside em habitações das autoridades locais/sociais por escola; número de alunos cujas famílias residem num apartamento ou em residências não permanentes; número de alunos cujas famílias têm cartões de saúde públicos; número de alunos cujas famílias estão a receber subsídios de desemprego ou assistência em programas do departamento de ação social*. Quanto a estes, o autor é bastante crítico, afirmando

que os considera insuficientes pois não há uma clara distinção entre indicadores da correlação causas-consequências da DE. Por outro lado, sublinha que ao se identificarem fatores numa dada escola, tal não significa que todos os alunos dessa escola estejam em desvantagem educacional. Por último, critica o facto de se utilizarem como indicadores os fatores mais apartados do cerne do problema, afirmando mesmo que:

*“(...) enquanto dependermos de indicadores que são distais, e não necessariamente relacionados causalmente com a desvantagem, o nosso conhecimento do processo, através do qual se alcança a mudança e a proteção, continuará limitado.”* (Kellaghan, 2001 p.5).

Com base nesta análise crítica, Kellaghan (2001) propõem uma nova definição de DE, que considera mais elaborada e que, defende, irá permitir o desenvolvimento de trabalhos que visem identificar as dificuldades que as crianças experienciam na escola, bem como a sua origem:

*“Uma criança pode ser vista como estando em desvantagem na escola se, por causa de fatores no ambiente da criança conceptualizados como capitais económico, cultural e social, as competências e disposições as quais ele traz para a escola diferem das competências e disposições que são valorizados nas escolas e são requisitos à facilitação da adaptação à escola e à aprendizagem escolar.”* (Kellaghan, 2001 p. 5).

Salvaguada, após apresentação da definição, que nesta não se incluem as crianças com handicaps físicos, emocionais ou mentais ou com dificuldades de aprendizagem, muito embora reconheça que *“algumas crianças que vivem em famílias/comunidades associadas à DE podem sofrer tais condições”* (Kellaghan, 2001 p.5) o que parece pertinente dado que, e pese embora não as inclua, reconhece ainda assim que poderão ser um grupo fatores inclusos na DE e, até, relacionais com os fatores ambientais que procura inserir na sua proposta para o construto.

Por forma a operacionalizar a sua definição, Kellaghan (2001) explicita as componentes que articulou na formulação. Assim, as “*disposições e competências*” afirma poderem ser representadas em domínios alargados: *desenvolvimento cognitivo e performance académica* (aquisição de competências académicas básicas e desenvolvimento de capacidade de aquisição e aplicação de conhecimento e resolução de problemas) e *conduta* (autorregulação, comportamento gerido por regras, capacidade de fazer juízos baseados em valores éticos e objetivos de vida). Sendo que, estes domínios são aplicáveis para a identificação de DE desde a infância e que, a partir da adolescência poder-se-iam acrescer o *comportamento social* (relações com os outros) e o *autodesenvolvimento* (identidade, autonomia, motivação para o sucesso e estilo atribuído) (Kellaghan, 2001 p.6).

Por forma a melhor se entender o ónus que subjaz à sua abordagem teórica e, claro, à sua definição, o autor recomenda se tenha em conta o ambiente de casa e da comunidade onde a criança ou jovem se insere. Pois, para Kellaghan a DE acontecerá devido à ênfase que determinado ambiente dá às *competências e disposições* em qualquer domínio do desenvolvimento e, por consequência, se esse ambiente difere as competências promovidas também irão diferir. A extensão do problema que daqui poderá provir dependerá, necessariamente, do nível de similitude ou dissemelhança entre os ambientes casa/comunidade e escola. Assim, quanto maiores forem as diferenças maior será o choque para a criança e maiores serão as dificuldades de adaptação e correspondência que esta enfrentará (Kellaghan, 2001 p.6).

Este autor procura operacionalizar ainda mais a sua proposta, definindo e fundamentando o que se poderá entender como os *capitais económico, cultural e social* presentes na definição que propõe, apresentando-os como os condicionantes ao desenvolvimento das *competências e disposições* que, em última análise, serão os responsáveis por um ambiente diferente daquele que é preconizado na escola. *Capital económico* o autor define como a capacidade

económico-financeira familiar, que refere ser o fator que mais atenção tem tido como identificador de desvantagem. Já o *capital cultural*, o autor indica-nos que estará relacionado com as condições que fomentam o desenvolvimento cognitivo e académico. Por fim, no que diz respeito ao *capital social*, este é-nos definido como aquele que se relaciona principalmente com a conduta (incluindo o desenvolvimento moral), a identidade (incluindo o autoconceito e a autoestima), o comportamento social, as atitudes e motivações. Fundamenta-se afirmando que a grande mais-valia desta tipologia é que os três capitais estão amplamente estudados e que, embora possam ser vistos separadamente, estão correlacionados dinamicamente entre si (Kellaghan, 2001 p.8).

Ao concluir, Kellaghan (2001, p. 16-17) faz uma análise crítica à definição que apresentou, e pese embora considere que a mesma aponta a direção para que se descreva melhor a DE, refere que esta ainda não a descreve em detalhe, isto é na apropriação de toda a sua complexidade, e que ainda se levantam questões profundas quanto às *competências e disposições* precisas que as crianças levarão para a escola e que são fundamentais ao seu sucesso educativo, bem como, que grau de descontinuidade é necessário para que se considere que a criança está em DE. Também considera que se queda ainda nas respostas: como é que os três tipos de capitais descritos se relacionam com os fatores discretos, que são normalmente associados à DE (viver numa habitação pobre, mãe com baixa escolaridade, viver só com um dos pais)? Como é que isto tem impacto no desenvolvimento das *competências e disposições* das crianças? E, porque é que os rapazes diferem das raparigas e as zonas rurais diferem das urbanas?

Antecipando já críticas ao seu trabalho, nomeadamente no que concerne ao facto de esta abordagem à DE aparentar desejar que as famílias se aproximem de um certo estereotipo ideal de famílias de classe média, ou seja, que com isto se procure moldar famílias e sujeitos a um determinado padrão ideológico dominante sobre o que é adequado e desejável, Kellaghan (2001) responde que

as escolas são “*instituições de A*”, ou seja, com referenciais e ideais assumidos, que defendem e de facto produzem valores e práticas da classe média que contribuem para o sucesso futuro dos indivíduos em sociedades industriais ou pós-industriais. Defende ainda que as políticas de preservação de culturas minoritárias nem sempre são benéficas para os sujeitos quando as oportunidades de vida deles estão em jogo, quando esses mesmos indivíduos têm depois de competir na cultura da maioria (Kellaghan, 2001 p.17). Primeiro porque, considera, nem todos os aspetos de uma cultura podem ser considerados intrinsecamente valoráveis. Segundo, mais considerações têm de ser tidas em conta sobre como os indivíduos poderão funcionar em duas culturas, como poderão utilizar competências aprendidas numa cultura, noutra, preservando a primeira, mas adquirindo outras igualmente necessárias. Por último, considera que o ónus da mudança não deve recair em casa, dado que foi às escolas que foi atribuída pela sociedade a responsabilidade pela educação formal das crianças e, para isso, são-lhes dados fundos públicos. Defende por fim e ainda que, na sequência disso, se tem apontado como premente que os professores reconheçam as categorias de significância que as crianças trazem para a escola, dado que não raras vezes é ignorado o facto de os alunos interpretarem e produzirem conhecimento (Kellaghan, 2001 p.17) à luz dos seus próprios conhecimentos, experiências e linguagem.

Kellaghan (2001) foca a sua abordagem à DE nas diferenças de *background* casa – escola, assumindo que a escola é uma escola de massas virada para ideais de classe média, não preparada para assimilar as diferenças que hoje se encontram na mesma, e que daí deriva uma tácita desvantagem educacional para os indivíduos que se encontram fora dessa norma. Parece redutor que se prenda um conceito tão rico, exclusivamente, a aspetos de *background* sociocultural, bem como sendo reducionista quanto ao papel do próprio indivíduo no seu desenvolvimento e na escola, e no papel da própria escola na produção e reprodução das desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1990, 2008) e no processo



de Desvantagem Educacional. Esta crítica sobre o pendor reducionista é também manifestada posteriormente por Tormey (Tormey, 2010).

No entanto, são questões e dimensões bem definidas e estudadas que, articuladas, dão uma fundamentação mais sólida ao trabalho de definição e operacionalização do conceito, como este autor bem faz. Embora transpareça na obra a necessidade de assumir uma postura sistêmica ao conceito, esta fica subaproveitada dado que essa dinâmica não é completamente esclarecida e é até, assim, reduzida. Na própria definição que apresenta existem contradições claras, nomeadamente no cruzamento entre aquilo que operacionaliza como *competências e disposições* e os *capitais económico, social e cultural*, especificamente naquilo que concerne aos *capitais social e cultural* que ao serem operacionalizados duplicam aspetos daquilo que é preconiza nas *competências e disposições*. Embora se entenda claramente a interligação que o autor pretende com os conceitos em que os primeiros (competências e disposições) serão a norma e os capitais serão a variável que irá aproximar ou afastar o indivíduo dessa norma, não se entende que assuma, por outro lado, as *competências e disposições* como algo à margem daquilo que, no fundo, são os capitais, e não assumindo que possam ser algo que não seja, de todo, desenvolvido no indivíduo e até por ele, enquanto produtores mas também produto.

Ademais, a operacionalização das *competências e disposições* tem em si algumas questões como a assunção de que aspetos avaliáveis no indivíduo na adolescência não constam na infância nem que de forma diferente, como é o caso do *comportamento social e do autodesenvolvimento*, parecendo assumir-se não ocorrem nem inferem em mais nenhuma fase da vida. Por último, o autor torna confuso quando afirma, primeiro, que o ónus da mudança não deve recair em casa, mas sim na escola que tem responsabilidades sociais e fundos atribuídos para a tarefa de educar. E, depois, quando anteriormente defende que a preservação de culturas minoritárias nem sempre são benéficas ao indivíduo dado que este,



posteriormente, terá de viver no mundo da cultura majoritária como poderá depois afirmar que os professores devem aprender a usar a significância cultural e social que os indivíduos trazem para a escola no processo de aprendizagem? Se basearmos a DE na sua perspectiva, infere-se que alterar a escola por forma a assimilar os diferentes *capitais económicos, sociais e culturais* que apresenta tornar-se-ia complicado, dado que e assim, deixariam de existir *competências e disposições* padrão que possibilitam identificar e trabalhar os indivíduos, enquanto meta ou referencial a atingir que também defende. A não ser que se preconize um ensino muito individualizado (particularizado até), muito embora, assim e de qualquer forma, se poderia perder o padrão normativo guia da sua definição e análise.

Bland (2006) é outro dos autores encontrados que promoveu, também, uma revisão e análise do conceito de DE. No seu trabalho, relaciona fortemente DE com Pobreza, e é nesse sentido que toda a sua argumentação se fundamenta. Começa por nos dizer que Connell et al (1991 cit. in Bland, 2006) estudaram mais de 60 relatórios de investigações relativos à pobreza e à educação e chegaram a duas grandes conclusões: primeiro, que as desigualdades de classe abundavam “*numa escala maciça na escola contemporânea Australiana*” (Bland, 2006, p. 14); segundo, que existe um gradiente de desigualdade ou desvantagem relativa. Isto é, num extremo teríamos os mais pobres como os que em maior desvantagem em educação se encontram e noutra extremo os mais ricos. Todavia, isto não significa que os que se encontram em risco de pobreza estão fora dessa desvantagem, pelo contrário estão-no, mas em menor grau risco. Assim, os grupos intermédios estarão sempre em situação pior do que os privilegiados. Concluíram, então, que os pobres sofrem mais no intervalo entre classe social e educação uma vez que têm menor poder para mudar a forma como as instituições educativas operam.

Considera Bland (2006) que estes estudos tinham inerentes uma visão de DE como “*falta de poder sistémico e de influência*” (2006, p.14), e que o que distinguia esta visão de outras anteriores era o facto de se focar ao nível do sistema

educativo, ao invés de num *déficit* cultural fundamentado quer através de restrições do código linguístico ou de valores anti referenciais educacionais. Tendo esta visão por base refere terem nascido programas Australianos que procuraram um currículo responsivo e relevante, no entanto Bland (2006) analisa que estes continuaram impregnados de noções compensatórias ou de tentativas de ajustamento dos alunos com DE aos currículos convencionais pouco desafiantes. Refere ainda que, mais tarde, os próprios autores dos projetos tornaram-se pessimistas quanto às reais possibilidades de eliminação da DE com este tipo de abordagem. Com isto, Bland (2006) apresenta-nos a definição que foi construída na sequência descrita acima:

*“Desvantagem educacional, então, pode ser definida, em parte, como pertença a um grupo que devido a fatores culturais ou sociais, tem pouco, se não nenhum, poder para fazer a diferença no sistema educativo. Para a maioria dos alunos em desvantagem, esta pode manifestar-se na forma de marginalização e resistência à educação. Os alunos que se desencaixam da educação por esta via, com grande probabilidade de abandono escolar precoce, são considerados “em risco” (Centro Australiano para a Equidade através da Educação & Centro Australiano de Estudos da Juventude, 2001 cit in Bland, 2006, p.15).*

Denota que estes alunos (os que se procura abranger no conceito de DE) estão em risco de experienciar choques entre a sua cultura e expectativas e as da escola, referindo que esse risco aumenta exponencialmente se o aluno provier de backgrounds pobres e/ou indígenas, havendo inclusive um reconhecimento de que as aspirações de carreira são determinadas mais cedo, especificamente afirmar-se-iam pelos 10, 11 anos (Bland, 2006). Relatou que em estudos por entrevista as experiências negativas face à escola levavam os entrevistados a excluïrem a hipótese de completar o ensino secundário e, por consequência, o ensino superior. Bland, reforça esta ideia citando investigação internacional que chegando a resultados semelhantes têm sustentado esta mesma premissa, tal como é caso uma investigação do Reino Unido que diz ter descoberto que apesar

do aumento do investimento no ensino superior a representação social dos vários grupos presentes na sociedade permanece sem alterações, logo o hiato de participação entre os mais ricos e os que estão em desvantagem também se mantém. Assim, defende que a política educativa dever-se-ia focar na melhoria dos resultados académicos e no encorajamento de “*todos os jovens em desvantagem a valorizar e aspirar à educação pós-obrigatória*” (Joseph Rowntree Foundation, 2000 cit. in Bland, 2006, p.15).

Posto isto, o autor procura definir quem são os alunos “*em risco*”, tentando operacionalizar a definição que apresentou, para depois introduzir novamente um ponto de análise onde procura explicações para a DE. No fundo, a ideia que transparece é que para Bland (2006) DE é vista como “*um desajustamento da escola*” (p.18) que normalmente está associado a um contínuo de “*histórias de incidentes negativos relacionados com a estrutura da escola e a cultura*” (p.18). Argumenta que, quando os vieses culturais e estruturais existem na escola, há uma maior probabilidade de existirem processos de reprodução social intrínsecos, e que estes “*levam a baixas expectativas dos alunos com baixo estatuto socioeconómico (SES)<sup>1</sup> e a perceções de um deficiente background de casa*” (p.18). A grande variedade de backgrounds, capacidades, interesses e experiências que os alunos trazem para a escola não devem ser entendidas como deficiências ou *deficits*, pois a visão de *deficit*, segundo Danzig (1992 cit. in Bland, 2006, p. 18) “*desvaloriza a importância das experiências anteriores*” dos alunos, centrando-se nos resultados e rendimento atual e, com isso, ignoram-se e desconsideram-se informações e recursos válidos para uma aprendizagem significativa. Introduzindo, aqui, a teoria de Bernstein (1997 cit. in Bland, 2006) Bland refere a distinção que este fez do código de linguagem da classe trabalhadora e da classe média, não considerando, no entanto, que faltaria alguma coisa à classe trabalhadora, mas sim que a diferença residiria em “*regras contextuais fornecidas para comportamento verbal*” (p.18). Refere ainda que, em trabalhos

---

<sup>1</sup> Socioeconomic status – estatuto socioeconómico.

posteriores ao de Bernstein (Gee, 2000 cit. in Bland, 2006) se argumentou, reforçando, que isto não significava que os alunos de classe média fossem mais eruditos que os da classe trabalhadora, e que estas diferenças se tornavam problemáticas quando eram vistas como deficiências. Neste argumento de Bland e na sua apresentação teórica, pode-se hoje acrescer produção científica mais recente confluyente como é caso Skerritt (2017).

Ainda nesse sentido Bland refere que Gee (2000 cit. in Bland, 2006, p. 19) afirma que as literacias aceitáveis pelos sistemas educativos estão “*associadas com os valores e aspirações daquilo a que Bernstein denominou de “nova classe média”, que controla o conhecimento, as ideias, a cultura e os valores*” e que as escolas tendem a recompensar mais as práticas educativas das famílias de classe média, estando estas subsequentemente relacionadas com o sucesso escolar. As práticas das escolas, valorizando e reforçando mostras de capital cultural relativas à cultura dominante em detrimento das dos alunos de culturas subordinadas, segundo Bland tem sido notada por outros teóricos como MacLaren e Henry, Knight, Lingard e Taylor (1989;1988, citados por Bland, 2006, p. 19). Bernstein (1997, p.69 cit in Bland, 2006 p.19) referiu-se a estas práticas da escola como *pedagogia visível* e *pedagogia invisível*. Sendo que a primeira reportar-se-ia à continuidade com casa, e a segunda como aquela que distancia a escola de casa e o professor do pai e onde a educação informal familiar se transforma (à medida que se progride no sistema educativo) em algo “*irrelevante, se não mesmo, francamente prejudicial*” (Bland, 2006 p.19).

Assim, com base nestas ideologias, Bland (2006, p.20) apresenta o estudo QSRL de Lingard, et al, (2001) como uma proposta de intervenção em DE que concluiu que os alunos em desvantagem estavam expostos a material menos estimulante e significativo, e assim, estariam condenados à mediocridade. Consideraram pertinente que se aumentasse em substância intelectual os processos de aprendizagem., Bland afirma que o Departamento de Educação e

Artes de Queensland, fundamentando-se nestas conclusões, promoveu aquilo que denominou de *pedagogias produtivas*, definidas como “*pedagogias eficazes que incorporam um vasto leque de estratégias de ensino que suportariam o ambiente da turma, o reconhecimento da diferença e que seriam aplicadas em todas as aprendizagens e disciplinas chave*” (Bland, 2006 p.19). Zyngier (2003) é citado por Bland (2006, p. 20) na sequência da aplicação deste projeto, referindo que propôs que se utilizasse o conceito de *pedagogias produtivas* para se criar um “*afastamento da educação para o capital humano e da preparação para o possivelmente não existente mundo de trabalho*” de forma que os alunos se conectem com as suas próprias realidades e contextos:

“(...) *uma educação, apenas socialmente conectada, deve potenciar os alunos a ter um maior controle das suas vidas, aprender sobre os direitos individuais e colectivos e a estarem mais ligados a uma visão social mais participada do que àquela de providenciar as necessidades, industriais e empresariais, de capital humano. Deve ser dado aos alunos empowerment para que questionem, ajam e reflitam sobre assuntos que são do seu interesse e, para que transformem, positivamente, situações onde vejam desvantagem ou injustiça, na sua própria vida ou na de outros.*” (Zyngier, 2003, p.43 cit. in Bland, 2006, p.20)

Este aspeto parece ser o sublinhar da necessidade de se atentar a agência do indivíduo sobre o seu próprio desenvolvimento, aprendizagem e educação, mas também sobre a sua vida futura. Sendo subentendido aqui que se deve considerar, nos currículos e na planificação pedagógica, a formação do sujeito mais do que a preparação estandardizada para um mercado de trabalho que, hoje e cada vez mais, se encontra em constante mutação e desestruturação, imperando a necessidade da capacitação dos sujeitos para autonomamente serem capazes de fazer valer os seus direitos e deveres, e escolherem os seus caminhos de forma empoderada. Pese embora não se reflita sobre a pessoa ou a sua agência no passado e no presente da questão da desvantagem educacional, apenas na dimensão do futuro. Bland (2006, p. 20-21) termina o seu artigo apresentando uma série de outros projetos aplicados na Austrália, que nasceram a partir

daquele iniciado em Queensland e na fundamentação teórica que expôs sobre isso, indicando que mantiveram no seu ónus as mesmas bases ideológicas e o mesmo perfil de intervenção e visão sobre a DE que apresentavam inicialmente.

A definição de DE de Bland (2006) segue a linha daquilo que Kellaghan (2001) preconizou, tentando tornar inerente ao conceito um desajuste entre casa e escola. No caso específico de Bland, procurou-se um enfoque de problema dentro do sistema educativo e na linha das teorias de reprodução social da escola, onde se procura, fundamentadamente, imputar a responsabilidade (e por consequência a solução) à escola. Sendo que esta deveria estar preparada para receber alunos oriundos de backgrounds sociais e culturais diversificados proporcionando a esses alunos aprendizagens significativas e que valorizem os aspetos específicos e diferenciados da norma, como uma soma, ao invés de se desvalorizar e de se procurar moldar estes indivíduos ao padrão esperado, referindo que assim seriam condenados a um desenvolvimento abaixo do seu potencial.

McInerney (2007) não define o conceito de desvantagem educacional, pese embora lhe seja central no trabalho, e apenas se consegue depreender que o correlaciona profundamente com justiça social. Isto é, a DE surge em situações de não garantia de justiça social, e quanto menor for essa garantia maior será o nível de desvantagem educacional. Faz uma análise centrada nas dimensões éticas da política pública educativa, em particular a Australiana, com um forte pendor crítico sobre aquilo que determina de reformulação do problema da desvantagem educacional na literacia para um problema de *deficit* individual sobrepondo-se às questões macrossociais das desigualdades estruturais que nela inferem e que, defende, se devem a uma ideologia política de interesses neoliberalista/neoconservadora, suportada pelos media e até por intelectuais de referência, que subvertem a educação enquanto bem público para um conjunto de objetivos utilitaristas e economicistas:

*“(...) the problems of illiteracy, disengagement and poor school retention are generally attributed to individual failings and weaknesses, rather than any faults within the institution of schooling or the political system. The net effect of this pathologizing discourse is to shift responsibility for the problem of youth failure away from governments to local families and their communities. Increasingly, it appears that the problem of educational disadvantage is being reframed around individual deficits especially as they relate to literacy and numeracy skills.”*  
(McInerney, pp. 90-91).

Porquanto advoga que, em consequência, muda-se a solução do problema da ação governamental geral para a responsabilização das comunidades locais e famílias, além de se obrigar os alunos a estarem mais tempo na escola e impor financiamentos, apoios e responsabilização direta às escolas condicionados por resultados em testes estandardizados. Continua depois, referindo que isto obtém como efeito um discurso geral, focado nas más práticas pedagógicas e no desempenho dos professores, descredibilizando-os na opinião pública, pois arguem que a competitividade nacional fica afetada pela falta de rigor e declínio de padrões de exigência da escola, sendo que o foco desta deveria ser a literacia e a numeracia e não divergir em programas de desenvolvimento pessoal e social, em particular os que visam questões das desigualdades como: multiculturalidade, ativismo social e literacia crítica (McInerney, 2007). Destas ideias, podemos sumarizar que McInerney não pretende posicionar-se num extremo, sendo certo que reconhece a importância da literacia e da numeracia como essenciais à inclusão e às oportunidades mobilidade social, no entanto, o que o autor parece querer destacar é o extremismo com que politicamente se pode conduzir, em ação política e em inferência direta no contexto e ambiente escolar, percepções, práticas e resultados educativos. Assim, embora seja necessário olhar o desempenho das escolas, as práticas pedagógicas, intervenções individuais no sentido do *deficit* ou dos problemas manifestos individualmente pelo sujeito, é também importante não esquecer todo o sistema educativo e todo o sistema envolvente ao sujeito, incluindo a política (Bronfenbrenner & Morris, 2007a), como inferentes na



Desvantagem Educacional. A sua intervenção deve ser feita de forma alargada, na comunidade local e até nacional, no sentido do combate às desigualdades, mas também todos os problemas que podem inferir no melhor desenvolvimento humano, ademais da intervenção que deve ser feita em cada sujeito e em cada processo educativo que a escola acompanha. Só o conjunto das ações, poderá, sistemicamente, atingir força para os melhores resultados. Resultando então que a DE, por ser sistémica, implica soluções gerais e específicas, e não pode ser olhada somente do ponto vista do indivíduo ou do contexto, sem esquecer sistemas mais gerais, mas sim na interatividade que efetuam.

Darmody, Byrne, & McGinnity (2014), realizam um estudo intensivo sobre os fatores cumulativos que condicionam carreiras escolares em alunos emigrantes, considerando estes como um grupo atingido pela desvantagem educacional. Apontam em particular questões de preconceitos face a estes alunos (na escola e na comunidade em geral), recursos parentais, conhecimentos e estratégia no novo país capacitador de escolhas, processo e experiências educativas, problemas estruturais do sistema ensino, entre outros já identificados em literatura especializada na população estudantil emigrante. Todavia não pendem para uma questão do *deficit* individual nem para uma questão somente macro, que reconhecem também influente. Defendem então que:

*“(...) we consider whether systemic characteristics of the education system may act as barriers to equal educational opportunities for this group, resulting in educational disadvantage. In particular, we explore whether specific structural features of education systems such as school choice, tracking, selection mechanisms and resource inequalities contribute to segregation and have disproportionately negative impacts on migrant students.” (p.134).*

Infere-se assim que os autores definem que a desvantagem educacional poderá ser um resultado da incompetência do sistema educativo em provir com igualdade de oportunidades educacionais a este grupo indivíduos, resultante de



barreiras criadas sistemicamente pelo próprio sistema educativo. Assim sendo o enfoque pende para o sistema educativo e para um conjunto de características sistémicas, que se propõem depois a explorar, que interatuam para que aconteça Desvantagem Educacional. Questão deste posicionamento em termos de operacionalização é a subjetividade inerente ao sistema educativo enquanto um sistema vasto e multidimensional, onde as características que apresentam e exploram se podem encontrar perdidas, sendo por isso, depois, de difícil entendimento causal ou interventivo. Por outro lado o mesmo causador do problema é também o agente que falha nas soluções, parecendo que o sistema educativo poderá estar a ser personificado em algo que não é concretizável, pois os seus vários níveis de decisão e ação não são identificados, nem dentro deles clarificado o peso na constituição das referidas barreiras (também elas mesmas não explanadas (Darmody, Byrne, & McGinnity, 2014). De qualquer forma a introdução da Desvantagem Educacional como resultado da interação de características ou variáveis específicas em sistema é um preceito interessante e enriquecedor para o entendimento do construto, bem como o é a assunção de que existem influências mais proximais e outras mais distais aos sujeitos na DE, que atuam em conjunto.

Tormey (1999, 2010) é outro investigador referenciável na área da desvantagem educacional. É novamente um autor irlandês e tende a estudar nesse contexto o conceito. No seu artigo mais recente quanto à definição da DE, refere pretender demonstrar que pese embora o vasto uso do termo, ele é mais político que científico, sendo que se utiliza para mobilizar ideais que não sendo definidos deixam o ónus da questão nas mãos dos técnicos a quem cabe definir quem são as pessoas ou grupos em situação de DE. Para justificar tal, apresenta muitos dos autores que já aqui foram explorados como exemplos de investigações que não conseguiram uma definição consensual e acabada do conceito, e acresce alguns outros exemplos que se podem explorar. Como é caso Weir & Archer (2005), que no seu artigo de 22 páginas, onde se objetiva uma revisão dos procedimentos

de seleção de escolas para os apoios visando lidar com a Desvantagem Educacional, mas onde apenas apresentam uma única menção ao conceito, e uma única utilização específica do termo, sendo que a partir daí se utiliza apenas desvantagem:

*“Over the last two decades, educators and policy-makers have become increasingly concerned with the issue of educational disadvantage and with finding ways of providing educational support for pupils from disadvantaged backgrounds. Attempts to provide these supports have inevitably led to a focusing of attention on the most effective ways of identifying, and ultimately reaching, the target population.” (p. 63).*

No que diz respeito ao conceito, parecem correlacioná-lo, exclusivamente e em sinônimo de crianças provindas de backgrounds desvantajosos na escola. Tormey (2010) exemplifica ainda com Conway (2002) que apresenta um trabalho intenso onde objetiva criar um foco no sujeito e no processo educativo, em particular as interações e experiências que ocorrem na sala de aula e na escola. Pois, apesar de reconhecer influências mais alargadas do sistema educativo, considera que não tem sido dada a devida atenção aos aspetos específicos da aprendizagem na sua efetivação, referindo haver uma abordagem mais behaviorista na promoção de intervenções compensatórias e remediativas e que defende uma abordagem mais enquadrada nas teorias socioculturais que possibilitam a visão de comunidades de aprendizes como mais eficazes no combate à Desvantagem Educacional:

*“Rather than viewing the learner as part of family, community and social group embedded in a particular time and place, both the behavioural and cognitive perspectives portray learning as primarily a solo undertaking. Thus, what is neglected, in this focus on the solo learner, is how the learner is situated amidst levels of guidance by more knowledgeable others, nurtured via social support, influenced by peer norms, and shapes and is shaped through engaging in communication with other humans and various media within evolving cultural and*

*historical circumstances. As such, from a learning perspective, attempting to understand and ameliorate educational disadvantage, based on the assumption of the solo learner, forecloses on opportunities to interrogate the extent to which educational disadvantage is culturally and socially constructed in classrooms, schools, and communities.” (idem, p.76).*

Assim, Conway (2002) promove a introdução da contextualização interativa do sujeito na comunidade, contexto e ambiente que o rodeia e influi nas suas experiências, podendo naturalmente facilitar ou condicionar a situações de desvantagem educacional que poderão bloquear ou obstaculizar o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento ótimo. Todavia, o que Tormey (2010) destaca sobre este autor e que se confirma, é que apesar do uso extensivo e intensivo do conceito, em momento algum ele é concretizado numa definição. Neste preceito apresenta ainda Lyons (Lyons, 2002) e o seu artigo onde procura analisar as concepções de inteligência e desvantagem educacional, baseando-se na preposição de que os testes de QI tradicionais, que entendem a inteligência como uma habilidade geral focada na aptidão específica de resolução de problemas, num entendimento lógico-matemático, são resultado de profecias autorrealizadas. Ou seja, se as escolas valorizam as habilidades destacadas pelos testes QI, logo estes serão bons preditores dos resultados académicos e do sucesso. Assim, se a escola valorizasse outras habilidades que não as constantes nos testes estes deixariam de ser bons preditores. Nesta articulação de ideias, Lyons (2002) apresenta trabalhos de Gardner e Sternberg, onde se perspetiva a inteligência como mais que um entendimento lógico-matemático e acrescentando-lhe uma tridimensionalidade em aptidões *analíticas (envolvendo, analisar, avaliar e criticar)*, *criativas (envolvendo criar, inventar e descobrir)* e *práticas (envolvendo usar, aplicar e implementar)*, defendendo-se que:

*“In any one field of expertise, analytical, creative and practical ability is evident. The same information-processing components underlie each of the abilities,*

*what differs are the representations used and the contexts in which they apply.”*  
(p.3).

Numa perspectiva da inteligência como:

*“Sternberg defines successful intelligence as "the ability to balance the needs to adapt, to shape and select environments in order to attain success, however one defines it, within one's socio-cultural context" (Sternberg, 1999, p. 438 cit. in Lyons, 2002, p. 3).*

Constituindo-se neste preceituado a possibilidade de ver além do *deficit*, e sim, focar nas potencialidades do sujeito. Conforme Lyons (2002) pretende investigar e seguindo os achados obtidos com aplicação do *Sternberg Triarchic Abilities Test* (STAT) que infere alguma relação entre as pontuações mais elevadas da dimensão analítica, com alunos típicos de classe média e pele branca, e as dimensões prática e criativa, a serem mais diversas socioeconomicamente e etnicamente (pp. 3-5). Mas que, na aplicação de Lyons (2002), não resultou exatamente nesses termos, sendo ainda certo que na componente analítica de facto existirá uma maior tendência a uma pontuação mais elevada em escolas *não-desvantajosas*, e nas restantes dimensões a não se verificarem diferenças tão relevantes. Ainda assim, o autor conclui referindo que se deveria investigar mais aprofundadamente, e menos exploratoriamente, as questões que subjazem à percepção de inteligência e às dimensões onde se poderá encontrar potencial nos indivíduos, que lhes permita ultrapassar eventuais desvantagens, num enfoque positivo dos fatores proteção. Mais uma vez Lyons (2002), como outros autores apresentados por Tormey (2010), apesar de utilizar o conceito de Desvantagem Educacional, neste particular e até no próprio título, não o define nem apresenta o entendimento que segue sobre o mesmo, sendo que a determinada altura pela linguística se torna indissociável de um problema de escola mais do que indivíduo, porquanto utiliza a terminologia escolas *desvantajosas* e escolas *não-desvantajosas*.

Na sua obra de 1999, Tormey, apresenta que para alguns autores DE significa o não se atingir a totalidade do seu potencial, exemplificando com Boyd (1995, pp. 3-4 cit. in Tormey, 1999, p. 31) que refere:

*“Family background, personal characteristics of the child, the school context and the social behaviour of children interact to create conditions that place children at risk of failing to achieve their academic potential, dropping out of school, and/or having limits placed on their ability to function as productive adults in society.”*

Desta definição argumenta-a como sendo equiparável às melhores do contexto irlandês, mas que, ainda assim, peca pelo mesmo que muitas: a incapacidade de mensuração de alguns dos seus preceituados, como é o caso do *“funcionamento como adultos produtivos na sociedade”* que considera vago e subjetivo, impedindo operacionalização. Por outro lado, refere que outras tentativas de definição pecam por excesso de mensuração, optando por isso por uma perspectiva limitada aos indicadores e variáveis mensuráveis, sendo por isso coartadora da apreensão completa do sentido do conceito e da sua complexidade (Tormey, 1999).

Tormey (2010) contesta a indefinição no âmbito científico, mas também no político, na linguagem dos professores, governantes, comissão de *experts* em desvantagem educacional, do governo irlandês, e até em organismos internacionais como a OCDE, que apesar da disseminação do termo na produção, este não é claramente definido o que por ele é entendido. Complexificando a sua utilização e o promovendo a sua utilização indiscriminada, onde a dada altura toda as pessoas falam de algo, aparentemente dominando-o, mas sem que haja conhecimento suficientemente claro sobre ele. E, recorrendo ao preceituado sobre *“conceitos essencialmente contestados”* de Gillie (1955/56 cit. in Tormey, 2010, p. 191) exemplificado com justiça social, democracia e arte, e parece incentivar similitude com o conceito de Desvantagem Educacional, onde diz haver virtude

e ganhos na sua indefinição e na variedade de interpretações que cada autor lhe coloca:

*“Applying this logic to the term ‘educational disadvantage’ would suggest that demanding an agreed definition of the term(or worse, engaging in a ‘phony consensus’ [O’Sullivan 1999] in which we assume there is an agreed definition without ever clearly articulating it) may be of less value than engaging with the diversity of positions associated with the term and with the critical illumination which these positions offer to each other (...).”(Tormey, 2010, p. 191).*

Destacando O’Sullivan (1999) identifica os seis usos divergentes para o conceito de Desvantagem Educacional: 1. *foco na constituição da pessoa* (no sentido de limitações intelectuais); 2. *foco no deficit pessoal de socialização anterior à escolarização* (presumindo que isso os deixa incapazes de usufruir em pleno da educação oferecida pela escola); 3 – *foco no deficit cultural do ambiente da criança* (promove nesta atitudes e valores anti escola e antissociais impeditivos da adaptação e sucesso escolares); 4 – *foco na práticas escolares que são classificadas como irrelevantes, bem como em exigências linguísticas e comportamentais alienígenas a muitos alunos* (causando descontinuidades casa-escola); 5 – *foco nas condições materiais (riqueza ou pobreza) da comunidade onde criança se insere e a forma como isso influi nas suas condições de habitação, acesso e cuidados de saúde e escolares*; 6 – *foco num enquadramento político-económico alargado que justifica as permanência do sistema de desvantagem porque possibilita escolhas aos pais que o podem fazer colocando os filhos em vantagem sobre aqueles que não o podem.* Tormey (2010) argumenta que a apresentação desta disparidade de significações não impede que se reconheça pontos em comum nos posicionamentos, como ocorre com a relação do termo com diferentes resultados da educacionais. Todavia a utilização dele esta sempre embebida em posicionamentos e ideologias políticas, pese embora depois isso não seja claramente assumido nas publicações e textos divulgados, onde pelo contrário perpassa a ideia de consenso total através de uma apresentação

discursiva do conceito de “*manta-de-retalhos ideológica*” (O’Sullivan, 2005, p. 319 cit. in Tormey, 2010) onde se congregam pedaços dos diversos entendimentos promovendo o silenciar, contestações e críticas que:

*“As Gallie would point out, this denies the possibility to think critically about these different positions and ensures that ‘ideologically dominant educational views [are made] seem unproblematic and self-evidently true” (Tormey, 2010, p. 192).*

Sublinhando ainda este autor a disparidade entre a discussão política, que refere encapsular um consenso forjado em torno da DE, e a característica de contestação e pouca consensualidade que, refere, é transversal na literatura (irlandesa e internacional) sobre DE. Deixando sem valor e com pendor meramente técnico a definição, a mensuração e identificação. Por sua vez, isto refletir-se-á na literatura sobre a mensuração e identificação da desvantagem educacional, no sentido em que esta não abarca a discussão filosófico-política sobre o posicionamento inerente, que se deveria assumir, sobre o que a sociedade pretende ter (Tormey, 2010). Destaca-se deste autor não só a revisão crítica sobre os principais autores em Desvantagem Educacional, como a relevância dada ao posicionamento político alargado, para a sua compreensão e operacionalização, que se vê obstaculizada através da construção de falsos consensos. Não parece, no entanto, que este posicionamento face à não definição tenha enriquecido a mesma *per si*, pese embora seja um contributo interessante refletir que, mesmo que uma definição procure ser integradora de posicionamentos, esta deve ser aberta o suficiente para enquadrar qualquer contexto sociohistórico, político ou filosófico, relativamente ao entendimento que se faça e se venha a objetivar enquanto sociedade, educação e/ou desenvolvimento humano.

Weir, Errity, & Mcavinue (2015) analisando fatores contextuais e potencialmente diferenciados entre meios rurais e urbano, reiteram novamente a



conexão da Desvantagem Educacional, exclusivamente, com questões socioeconômicas e pobreza ao definirem-na como:

*“(...) encompasses the idea that factors associated with low socioeconomic status represent impediments to students deriving appropriate benefit from their schooling (Kellaghan, 2001). A wealth of evidence, some arising from research in Ireland, links various indices of poverty to poor scholastic achievement.” (Susan Weir, Darina Errity, 2015, p. 94)*

Frawley (2014) compõe uma revisão concisa sobre os fatores correlacionados (e correlacionáveis) com a *Desvantagem Educacional* presentes na literatura, e nesse sentido apresenta o gráfico construído pelo Centro de Investigação Educacional e Social, do Instituto de Tecnologia de Dublin, no âmbito do relatório sobre *avaliação precoce e intervenção em desvantagem educacional* (2005) e onde se procuram compilar os processos causais influentes à DE, apresentados na figura abaixo.

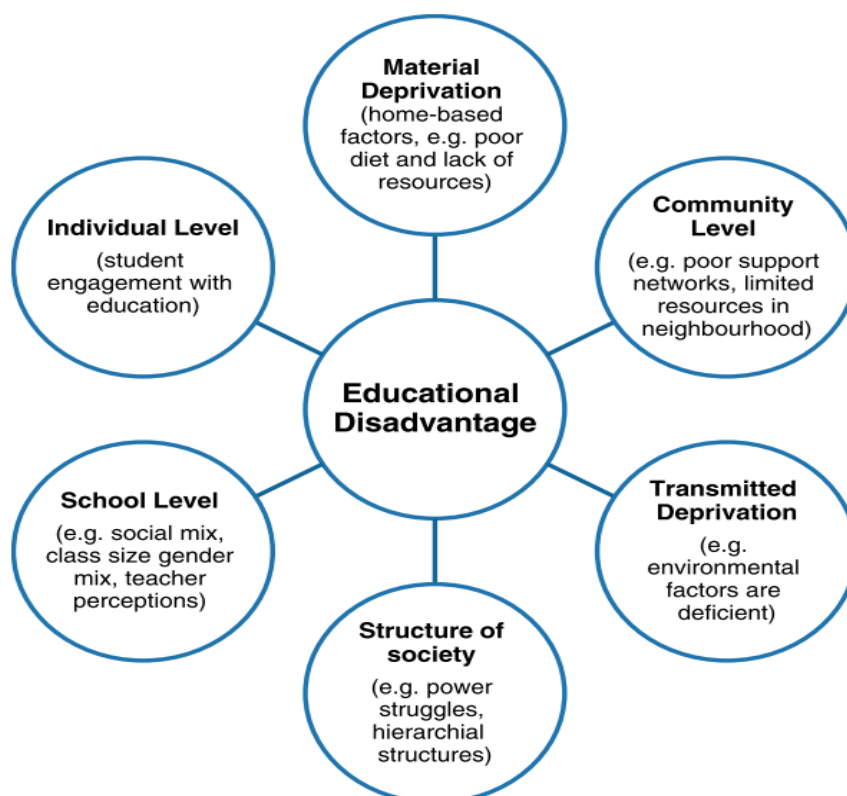


Figura 1 - Processos em interação na Desvantagem Educacional (in Centro de Investigação Educacional e Social, do Instituto de Tecnologia de Dublin, 2005)



Destaca a autora aqui a inclusão do processo dimensional “*nível individual*” que é referido como o envolvimento do aluno com a educação, e que se torna inovador no sentido de ter sido ignorado pela literatura em DE até então. Frawley (Frawley, 2014) discorre daqui para argumentar sobre a pertinência de se promover o desenvolvimento de um autoconceito saudável desde cedo, sendo que investigação recente (Banks, Frawley, & Mccoy, 2014) indicia que baixos níveis de envolvimento com a educação afetam os níveis de autoconceito, e que grupos de alunos com problemas socioeconômicos, provindos de famílias classe trabalhadora, ou até por questões de gênero, serão mais afetados que outros nessa relação. Outro ponto relevante a destacar neste trabalho da autora é o relevo dado à intervenção nos primeiros anos do desenvolvimento dos sujeitos, referindo-se aqui um hiato de tempo entre os 0 e os 6 anos (idade entrada na escolaridade obrigatória) como sendo o mais propício a combater mais eficazmente a desvantagem educacional. Daqui Frawley (2014) introduz que alguns autores do desenvolvimento humano apontam esses primeiros anos como a janela temporal onde se poderão reverter desvantagens, que mais tarde só se poderá remediar ou compensar, pois esta será cumulativa. Concluindo, assim, que os cuidados e educação pré-escolares de qualidade manifestam resultados proeminentes que não devem ser desconsiderados e que justificam o investimento que tem sido feito nessa matéria, caindo o pendor não sobre se eles terão importância, mas sim no quão cedo começam a influenciar e com que nível qualidade. Sendo que, na argumentação econômica, os estudos manifestam maior retorno de investimento nos cuidados e educação pré-escolares do que em qualquer outro nível educativo, bem como se verificam melhores retornos ainda em casos de crianças em situação de desvantagem o que justifica ainda mais o investimento nesta área.

Na sua tese doutoramento Feeley (Feeley, 2014) faz uma análise sobre reprodução cultural e apresenta a definição de educação de 1977 de Bourdieu & Passeron (1990) onde a constituem como instrumento dessa reprodução e onde

referem que como os meios materiais de reprodução deixarem de ser legitimados a educação assumiu então esse papel, reproduzindo desigualdades de geração em geração ciclicamente, exercendo aquilo que Bourdieu definiu como poder e violência simbólicos. Depois, a autora, argui a ideia de que os alunos de *backgrounds* socioeconômicos elevados chegam à escola melhor equipados em comportamentos e atitudes, conhecimentos e linguagem, o que lhes permite funcionar adequadamente na escola e, com isso, obter maior sucesso:

*“The qualifications pupils attain by studying a set of subjects are functional qualifications. Students from lower socio-economic strata appear to acquire lower qualifications in all subjects where cognitive education targets are important; their achievements are inferior. The differences in achievement between the social classes are visible after only a few months of tuition and have a tendency to increase as the school year progresses (Meijnen, 1987).”* (Feeley, 2014, p. 31).

Ademais, a autora explora Weber (1961 cit. in Feeley, 2014, pp. 31-32) e a sua teoria sobre a tirania dos credenciais da escola, onde se presume que as exigências do mercado sobre certificações escolares cada vez mais elevadas, têm condicionado acesso a melhores, mais estáveis e mais bem pagos empregos a indivíduos que detenham maiores níveis de formação, sendo que as desigualdades permanecem e são até reproduzidas, então, limitando acesso a essas aos alunos com *backgrounds* socioeconômicos mais desfavorecidos ou vulneráveis. Por outro lado, explora a dimensão do *currículo oculto* de Jackson (1968 cit. in Feeley, 2014, p. 32) onde diz que ademais das qualificações e currículo formais os indivíduos aprendem, em interação na escola, a ser alunos, o que se espera deles, regras e costumes da escola. E acresce que os alunos que não desenvolvem boas qualificações expressivas, instrumentais e adaptativas terão condicionadas as suas conquistas acadêmicas. Sendo que, essas qualificações, se tratam daquelas que *“are not directly attributable to any one single subject but rather to learning conditions.”* e que *“(…) can be used in all subject areas and are useful not only in school but also for active participation in life outside school: in social relations, at work, in politics and culture.”* (Feeley,

2014, p. 32). Porquanto são transversais e potenciam aquisição das qualificações formais e académicas. Nesse sentido, a promoção da igualdade terá de passar pelo garante de condições iguais de oportunidades e experiências para que todos os indivíduos possam desenvolver, em si, qualificações formais e informais que lhes permita alcançar o seu máximo potencial, ultrapassando eventuais condicionantes prévias ou ocorrentes no decurso do percurso educativo. Em particular quanto à Desvantagem Educacional revisita vários autores, muitos já aqui analisados, referindo aquilo que já aqui se destacou quanto à indefinição específica do conceito e quanto ao seu uso indiscriminado com outros conceitos, como “*em risco*”, *pobres*, *marginalizado*, *desprivilegiados*, e vistos com o mesmo sentido, apesar de dizer que o conceito de DE teve vasta aceitação e utilização, parecendo haver um consenso quanto ao seu significado. Menciona nesse sentido a definição da OCDE (1992, cit in Feeley, 2014, p. 42) que apenas indica a DE como “*a complex phenomenon that results from the interaction of deep-seated economic, social, and educational factors*”, reconhecendo a complexidade do fenómeno, colocando fatores em interação, mas quedando-lhe fatores individuais e este enquanto ativo no seu processo, bem como explicitação sobre as suas consequências e manifestações concretas e em que contexto, delimitando-o e, de facto, definindo-o. Outra definição interessante, e que a autora apresenta como, até então, sendo de todas a mais completa por captar a essência e todos os aspetos da DE, é a do *Demonstration Programme* em 1996-1999:

*“The complex interaction of factors at home, in school and in the community (including economic, social, cultural and educational factors, which result in a young person deriving less benefit from formal education than their peers. As a result, they leave the formal education system with few or no qualifications, putting them at a disadvantage in the labour market, curtailing personal and social development, and leading to poverty and social exclusion.” (p. 2)*

Concordando-se com Feeley (2014) que esta definição claramente congrega mais que as outras, quer na indicação da interação e da complexidade

dos fatores, em conjunto, indicando que estes fatores proveem de diversos sistemas ou contextos - como escola, casa e comunidade – pese embora, mais uma vez, desconsiderando-se a dimensão dos fatores pessoais e do próprio sujeito enquanto ativo. São introduzidas consequências ou resultados da DE para o sujeito, da forma generalista que já havia sido criticada por alguns investigadores, mas acrescentando-lhe dimensão na especificação dos impactos a curto e também a médio e longo prazo. Parecendo daqui que Feeley (2014) assume esta definição como aquela que segue, parte para exposição das várias explicações que a investigação foi dando à desvantagem educacional e que agrega em pontos específicos: patológicas; privação transmitida; fatores baseados em casa; fatores escola; visões estruturais; explicações pós-estruturais; agrupamento de desvantagens; desvantagem socioeconómica. Nas explicações *patológicas* identifica questões relacionadas com a inteligência e a genética, e na *privação transmitida* diz reportar-se a algo correlacionado com os fatores anteriores no sentido de que existe um ciclo de privação onde pais com competências pobres afetam o desenvolvimento dos filhos colocando-os em desvantagem face aos pares, e nisto, os *fatores baseados em casa* serão aqueles respeitantes a privação material em termos de saúde, bens, e até de condições, tamanho e ambiente familiar, exposição a stress, organização de tempo e espaço e linguagem e comunicação utilizados. Dos *fatores escola* englobam a incapacidade de dar ou dar em suficiência resposta as necessidades dos alunos, incluindo aqui recursos, expectativas e atitudes dos professores, organização da escola e currículo limitado. Sobre *as visões estruturais* explana que serem referentes a uma questão estrutural da sociedade, numa combinação de fatores escola/casa produtores e reprodutores de desigualdade; *explicações pós-estruturais* têm relação com as estruturais, mas evolutivamente, e manifestando a importância dos múltiplos aspetos do *self* na incorporação dos discursos e experiências; Quanto ao *agrupamento de desvantagens* apresenta a identificação de Ross (1999, cit in Feeley, 2014, p.45) em sete categorias de desvantagem educacional em termos de resultados educativos: desvantagens socioeconómica, minoria étnica, minoria indígena, deficiência, género, minoria

linguística e minoria religiosa; desvantagem socioeconómica, enfatizando que pessoas experienciam DE em vários graus dentro do mesmo grupo desvantagem. Por fim a *desvantagem socioeconómica* é a mais explorada dimensão explicativa da DE e apontada por Feeley como característica-chave da desvantagem educacional, onde se relacionam fatores como absentismo (com índices mais elevados em alunos com *background* socioeconómico baixo) que influem na frequência escolar, no abandono escolar precoce e nas expectativas vida futuras, associação a maiores problemas de saúde que condicionam a presença e participação escolar, relações experienciadas no tempo na escola, seja professor-alunos seja alunos-alunos ou outros.

O Dublin Healthy Cities Partnership (2020) no seu relatório preliminar sobre *Educational disadvantage children and schools* procura sintetizar os principais autores e investigadores na desvantagem educacional, explorando temáticas. Nesse sentido quanto à definição, em acréscimo aquilo que aqui já se apresentou, pode-se sublinhar a definição do grupo trabalho da Estratégia Nacional Anti Pobreza Irlandesa:

*"Educational, disadvantage is considered to result from discontinuities between the school and non-school experiences of children. This discontinuity makes the initial transition from home to school difficult and leads, throughout the school years, to a situation in which the academic performance of disadvantaged children is consistently lower than that of other children. Such discontinuity occurs for cultural and socio-economic reasons and involves the -needs of the disadvantaged child"* (Dublin Healthy Cities Partnership, 2020, p. 4).

Esta proposta adiciona alguns aspetos de relevo inovador à definição do conceito como a inserção da pluralidade de descontinuidades, bem como a ressignificação, na díade interativa com a escola, que a substituição da dimensão casa para uma dimensão não-escolar acarreta. Ademais enriquece com utilização de outros construtos – transição para escola, ao longo do tempo, que crescem ao

debate e imputam maior complexidade enquanto processo, conforme se exigia. No entanto, permanece fechada quanto às causas que limita a questões socioeconômicas e culturais, externas ao sujeito e perante as quais este é colocado como passivo.

No tema relativo ao *impacto da desvantagem educacional* além das circunstâncias que Kellaghan (1996) apresentou são referenciadas as discontinuidades entre a linguagem da sala de aula e as experiências sociolinguísticas de casa; baixas expectativas ou padrões pouco exigentes dos professores, pobreza como fator primordialmente correlato em mútua exacerbação com DE, e características “atribuídas” (p.e. socioeconômica ou gênero) e características “conquistadas” (performance acadêmica) se constituírem em estatuto com práticas de grupo condicionando interações sociais, processo de aprendizagem e participação. Soma-se aqui a identificação da *Combat Poverty Agency* relativamente às causas da DE, onde especificam fatores socioeconômicos (rendimento inadequado, habitação pobre, problemas familiares ou comunitários e de saúde); custos elevados associados à participação na educação; falta de recursos para lidar com dificuldades de aprendizagem; pouca relevância do currículo da escola; e expectativas dos professores, pais e das próprias crianças sobre elas mesmas (Dublin Healthy Cities Partnership, 2020). O relatório provisório revela ainda dados do *Combat Poverty Agency* no que se refere à indicação de maior vulnerabilidade daqueles que nasceram no seio de famílias pobres ou vivem em zonas de privação à exclusão do mercado trabalho e ao insucesso educativo, e que se indicia da investigação que a experiência no mercado trabalho é fator determinante de pobreza e que a chave superação disso está no nível de qualificações e na frequência escolar. Destacando também que essa correlação, de educação com desemprego, aumenta cumulativamente com o tempo e reforça os ciclos de pobreza e desigualdade. No âmbito do desenvolvimento este também é afetado e que poderá causar problemas em confiar, baixo nível moral e autoconfiança, atraso na socialização e competências

de comunicação (Dublin Healthy Cities Partnership, 2020). A Estratégia Nacional Anti Pobreza Irlandesa (n/a cit. in Dublin Healthy Cities Partnership, 2020, p.5), de acordo com relatório em análise, refere relativamente às consequências da DE que:

*"More than ever, under-achievement at school begets social difficulties which can lead to a life of uncertainty, marginalisation, and dependence on the structures of social assistance. Lack of qualifications can combine- with unemployment, dependence. on social welfare, accommodation difficulties and health problems, and create a situation where various types of disadvantage become mutually reinforcing".*

Nas consequências explanadas denota-se uma articulação consequencial em torno de dificuldades sociais, que são esclarecidas pelos seus resultados, instabilidade e incerteza de vidas, marginalização e dependência estruturas apoios sociais, revelando falhas nas dimensões pessoais da participação social, mas também ativa e de agência, que se vai constituindo numa situação de reforço mútuo entre desvantagens do sujeito mantendo-o nela. Impele a questões da formação e do desenvolvimento do sujeito que vão além dos conhecimentos e competências académicas tradicionais e que, em hipótese, por estarem em falta no sujeito e por não lhe serem promovidas ou resolvidas na escola, transcrevem-se cada vez mais na sua vida futura consequencialmente. Do restante do relatório são exploradas questões e aspetos particulares do contexto irlandês.

Outro autor recente cujo título do trabalho especificamente utiliza desvantagem educacional é Victoria (2020), todavia ao longo deste não apresenta qualquer definição do construto. No entanto explora-o sob um enquadramento teórico inovador que correlaciona construtos de *"dwelling"* (Heidegger, 1971 cit. in Victoria, 2020) com a abordagem da capacidade segundo autor introduzida primeiramente por Sen (1983, 1984, 1985a, 1985b, 1999 cit. in Victoria, 2020) produzindo o que denomina de *"dwelling in time as functioning"* defendendo que isso será a *"students' abilities to position themselves in an engaging and meaningful relationship within*



*time, and depends on students first achieving the previous functioning of dwelling*” ((Victoria, 2020, p. 5) e correlaciona isso com desvantagem educacional no sentido de arguir que quando um aluno não alcança a função de “dwelling<sup>2</sup> in time” estará em desvantagem educacional, sendo essa uma causa pouco visível e mais macro abrangente do sujeito que não tem sido convenientemente tida em conta:

*“(...) dwelling is a functioning depending on the opportunities available to students to find their places in the world through achieving the beings and doings related to dwelling as described above” (idem, p. 5).*

Nas suas conclusões defende que alterar a perspectiva como se olha para a Desvantagem Educacional acarreta mudanças na sua interpretação e, obviamente, na sua compensação. Ou seja, o autor consigna-lhe uma visão que vai além do olhar consequencial da falta de perspectivas e antecipação do futuro pelos alunos passando para uma visão sobre a falta de sentido de “se estar no mundo e a ele se pertencer”, dependendo a primeira visão dos conhecimentos que o indivíduo tem do mundo e da forma como se percebem dentro dele:

*“(...) indicates that a possible origin of educational disadvantage for some students would be either the lack of resource/commodity (in Greece) or the lack of capability (in France), to achieve the function of dwelling. Most importantly, this invisible correlation is valuable because it provides directions towards possible conversion factors that could be used in order to reverse this disadvantage and boost students’ resilience. Under the perspective of dwelling in time, manifestations of educational failure are not interpreted as chronic accumulation of educational disadvantage. They are interpreted instead as a possible manifestation of a wider*

---

<sup>2</sup> Palavra de tradução difícil para o significado científico que comporta, daí a opção por se manter no original. Sendo descrito como ideia de “se estar no mundo” ou de pertença a ele e que vai além da mera presença nele e implicando a forma como se mostra dentro de um mundo. Assim, mobilizando em articulação questão de produzir com pensar, implicando investimento e envolvimento, num sentido identitário, mas também construído e não inato.



*disadvantage related to students' difficulties finding their place in the world, which starts as withdrawal from the immediate micro- context.”*(Victoria, 2020, p. 14)

Termina sustentando-se no conceito de resiliência e nos cinco processos de resiliência de Reyes (2013 cit. in Victoria, 2020) como a competência que deve ser capacitada e promovida nos sujeitos por forma a eliminar desvantagem educacional com essa causa.

O Departamento de Educação do Governo do Reino Unido, através da sua equipa de combate à Desvantagem Educacional, produziu um relatório de casos intitulado *Tackling Educational Disadvantage: 10 Features of Effective Schools "STAR" Case studies paper* (2019) mas, tal como na sua página oficial, o conceito não é definido ou é apresentada a definição que se utiliza. De qualquer forma, neste trabalho expõem as *dez características chave de escolas eficazes*:

1. *Strong, committed and visible leadership*
2. *Committed teachers and staff*
3. *High expectations of and aspirations for all pupils*
4. *Effective pastoral care and positive behavioural management*
5. *Broad and balanced curriculum with a focus on literacy and numeracy*
6. *Skilled use of data to track pupil performance*
7. *Cross-phase links to support transition and to identify, apply and share best practice*
8. *Effective use of outside interventions*
9. *Good links with parents, communities and employers.*
10. *A well-informed and skilled Board of Governors committed to supporting the school*

Dando relevo, com este trabalho, ao enfoque nas características da escola (como cultura, articulação e rede, gestão e administração, desenvolvimento e flexibilidade curriculares, práticas e ação pedagógica, envolvimento e ambiente, estratégia e planificação contextualizada, etc.) como influentes na Desvantagem Educacional e no seu “combate”.

Prychodco, Preciosa, & Bittencourt (2019) pese embora não utilizem o conceito de Desvantagem Educacional importam ser aqui referidos pois, no seu trabalho, onde discutem as questões relativas à corrente da escola inclusiva e sua implementação no contexto português, e abordam a inclusão como:

*“(...) para ser considerada inclusiva, a escola precisa combater barreiras e/ou restrições existentes no campo da aprendizagem e da participação dos alunos que possam colocá-los em situações de vulnerabilidade e de exclusão, e/ou contribuir para perpetuar estigmas e preconceitos.” (idem, introdução).” (p. 3)*

Indo de seguida mais além e referindo que:

*“(...) a inclusão deve ser compreendida como uma prática educativa destinada a todos os alunos, independentemente da sua situação de vulnerabilidade (...) estar numa situação de vulnerabilidade pode ser indicativo de um amplo leque de situações, desde desvantagens sociais, intelectuais, motoras, emocionais e sensoriais, pertença a minorias étnico-raciais e a meios socioeconômicos estigmatizados, nacionalidade, língua; orientação política sexual ou religiosa contra-hegemónica; problemas de ordem familiar, dificuldades acentuadas de aprendizagem, entre outros aspetos.” (p. 3)*

O que é interessante aqui explorar é a utilização do termo “situação de vulnerabilidade”, para a qual nos são apresentadas uma série de causas ou fatores, mas em específico o que significa essa situação de vulnerabilidade nem em quem ou a quem se fica vulnerável não é explicado. Sublinha-se daqui a necessidade dos autores em identificar um termo, além dos já conhecidos e usuais (p.e. nee, risco, entre outros) para designar situações provindas de fatores que estão vastamente estudados em relação à desvantagem educacional, manifestando e reforçando a pertinência do construto que aqui se analisa e discute neste âmbito educativo, em específico no contexto e entendimento da escola inclusiva, onde esta se destina “a todos os alunos, não se restringindo apenas àqueles que são identificados como sendo da “Educação Especial”” (Booth e Ainscow, 2002 cit. in Prychodco, Preciosa, &

Bittencourt, 2019, p. 3). O ónus da situação da vulnerabilidade é colocado à escola, no sentido de que se referem barreiras e/ou restrições no campo das aprendizagens e participação dos alunos como causadoras dessa situação quando não combatidas pela escola. Sendo certo que, depois, subentendem essas barreiras como as referidas desvantagens sociais, intelectuais, motoras, emocionais e sensoriais, a pertença a minorias étnico-raciais e a meios socioeconómicos estigmatizados, a nacionalidade e a língua; a orientação política sexual ou religiosa contra-hegemónica; os problemas de ordem familiar, e dificuldades acentuadas de aprendizagem, entre outros aspetos. Abrindo-se o leque de barreiras ou características da situação de vulnerabilidade para aspetos sociais, familiares, pessoais, culturais, étnicos, linguísticos, género e/ou sexuais, isto é, a todos os aspetos que possam diferenciar o sujeito face a um padrão dito normal ou normativo, e não o fechando ao mesmo tempo, indicando que a sua vastidão impede a sua nomeação exaustiva. Ademais, é de referir a articulação do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007b) com o modelo escola inclusiva enquanto indissociáveis, sendo o primeiro o paradigma que sustenta o segundo e o torna viável na perspetiva dos autores. Não se sabe se os autores optam específica e deliberadamente pelo termo vulnerabilidade em detrimento do conceito de desvantagem educacional ou se este lhes é desconhecido, todavia a confluência daquilo que lhe atribuem com a DE e a necessidade de constituir terminologia específica, são por si inovadores na literatura especializada portuguesa quanto a estes aspetos.

Concluindo este ponto, pode dizer-se que a maioria dos autores que se voltam especificamente à DE acabam por não conseguir apresentar uma definição final do conceito, limitando-se a fazer uma resenha e análise crítica às poucas definições existentes na literatura, e pese embora um ou outro apresentem propostas concluem sempre pela sua incompletude. Existe sim, um tácito reconhecimento sobre a dificuldade de definição e operacionalização do conceito, que será inerente à multidimensionalidade e complexidade do mesmo, bem

como, ao uso indiscriminado e indissociado deste com outros. Os autores que tentam apresentar uma definição e respectiva operacionalização, fundamentada, tendem a posicionar-se numa abordagem de reprodução social da escola ou em aspetos restritivos a dimensões sociais ou culturais. Isto é, tendem a focar o problema num desajuste, desencontro ou diferenças entre o *background* sociocultural casa e escola, onde a responsabilidade por esse hiato estará no sistema educativo e na escola que está desenhada para atender um padrão social normativo dominante e não a minorias ou a atentar a diferenças específicas, ou por outro lado, defende-se um *deficit* nas práticas e/ou competências parentais/familiares devendo-se, por isso, intervir nessas dimensões compensando ou remediando. É também perceptível na literatura uma grande mescla entre os conceitos de Pobreza e Escola, sendo que, por isso e muitas vezes, não existe uma clara distinção entre eles tornando-os indistintos quer através dos argumentos e das explicitações, quer através dos indicadores e estudos escolhidos para fundamentar as posições. Bem como se identifica um uso indiscriminado entre DE e o conceito de “*em risco*”. Embora aqui isso não seja tão tácito e é mais subtil, isto porque não se fundamenta ou explica essa indistinção, apenas é aplicada sem contestação ou fundamento para tal.

Embora a desvantagem educacional seja consensualmente reconhecida na maioria da literatura específica como sendo um conceito multidimensional, multifatorial e complexo, as definições e operacionalizações apresentadas ficam aquém de conseguir capturar esses aspetos. Assume-se no final um posicionamento que quer enfatize as causas em casa/contexto, quer na escola, quer no sistema educativo mais lato, quer na sociedade em geral e na sua estruturação em classes, isso torna a abordagem demasiado redutora do conceito de DE, reduzindo o seu potencial e tendendo na sua operacionalização a excluir, ou ignorar, outros fatores e aspetos não menos relevantes, bem como a interatividade dinâmica e sistema que é manifesta no entendimento sobre ela.

Todavia pode concluir-se ademais sobre a persistência que tem existido na consideração do conceito de DE como pertinente ao estudo e à intervenção no âmbito educativo, quer pelo uso indiscriminado quer pelo seu estudo, e daí a continuidade da tentativa de definição e operacionalização. Há uma notável progressão na abordagem à DE procurando-se, cada vez mais, uma melhor fundamentação, especificação e delimitação científica, promotoras de uma melhor compreensão e conhecimento, ainda que a produção científica seja pouca. A inserção, ainda que pouco aprofundada, de princípios e premissas sistémicas também parece ser uma abertura pertinente para que se encontre um caminho de enquadramento explicativo mais condizente com a complexidade, multifatorialidade e multidimensionalidade já largamente assumidas e pouco capturadas da Desvantagem Educacional.

Considerando-se que *“Uma análise dos processos e momentos específicos em que o insucesso ocorre é fundamental tanto para uma compreensão mais aprofundada do fenómeno como para informar políticas educativas mais eficazes e equitativas”* (Abrantes, 2009; p. 35) e tendo em conta que DE resulta numa condição dos indivíduos que os pode levar ao insucesso escolar, então, teremos encontrado um conceito, que a ser explorado e aprofundado, nos poderá trazer respostas quanto ao processo e quanto aos momentos específicos em que o insucesso ocorre, sendo por isso da maior pertinência científica no campo educativo. Bem como, no momento, o ímpeto nacional e internacional por um modelo de escola inclusiva, não poderá deixar o conceito de desvantagem educacional despercebido, pois ele ganha maior sentido e relevância que nunca.

Assim, e tendo-se em conta a história da educação, poderemos afirmar que ao longo dos tempos se percorreu um vasto caminho a fim de abranger a todos, bem como o de articular essa premissa com preocupações e interesses políticos, económicos e sociais com os desenvolvimentos técnicos e científicos. Quer isto dizer que não só fomos, profundamente, alterando os paradigmas educacionais

num sentido ético como também essas alterações residem numa preocupação dos Estados em ajustarem a sociedade à economia, interesses e à normatividade dominante do contexto sociohistórico e cultural do momento. Nada do que se afirma poderá ser visto como desdém, mas sim como uma reflexão profunda das motivações políticas na educação ocidental, que é necessária se pretendemos uma compreensão mais profunda sobre os sistemas educativos e sobre a direção que estes tomam, em conformidade com o que se promoveu no capítulo 2 desta tese. Estas duas dimensões, política e ética, sendo que a última representa a imagem ou o sentido que pretendemos enquanto seres humanos para nós mesmos, caminham assim intrinsecamente no desenrolar da história da educação. Nem poderia ser de outra forma, aquilo que desejamos concorre sempre com aquilo que podemos. Não se pode deixar de ter ideais, objetivos e metas sociais, e de se nortear por eles, da mesma maneira que não se pode unicamente deixar guiar por estes. Tendo-se sempre de ter o conta o hoje e o agora, o contexto e as pessoas, o possível, o impraticável e o desejável. É essa dualidade que permite o desenvolvimento, sem nos perdermos no inalcançável imediato. Foi essa dualidade que permitiu chegar onde se está hoje. E, também é extremamente importante que se proceda a uma constante análise desse processo e dessas dimensões, só assim se conseguirá medir em que ponto se encontra e garantir o seu equilíbrio, afinando e redefinindo percursos, num processo de reflexividade dinâmico entre o tempo passado e o futuro sem esquecer o momento presente.

É neste sentido que se propôs “olhar” para o conceito de Desvantagem Educacional, para que este conceito, que se considera premente na atualidade, possa posteriormente ajudar à análise das premissas, das políticas e das práticas de sistemas educativos, mas sobretudo que possa operacionalizar e dar consistência ao modelo de escola inclusiva, enquadrando as diferenças de todos numa questão sistémica que merece respostas articuladas e de rede, técnicas, individualizadas e contextualizadas em e de todos os sistemas envolvidos.

Representa, conjuntamente com o seu antónimo, a dimensão ética de análise do problema, sendo que traduz e analisa a questão da diferença e das diferenças na Escola e as consequências sociais, políticas e pessoais que daí advêm. É aqui apresentado considerando que, sem ele não seria possível procurar analisar a realidade, nem as condutas, no sentido de uma compreensão multidimensional da Educação e dos sistemas educativos pensados e em estruturação para modelos intervenção multinível e de resposta para intervenção consubstanciados num modelo de escola inclusiva.

### 1.3. O que significa Desvantagem e Vantagem Educacional

Para que se identifique uma vantagem (ou uma desvantagem) é necessário, primeiro que tudo, encontrar um padrão guia, normativo. Neste sentido é importante que se analise qual é o padrão educacional europeu/ocidental a atingir, em determinado momento sociohistórico e cultural. Isto preceitua muito de política educativa, pelo que se devem analisar as orientações e legislação dos governos e da união europeia, mas também de todos os organismos e instituições que lhe são influentes internacionalmente e no contexto nacional particular.

Os sistemas educativos, em especial os ocidentais, têm sofrido transformações em consonância com as transformações socioculturais e históricas dos contextos específicos onde se inserem, com especial acentuação a partir do século XX (ver capítulo 2 desta tese). Isto reflete a relatividade do conceito de DE. Isto é, ter-se-á de ser operacionalizado tendo-se sempre em linha de conta o referencial normativo do(s) contexto(s) onde se pretende aplicar. No caso português, em apreço, o referencial a utilizar será o normativo preconizado pelas sociedades ocidentais e em particular pela União Europeia. E particularizando ter-se-á de identificar, em cada contexto e momento sociohistórico, o que é expectável para determinado indivíduo aprender em determinada idade, bem como, qual a referência para o desenvolvimento expectável. Por outro lado, o referencial dos currículos e metas de aprendizagem, perfil de saída da escolaridade obrigatória, aprendizagens mínimas, entre outros, específicos de e a cada país.

Será com base nesse referencial normativo, relativo ao contexto em análise, que se poderá mensurar se o indivíduo se encontra em desvantagem ou em vantagem face a isso. Se detiver condições/fatores mais favoráveis que as expectáveis pelo referencial, estará em vantagem educacional, se por outro lado,



estiver com condições/fatores menos favoráveis estará em desvantagem educacional. Sendo certo que, dentro daqueles que se encontram em desvantagem/vantagem educacional, estes poderão, ainda assim, estar mais ou menos em gradiente.

Refletindo nas palavras de Amado & Boavida (2008) ao promover-se uma proposta de definição de desvantagem educacional, quando referem que:

*“o ser humano é um ser “potencial” que fica sempre aquém daquilo que poderia ser ou fazer, numa espécie de carência emocional (defetibilidade), que o faz ansiar pelo passo seguinte (perfetibilidade). Por outro lado, todo o humano é sempre um certo tipo e modo de ser humano (determinado por fatores individuais/pessoais e socio/históricos), o que significa que ninguém se pode apropriar do conjunto do humano e, muito menos, refletir o conjunto do humano produzido em todos os tempos e lugares (plasticidade)”.*

Procurou-se ter em consciência reflexiva, ainda que procurando salvaguardar a especificidade de cada indivíduo, que a relatividade do constructo face ao tempo sociohistórico e às dinâmicas inerente e influentes na sua individualidade, haverá sempre uma margem que é ininteligível e a qual não se conseguirá abarcar, ainda que se a tente reduzir ao seu mínimo. Tal como se tem entendimento de que o uso do conceito “*potencial de desenvolvimento*” é outro que, ainda que sustentado em bibliografia especializada e na prática científica e operacionalizada do seu uso, este tem seus limites quanto ao palpável e mensurável, mas ainda assim, considera-se ser o mais viável para a construção de sinalizações e práticas de intervenção, bem como de reflexão educativa, que sejam o mais concretas e operacionalizáveis possíveis. Não se crê poder ser mais concreto dado que a própria educação “*implica sempre referência a valores, a um “melhor possível”*” (Simões, 2007:47 cit. in Amado, 2017:23) que nunca está saciado, evoluindo conforme o próprio tempo, a sociedade e a história vão evoluem, tal como o próprio ser humano, objeto dela.

Defende-se, além disso, que permitir que a definição seja abrangente e específica ao mesmo tempo possibilita que ela se constitua como um instrumento adaptável aos contextos, temporais e/ou socio históricos, onde se pretende aplicação. Refletindo, assim, a própria complexidade da área de pertença: a educação.

Não se querendo, aqui, adensar muito na discussão científica sobre a categorização e classificação dos alunos em educação não a podemos, no entanto, evitar. A definição de DE, será (e é) certamente uma forma de classificar ou categorizar indivíduos quanto à sua condição face ao sistema educativo que este integra. Não se defende que a divulgação, inescrupulosa, dessa condição possa beneficiar o indivíduo *per si*, tal como não se pode posicionar que a negação dessa condição ou a sua não classificação o beneficie (Kauffman, 2007; Kauffman et al., 2018; Lopes, 2007; Miranda Correia, 2001, 2010, 2012). Lopes, refere que a categorização tem uma relevância primordial para o balizar na seleção do tipo de ensino, de currículo, escola e trajetória vocacional e que as disputas existentes sobre ela são a manifestação da própria relação complexa entre educação especial e educação regular, sendo que a ideia de erradicar as categorias surge conexas à ideia da diluição da educação especial na regular ou mesmo à ideia do seu fim (2007, p.58-59). A educação especial não deve existir enquanto um outro tipo de ensino, mas mais no posicionamento em que é colocada na legislação atual portuguesa, mais concretamente através do Dec. Lei n.º 54/2018, que a coloca como prestadora de apoio individualizado nas medidas de maior intensidade e frequência em alunos que delas necessitem, mas também como mediadora do processo de inclusão dentro e fora das salas de aulas, em projetos de apoio professores, turma, escola e até comunidade. Aliás como já defendido por Correia & Cabral (1997) com o *modelo de inclusão progressiva* e no que concerne à necessidade se admitir dentro do modelo inclusivo que outros modelos de atendimento além do ensino regular, devem ser prestados sempre que isso se justifique. Por outro lado, desvelam que a tendência de “normalização” deve ser

vista com cautela, pois sendo cada indivíduo uma situação educacional única também o seu processo educativo o deve ser, perspetivando a inclusão como baseando-se:

*“(...) nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico, comparado, ainda por cima, tantas vezes, com o desempenho académico de um aluno-médio. O princípio da inclusão apela assim para uma escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional, e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.” (p.34)*

Contudo, e por isso, não se devendo abstrair da necessidade de em igualdade promover, também, a diferença. Respeitando-a pela sua consideração. Correia & Cabral (1997) explicitamente também o indicam,

*“(...) acreditamos, assim, como muitos dos defensores do princípio da inclusão, que devem ser consideradas opções e providenciados serviços adequados para as crianças com NEE severas, sempre que possível, na classe regular, mas não excluimos a hipótese da resposta não estar sempre, a tempo inteiro, nessa mesma classe regular.” (p.38)*

E Correia (2017) melhor esclarece:

*“(...) dando lugar a uma retórica do igualitarismo que em nada beneficia os alunos com NEE significativas (...) nesse caso, a igualdade de direitos e de oportunidades educativas terá de ser vista dentro de uma perspetiva das suas capacidades e necessidades e das diferenças significativas que alguns deles possuem, respeitando, claro está, sempre essas diferenças.” (p.17)*

Nesse sentido comunga-se com Kauffman, Hallahan, Pullen, & Badar (2018) quando distinguem diferenças de incapacidades, deficiências ou dificuldades. As diferenças, por si só não têm necessariamente de levar um

indivíduo ao insucesso escolar ou a problemas de aprendizagem, muito menos à necessidade de apoio da educação especial. Acrescem ainda e com tom reflexivo que decidir sobre indivíduos, não sendo possível ensinar a todos os alunos da mesma maneira e no mesmo espaço e momento, garantindo-lhes sucesso, como também não é praticável ensinar a todos os alunos de forma especializada, particularizada e individual. Assim sendo, a educação objetiva-se para um aluno médio e para um referencial comum esperado, sendo certo que alguns alunos e alunas necessitarão de apoio, temporário ou permanente, dentro da sala, parcialmente ou totalmente fora dela. Tomar decisões sobre isto, implica em ambos os casos vantagens e desvantagens. Colocam aqui a seguinte questão:

*“(...) qual será o pior erro em identificar (ou não identificar) uma excecionalidade (usamos aqui o termo excecionalidade porque estamos a considerar tanto como “disabilities” como os talentos particulares ou desempenhos sobredotados – desempenhos bastante acima da média): a) falso positivo ou b) falso negativo?” (idem, pp. 14-15, tradução própria do inglês).*

Sendo que para os autores esta é a primeira questão de muitas, algumas que explanam na obra e analisam, mas que não provêm resposta, pois elas se constituem como dilemas particulares que devem ser refletidos nos casos particulares objetivando os melhores e superior interesses dos alunos, explicitamente argumentam que *“special education often, if not always, involves trade-offs, compromises, choosing the lesser of two or least of several “evils”*” (idem, p.17). Pelo que se deduz da importância da preparação técnica e especializada, além da ponderação, na tomada dessas decisões, consideradas inevitáveis. Porquanto categorizar alunos, classificando-os por sinalização, avaliação para intervenção, é um bem necessário, não invalidando que acarreta “males” tal como não o fazer pode acarretar, como será o caso de assim não lhes provir com respostas especializadas de que necessitam.

Kauffman, Hallahan, Pullen, & Badar (2018) no seu capítulo 3 intitulado com a mesma designação, falam em *educational disabilities*. O termo *disabilities* em inglês apresenta alguma variedade significados, o que pode expressivamente afetar sua interpretação, sendo maioritariamente traduzido para português como deficiência no entanto quando associado a *learning*, isto é enquanto *learning disabilities* já é traduzido para “one of many conditions that can have an effect on someone’s ability to learn easily”: *desordem de aprendizagem* (Dicionário Cambridge Inglês-Português, n.d.). Sendo que os autores colocam em ênfase que inserem nesta denominação todas as excecionalidades, ou seja, alunos cujas diferenças os colocam distais do aluno típico:

*“The study of exceptional learners is the study of differences. The exceptional learner is different in some way from the average. In simple terms, such a person may have problems or special talents in thinking, seeing, hearing, speaking, socializing, or moving. More often than not, he or she has a combination of special abilities and disabilities”* (idem, p. 39).

Assim, sendo não se aparenta correto traduzir o termo *disabilities* no contexto de *educational disabilities* para deficiência, mas antes para *dificuldades educacionais*, ou incapacidades. Incluído nesta categoria de dificuldades educacionais estão vários tipos de excecionalidades que enumeram: dificuldade intelectual/deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, desordem *deficit* de atenção/hiperatividade, desordens emocionais e comportamentais, desordens comunicacionais, surdez e perda auditiva, cegueira e perda visão, deficiências físicas e problemas de saúde, desordens do espectro autismo, traumatismo craniano, surdocegueira e outras deficiências severas e múltiplas, sobredotação e talentos especiais, indivíduos duplamente excecionais. Embora pareça uma outra perspectiva interessante sobre problemas educativos, acaba por ser demasiado confuso determiná-los numa categoria como dificuldades educacionais. Pois ela constata e identifica apenas a manifestação do problema não o problema em si, bem como, enfoca nos indivíduos, ao nível micro e até responsabilizador do

problema. Continuando a fazer mais sentido aqui a apropriação do termos desvantagem educacional, que se manifesta em dificuldades de aprendizagem decorrentes, de facto, das excecionalidades dos alunos, mas não se circunscrevendo apenas a elas. Pois sabendo-se que, mesmo para as causas que são permanentes na limitação do sujeito, sê-lo-ão mais ou menos, em gradiente, também em conformidade com o contexto escola, familiar e comunitário da pessoa e das suas características e disposições, bem como, de questões institucionais e estruturais alargadas. No entanto, o posicionamento face às excecionalidades, com entendimento da sua categorização, entendimento enquanto diferenças que devem ser consideradas e alvo de decisões quanto ao tipo de atendimento e educação que melhor lhes será adequado, é além de dissonante na atualidade, é instigador de uma análise e fundamentos científicos, ponderados, procurando distanciamento mais neutral face aquilo que podem ser correntes ideológicas aparentemente consensuais e fundadas mas que consistentemente são vagas e pouco operacionalizáveis (Kauffman et al., 2018).

Promove-se, assim e também, que existam constructos na área da educação (e específicos dela) que permitam aos agentes educativos (professores e/ou técnicos, políticos e diretores, ou outros) agir sobre as problemáticas educativas, mais do que sobre os indivíduos o que os rotula além das questões meramente educativas, embora as influencie. Permitindo-se, com isso, primeiro uma melhor compreensão, e segundo, constituindo-se ferramentas de reflexão e de trabalho educativo efetivo. Cada indivíduo é único e classificá-lo não o torna homogéneo dentro de um (outro) grupo, baliza o trabalho enquadrando-o num conjunto de características (mais ou menos) comuns com outros sujeitos, que o sinalizam para a necessidade de um trabalho específico e individualizado, e para que se consiga que lhe sejam providenciadas as melhores respostas, na plenitude dos seus direitos, e através dos meios e recursos ao dispor mais otimizados para o seu caso (Kauffman, 2007). No concernente aos receios sobre a estigmatização Kauffman, no seu estilo muito próprio e fazendo uma analogia com a fábula do “rei vai nu”,

diz que “a capa é um simulacro de que as coisas estão bem” e que “o uso da capa piora, indubitavelmente, a situação. Fingir que a deficiência não existe apenas intensifica o estigma” sendo que “a educação especial deve, pois, ter como objetivo fornecer competências às pessoas (isto é, roupagens funcionais) e não apenas uma capa que visa camuflar a incompetência” concluindo as suas ideias dizendo que:

“(...) o estigma associado ao cancro diminuiu porque as pessoas foram encorajadas a encarar esta doença tal como ela é, a tratá-la e a preveni-la (...) do mesmo modo devemos procurar que se alcance, para as deficiências, o tipo de aceitação e compreensão que existe em relação ao cancro. Para isso é necessário descrever com realismo aquilo que elas são e ter uma atitude solidária e positiva em relação às pessoas com deficiência.” (2007, pp.14-15).

Nesse sentido, e para que se consiga ser claro no que está a tratar, promovendo um maior controle daquilo que se está a estudar, dado que aquilo que se define permite “*determines what we describe, interpret and explain*” (Booth, 1998, p. 80) é que se propõe de seguida definir o conceito de desvantagem educacional. Por outro lado, sabendo-se da confusão conceptual na área das questões da diversidade e inclusão na educação, e considerando-se na DE uma forma de congregar conceitos (ainda que não resolvendo ou clarificando a outra terminologia), crê-se nisso como trazendo alguma maior consistência e uma linha de abordagem, interrelacionando os construtos a partir de si e atualizando a leitura sobre estes assuntos.

Booth (1998) afirma que existem dois tipos de definição, aquelas que o fazem indicando como usamos e entendemos o termo, prescrevendo também como ele deveria ser apreendido e usado pelos outros ou então, aquelas que descrevem as variadas maneiras com que o termo é usado. Acresce o autor que não entender estas diferentes abordagens à definição pode criar confusão. Porquanto se afirma que a definição a apresentar, pese embora se baseie no estudo e análise das formas como o termo é utilizado, procurando maior

consenso, coerência e consistência na definição, ela pretende ser uma abordagem com uma vertente prescritiva sobre como o termo deveria ser entendido e utilizado de forma geral. Ademais, o autor supra refere que “*there is a tendency to expect a definition of a complex and contested area of human activity to be accomplished in a few well-chosen words*” (Booth, 1998, p. 81), determinantes com os quais se concorda, no sentido de que se provou difícil a articulação das várias premissas e indicadores, relativos à DE, em poucas palavras sem com isso perder sua complexidade, e que é também a sua maior riqueza. Assim sendo, a definição a apresentar é algo extensa, mas ainda assim condensada naquilo que abarca.



## 1.4. Desvantagem Educacional, o que se propõe que seja?

*Desvantagem Educacional é a condição do indivíduo face ao referencial do sistema educativo, resultante tanto de um ou mais fatores sistêmicos de origem pessoal, familiar e/ou sociocultural como da falta de medidas eficazes e/ou significativas da Escola e/ou Política perante a diferença face ao padrão convencionado como adequado, num processo dinâmico, interativo e relativo, que poderá verter numa realização das aprendizagens e competências aquém do seu potencial, no desajustamento ou desinvestimento escolar, em baixas expectativas face a si e à escola, em insucesso escolar, no abandono escolar precoce e/ou no não cumprimento dos objetivos sociais da educação bem como na falta de equidade de oportunidades educativas; isto, por sua vez, acarreta a longo prazo uma maior probabilidade de ter como consequências a não maximização da realização do seu potencial que se materializa na aquisição de baixas qualificações profissionais, emprego futuro de baixo rendimento, instável e precário, baixa qualidade de vida, dependência subsidiária, comportamentos desviantes e na pouca participação, envolvimento, agência e inclusão social.*

## 1.5. Componentes da definição e sua operacionalização

A definição proposta no ponto anterior, para melhor análise e compreensão, pode ser dividida em quatro componentes: O que é; Causas; Consequências imediatas e consequências mediatas.

Pode parecer uma identificação reducionista do constructo, mas não o é. Aquilo que aparenta ser simplista é, na verdade, a procura da demonstração da complexidade e dinâmicas inerentes à DE. Ao colocar-se o indivíduo no centro, ativo, e ao estabelecer-se como contexto de interação e experiências o sistema educativo está-se a demonstrar, ainda que de uma forma simples, que se trata de um sistema complexo onde vários fatores concorrem e onde as interações, nele mediadas, aumentam essa mesma complexidade porquanto não se ignora a interação e as experiências concomitantemente em outros contextos da pessoa. É com isto pretensão, também, de operacionalizar a problemática no sentido de se pensar na intervenção e na prevenção. De entre a complexidade torna-se possível delinear o caso identificando as suas nuances específicas. Bem como, de forma mais global, torna-se clara a pertinência de investigar e (re)pensar os sistemas educativos e a sua ação nesta problemática. Não se fecha demasiado sob pena de se perder a relatividade sociohistórica e temporal mas também não se permite a não delimitação concreta ao espaço educativo e ao processo desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, inserido e explicado pelo modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007b) confluindo-se com O'Toole (2016, apresentado abaixo neste capítulo) na ideia deste modelo como melhor enquadramento base, explicativo, de grande parte das maiores teorias do

desenvolvimento humano e, por isso, do próprio desenvolvimento humano em si.

Primeiramente indica-se o que é a Desvantagem Educacional e isso constitui a primeira componente da definição. Sendo que é a *condição do indivíduo face ao referencial do sistema educativo*. Aqui argui-se que pese embora seja relativo a uma *pessoa* e a um *contexto sociohistórico e temporal* específico é resultante de um processo em constante mutabilidade, e que assim a DE possa ser constituída a qualquer momento da vida do sujeito, não sendo por isso algo adquirido muito menos ocorrente fora do contexto educativo onde se manifesta em exclusivo, pelo qual se determina que essa condição só surge mediante ou em justaposição a um referencial do sistema educativo. O termo condição é selecionado com o claro propósito de significar o estado ou situação em que se coloca (se encontra) alguém ou um estatuto que lhe é atribuído face a algo, e não como uma propriedade ou característica do indivíduo, fixa, querendo imputar enfoque ou estigmatizando-o com isso.

Na segunda componente da definição apresentada – causas – são indicados os domínios de fatores, fundamentados na bibliografia analisada, como influentes no desenvolvimento desta condição no indivíduo. Sendo a DE “*resultante tanto de um ou mais fatores sistémicos de origem biológica, pessoal, familiar, social, e cultural como da falta de medidas eficazes e/ou significativas da Escola perante a diferença face ao padrão convencionalizado como adequado, num processo dinâmico (...)*”. Significa isto que, o indivíduo pode já ter reunidas condições *à priori* que o poderão levar à desvantagem educacional antes de entrar em relação com a escola, em todo o caso atribui-se-lhe essa condição na interação posterior e efetiva como contexto educativo, onde se vão efetivar e manifestar. Os vários fatores influentes (ou causais) à desvantagem educacional podem ser agrupados em 4 categorias: pessoais, familiares, socioculturais e medidas escolares. Os pessoais respeitantes às disposições e características específicos de cada indivíduo, donde se relevam aspetos com origem em fatores

pré, peri, pós natais e/ou desenvolvimentais, mais especificamente reportamo-nos a deficiências físicas, mentais e/ou sensoriais bem como dificuldades específicas de aprendizagem e problemas saúde, traços de temperamento e/ou personalidade, autoeficácia percebida, autoestima, experiências, habilidades e conhecimentos, *habitus*, percepção *dwelling* temporal, nacionalidade e língua, entre outros.

Depois, relativamente aos fatores familiares são aqueles que se reportam a aspetos específicos da dinâmica familiar onde o indivíduo está ou esteve inserido, tais como composição e/ou número de elementos do agregado familiar, nível socioeconómico, o nível de literacia/académico dos pais/responsáveis legais, padrões comunicação familiar e padrão sociolinguístico em casa, expectativas familiares face à escola e ao futuro, institucionalização, capital cultural, condições habitação, estilo e práticas parentais, nacionalidade.

Dos fatores socioculturais reportam-se às dimensões sociais e/ou culturais que possam inferir negativamente e diferencialmente no sujeito, na escola ou na sua aprendizagem. Podem ser de ordem macro ou micro. Sendo exemplo em termos macrosociais os fatores de desigualdades sociais estruturais, as políticas, direitos e deveres, mobilidade social, oportunidades, relativos a questões por exemplo, étnicas, de género, religiosas, etc. Ou de nível micro em termos de contexto social comunitário, linguagem, *habitus*, valores, expectativas, estrutura social local, condições habitacionais e de acesso cultura, transportes e acessibilidades, recursos e meios disponíveis.

Os fatores Medidas Escolares decorrentes “*da falta de medidas eficazes e/ou significativas da Escola perante a diferença face ao padrão convencionado como adequado*” são aqueles que dizem respeito ao sistema educativo, do nível mais alargado ao mais micro, no sentido da responsabilidade que este deve ter em dar resposta à DE, por forma a se conseguir cumprir os objetivos preconizados para a educação dos sujeitos, concretizando-se nas medidas de política determinadas. Desta forma, coloca-se o ónus da problemática, também, no Sistema Educativo, e em última

análise em todos os agentes educativos e políticos com responsabilidades na matéria, sendo que ademais cabe a cada contexto local, nas suas instituições e rede educativa, e a cada escola e comunidade escolar, concretizar as medidas de política e efetivar os preceituados do topo, pelas suas tomadas de decisão práticas, mas também na gestão do clima e da cultura escolar. Fazem parte destes fatores alguns já identificados na literatura de referência como significativos neste conspecto: formação dos professores, formação dos técnicos especializados, tipo de gestão e administração escolar, projetos e ações de educação informal e não formal, currículo e ofertas curriculares, cultura organizacional escolar, contexto sociocultural local e nacional, expectativas dos professores e outros agentes educativos, autoeficácia percebida quanto ao seu papel, meios, recursos e condições do parque escolar, procedimentos e processo de sinalização, avaliação, planificação, implementação e reavaliação de situações de desvantagem educacional, entre outros.

A terceira e quarta componentes da definição dizem respeito às consequências que podem advir da DE, especificamente consequências a curto e médio prazo e consequências a longo prazo. Assim, a terceira componente denominou-se de consequências imediatas, onde se conglomeram as consequências a curto e médio prazo estudadas que poderão decorrer da DE: “*que poderá resultar na não realização, desajustamento ou desinvestimento escolar, em baixas expectativas face a si e à escola, em insucesso escolar, no abandono escolar precoce e no não cumprimento dos objetivos sociais da educação bem como na falta de equidade de oportunidades educativas*” E a quarta, e última, componente da definição proposta concerne às consequências mediatas que se reportam às consequências a longo prazo provenientes da condição de DE no período de pós escolarização ou resultante das consequências imediatas, num processo muitas vezes cumulativo e gradativo: “*maior probabilidade de ter como consequências de longo prazo a não realização do seu potencial que se materializa na aquisição de baixas qualificações profissionais, emprego futuro de baixo rendimento, instável e precário, baixa qualidade de vida, comportamentos desviantes e a pouca participação e envolvimento social*”.

Existem pelo menos dois aspetos fulcrais, e que por isso estão considerados nesta definição, que são a *articulação e interdependência* de todas as componentes intrínsecas à definição, demonstrativas de uma abordagem sistémica e multidimensional do constructo, num enquadramento fundamentado no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2006) bem como, da utilização do conceito de *potencial de desenvolvimento* de Lev Vygotsky (Gindis, 1999; Kozulin, 2003; Shabani, 2016) que permite a inserção de outra medida (além do referencial relativo ao sistema educativo e ao expectável normativo para as aprendizagens e para o desenvolvimento do sujeito para a idade dele enquanto análise do défice) que será a previsão, individualizada e específica, do alcance que o processo educativo poderia ter no sujeito. Isto permite inferir as percas que cada sujeito em particular sofre decorrentes da condição de DE (em retrospectiva), bem como permite refletir a ação sobre a DE de forma personalizada e diferenciada. Permitindo uma verificação (e preparação do processo educativo) da situação e/ou do progresso do sujeito face aos pares e face a si mesmo, de forma verdadeiramente distinta. Isto só tornado possível pela assunção da relatividade do conceito aos casos e aos contextos, ao sistema, onde o constructo se pretende aplicar. Isto justifica a não exaustão pela enumeração de fatores nos domínios de fatores, em termos de causalidades, pois elas serão variantes em conformidade com as realidades específicas em apreço, sem embargo de que se assuma existir (e se apresentem) fatores significativamente identificados de forma transversal na maioria dos contextos para situações de desvantagem educacional ou das suas consequências, como o insucesso escolar.

Nesta sequência, convém esclarecer e fundamentar, constructos científicos e teóricos associados e apropriados para esta definição de DE e que a fundamentam. Tais como: *inclusão e escola inclusiva, fatores sistémicos e modelo bioecológico; desenvolvimento humano e potencial de desenvolvimento; insucesso escolar; objetivos sociais da escola e escola como produtora e reprodutora desigualdades*. E é nesse sentido que se irá prosseguir nos dois subpontos seguintes deste capítulo.

## **1.6. Delimitando identidade e espaço para a DE: construtos circundantes, confluentes e, até, comummente confundidos**

De forma geral, quase todos os construtos correlacionados com a educação especial ou com um atendimento/resposta diferente do pensado para o referencial médio do aluno típico não são consensuais entre autores e investigadores da área nem entre professores e técnicos que atuam diariamente nas escolas com essas problemáticas (Albuquerque, 2019; Prychodco et al., 2019). A própria educação especial é alvo de divergências quer quanto aquilo que constitui, quer quanto aquilo que abrange, quer até relativamente a quem abrange e a quem intervém ou compete intervir. Alguns autores posicionam-se face a uma perspetiva de educação especial que abarca casos de incapacidade ou deficiência enquanto outros apresentam uma perspetiva que engloba resposta organizacional ou da sala de aula à diversidade e às diferenças (Booth, 1998) o que acarreta, necessariamente, entendimentos diferentes sobre como deve ser e quem deve ser intervencionado ou incluso na educação especial.

E, se a própria educação especial não gera consenso, a terminologia conexa bem como os construtos, ainda menos. Tais questões têm criado não só confusão como problematizado toda a área científica, toldando a sua pertinência e resultados, bem como coartando-a de atingir todo o seu potencial e mais-valia. Ao longo do tempo, a história da educação especial tem avançado naquilo que Vehmas (2015) descreve como uma alternância entre ciclo político e ciclo moral

de legitimação. Sendo que num tempo recente passou por um processo de renovação da terminologia a fim de enfatizar mais as necessidades dos indivíduos, em particular as educativas, mais do que centralizar neles um *deficit* ou um problema, procurando prover também maior dignidade e afastando a ideia da educação especial enquanto ensino segregado ou separado que tendia a inferiorizar ou diminuir os indivíduos alvo da educação especial. Acrescendo-se aqui também que a mudança tem origem na alteração do paradigma do atendimento “*psycho-medical individualistic*” para a integração de abordagens socio-contextuais emergentes na altura, vertidas num paradigma de atendimento baseado em critérios pedagógicos, o que permitiu abrir a discussão, por sua vez, ao alargamento das diferenças e das deficiências incluídas na educação especial, bem como, dos próprios fatores que concorriam ao insucesso escolar e aos alunos que necessitariam de apoios “especiais” (Lopes, 2007; Vehmas, 2015). Associada aos desenvolvimentos no campo da educação especial temos o desenvolvimento da inclusão e ideologia da escola inclusiva. Estes construtos têm inerentes a massificação das escolas e conseqüente heterogeneidade dos alunos que as frequentam, movimento que foi ocorrendo um pouco por todo o mundo ao longo do séc. XX e que era visto como fundamental para o garante da igualdade de oportunidades. Questão é que quando isso foi maioritariamente e largamente alcançado (pelo menos nas sociedades ditas desenvolvidas), deparou-se com outras problemáticas inerentes como o insucesso escolar e a necessidade da escolaridade obrigatória cumprida, pelo menos, com objetivos mínimos, sob a pretensão de formar cidadãos ativos e participativos, mas (e ainda) capacitados para inclusão no mercado de trabalho e na sociedade. Como garantir isso a alunos com capacidades (e incapacidades) tão díspares e utilizando as mesmas metodologias, técnicas e recursos de ensino? Como incluir a todos na sala aula regular? Ademais, com as transformações políticas e sociais, numa *redes territorialização* conforme Stoer & Magalhães (2003, p.20) referem, e que fazem imperar, hoje, ao indivíduo, que este seja



*“(...) obrigado a preparar-se permanentemente para o trabalho, adquirindo competências necessárias para um trabalho volátil (...) baseado no curto prazo, e sabendo que “nunca saberá o suficiente e jamais desenvolverá todas as capacidades e competências necessárias” (Bernstein, citado em Bonal, 2002). Assim, o indivíduo torna-se vulnerável a uma injustiça social que condiciona a sua própria cidadania (...) a necessidade de pensar as políticas da redistribuição na base não só dos novos territórios (...) mas também dos na base dos territórios desterritorializados.”*

A atualidade trouxe ainda outras questões com a reconfiguração do “nós” e do “eles” consubstanciado numa valorização do “eles” que não deve esquecer que o “nós” também configura diferenças a que o sistema educativo deve, também, atentar. Stoer & Magalhães (2003, p. 20) explicam a este propósito que:

*“As cidadanias surgem, assim, elas próprias, como diferenças cuja legitimidade reside nelas mesmas (“como diferentes, temos direito de ser iguais”). A questão está em saber qual o limite desta coincidência da cidadania com a diferença. Por exemplo, até que ponto é que se pode justificar que o Estado exija o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte de crianças ciganas do sexo feminino ao mesmo tempo que pretende reconhecer as práticas culturais de um grupo étnico? Ou, outro exemplo ainda, até que ponto é socialmente legítimo que o que tem sido reconhecido como uma “deficiência” (por exemplo, surdez) seja reconfigurado como diferença e, portanto, como identidade (diz uma mulher surda e lésbica, emprenhada num processo de ter um filho surdo através de inseminação artificial, “para mim a surdez é uma identidade e não uma deficiência”, público, 14 abril de 2002).*

Assim, para os autores, o contrato social moderno se fundamenta naquilo que se identificava como pertença a uma comunidade e naquilo que se imaginava partilhado e que unificava indivíduos e países, providenciando um “outros” externo (diferentes nações p.e.) e um “outros” interno (ciganos, judeus, etc.) centralizando os nacionais como o “nós”, num etnocentrismo legitimado e regulado que dotava

os sujeitos de uma “*cidadania atribuída*”. Todavia essa cidadania segundo Stoer & Magalhães (2003) foi incompleta pelo que surge uma “*cidadania reclamada*”. Na primeira um indivíduo reconhecido em cidadania, sendo diferente e por essa diferença ignorado, vê limitada a sua participação. A segunda, a “*cidadania reclamada*”, surge da recomposição do contrato social moderno e das formas emergentes de cidadania, pela incompletude da primeira, e colocam dilemas de vários níveis na gestão da educação e das políticas educativas. Primeiramente porque:

*“(...) o próprio projeto educativo é uma proposta do “nós” para o “eles”, e todos os projetos partem, de uma forma ou de outra, da assunção otimista de que as suas premissas são justas e os seus fins os desejáveis.” (idem, p. 22).*

Chocando assim com a perspectiva que olha para a escola como esta sendo o motor emancipatório, no sentido de autonomização dos indivíduos face aos poderes e às maiorias. Por outro lado,

*“(...) quando “eles” resistem ao projeto, não por dificuldades de teor pedagógico, mas por opção (“nós não queremos a vossa educação!”), os políticos e os educadores – principalmente os mais generosos – ficam cada vez com mais frequência esmagados sob o peso dessa resistência que é, portanto, uma recusa.” (idem, p. 22).*

Assim, exemplificando com a relação escola com comunidades ciganas em Portugal, os autores explicam que a medida de política, que interrelaciona o contrato de rendimento mínimo com o aumento da frequência escolar, parte da premissa e (referem) da bondade, de que assim se conseguiria tornar viável a integração das crianças pela escolarização, esperando-se assim que viessem a tornar-se por sua vez adultos mais integrados “*nos “nossos” grupos sociais e nos mercados trabalho*” (Stoer & Magalhães, 2003, p. 23). Dizem que isto tem sido referido como uma passagem de uma *proletarização passiva* para uma *proletarização ativa*, onde reside um processo onde as componentes “*querer trabalhar*” e “*poder trabalhar*” são centrais e onde a escolarização e a escola (e integração) são fulcrais

a isso. E aqui, os autores, aludem a que muitos grupos e indivíduos (não só ciganos) se têm manifestado contra estas premissas, por considerarem anulação por chantagem das suas diferenças enquanto identidade, relevando-se o particular destaque no ensino doméstico, que denota que é

*“(...) como se os “outros” já não tolerassem sequer a “tolerância” e a generosidade de que são objeto, precisamente por se recusarem como objeto e pretenderem assumir a voz de sujeitos de si” (Stoer & Magalhães, 2003, p. 23).*

Porquanto, da escola e do sistema educativo, poder-se-á dizer que se encontra num processo desafiante de reconfiguração do seu papel, primeiramente, mas e principalmente, dos seus objetivos, dos seus agentes, da sua organização e gestão, e das suas metodologias e práticas. Neste conspecto Barroso (2003, p.26) reafirma aquilo que já foi referido acima e com outros autores como é caso Rodrigues (2001; Ainscow & Ferreira, 2003), sobre as implicações nas alterações do público alvo da escola decorrentes do processo de democratização acesso, escolaridade obrigatória e promoção de igualdade de oportunidades, que trouxe uma heterogeneidade que choca agora com as fundações e premissas da própria Escola e que, segundo ele, em conjunto com uma indiferenciação dos percursos escolares *“vieram, paradoxalmente, reduzir o efeito de democratização que a “luta contra as desigualdades escolares” visava”*. E como é que isto se concretizou? Através da,

*“(...) desvalorização dos diplomas faz recair de novo sobre a origem social (se é que alguma vez deixou de ser assim) o seu valor de uso no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que transfere, para níveis mais elevados de escolaridade, a segregação social dos percursos escolares.” (idem, p.26).*

Ou seja, de acordo com este autor, apesar de todo o percurso evolutivo no sentido da *escola para todos* e, posteriormente, da *escola inclusiva*, isso tem-se transcrito em resultados opostos aos esperados, sendo que continuaria a haver reprodução das desigualdades sociais pela escola, mas agora em níveis mais

elevados da escolaridade, em consequência também de uma desvalorização dos diplomas no mercado de trabalho. Por outro lado, essa reprodução ou produção de exclusão, seria agora agravada pela incoerência com que ocorre sem deter uma ordem social ou promoção de coesão em torno de algo comum, encontrando-se desorientada:

*“(...) a perda de consenso sobre os valores da escola e da sua utilidade bem como a democratização do seu acesso (pelo menos ao nível da educação base) e as transformações decorrentes da alteração do seu público, fizeram com que a escola perdesse a sua coerência e eficácia enquanto instrumento de reprodução e dominação social. A escola, tal como está organizada, tem dificuldade em cumprir o seu mandato inicial de transmissão de valores, de seleção (tendo em vista a divisão do trabalho). Além disso, muitas dúvidas existem quanto à sua capacidade atual de transmitir os conhecimentos e desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal, profissional e social dos seus alunos.” (p.26).*

A esta dita *crise da educação*, que subsiste, várias abordagens foram sendo feitas, sempre no sentido de equilibrar as exigências do mercado trabalho e do perfil de formação do indivíduo para a sua melhor inclusão, posterior à escola, na sociedade (local ou transnacional) com as exigências de democratização, individualização e humanísticas, no sentido de se potenciar cada sujeito à sua autonomia, participação e atividade conscientes e cívicas. Tendo-se em linha de conta as 4 modalidades principais de exclusão escolar, definidas e congregadas por Barroso (2003) poder-se-á dizer que as duas primeiras – exclusão “*porque não deixa entrar os que estão fora*” e exclusão “*porque põe fora os que estão dentro*” – são sobejamente conhecidas, reconhecidas e intervencionadas no campo educativo, embora subsistam, e dizem respeito a exclusão com base nas desigualdades de oportunidades e nas questões do sucesso e abandono escolares. Para tal, os Estados de forma geral foram criando apoios sociais, dentro e fora da escola, e as medidas legais para que os alunos cumpram o maior tempo possível de escolaridade e com sucesso atinjam a certificação, mas e ainda assim não se

conseguiu atingir a *escola inclusiva*. São exclusões escolares que segundo Barroso (2003) resultam em maioria de fatores exógenos à escola, respeitantes aos alunos, às suas famílias e aos seus contextos sociais, culturais, económicos e financeiros. O que torna interessante o relevo que este autor dá a fatores endógenos e às duas últimas modalidades que, como bem afirma, não têm merecido tanta atenção dos cientistas da educação nem dos investigadores em geral porque, refere, são mais subtis. Estas modalidades de exclusão reportam-se segundo o autor a:

*“No caso da “exclusão pela inclusão”, o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta pedagógica. No caso da “exclusão pelo sentido”, assistimos aos efeitos de um confronto de lógicas heterogêneas de “consumo” escolar em que muitos alunos não encontram a escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida. Ainda que estas quatro modalidades de exclusão sejam determinadas por muitos factores exógenos à escola (políticas educativas, economia, organização social), existem factores endógenos que contribuem grandemente para sua existência e/ou para o agravamento dos seus efeitos.” (p. 27)*

Pode considerar-se, assim, que há determinantes na e para a inclusão escolar, e por consequência, ao sucesso educativo que são, primeiramente subtis, e depois, endógenos à Escola, (re) colocando o olhar, não só sobre o indivíduo como também sobre a Escola, onde segundo o autor fala-se em particular de fatores organizacionais não só diretamente referentes ao trabalho pedagógico mas englobando aqui, também, as questões organizacionais da sua estruturação na dimensão psicossociológica da análise organizacional.

O enquadramento sobre a situação atual na abordagem à Escola e ao sistema educativo, demonstra uma clara situação de inconsistência e onde se torna difícil, embora visivelmente se tente encontrar um equilíbrio entre posicionamentos, abordagens e até objetivos. Daí que seja compreensível, dentro do quadro, que no concreto a indefinição de conceitos e de entendimentos sobre

eles permaneça ou até se agrave. Urge não só uma clarificação científica que seja delimitadora e até instrucional à política e à prática, como também persiste a necessidade de se encontrarem pontos de união confluentes que tragam ou possibilitem o vislumbrar de coesão.

Regressando aqui à educação especial, importa referir que esta tem sido colocada, cada vez mais como um subsistema, ainda que dentro do sistema geral de ensino regular, ao invés ser visto no seu papel, quiçá desde sempre mal interpretado, de serviço ao invés de um lugar (Miranda Correia, 2001, 2010). Promove-se, infelizmente, a ideia de ser um último recurso a ativar, sendo que à Escola importam as diferenças e as dificuldades que relevam pertinência ao sucesso e ao insucesso das aprendizagens e comportamentos promovidos, e por isso, todos devem frequentar sempre e o mais que possível o ensino e a sala de aula regular, devendo ser ativados meios individualizados de resposta e apoio nesse contexto e, no caso de não se obterem resultados esperados, aí sim o aluno deverá ser encaminhado para respostas com maior frequência e intensidade. No caso português, a legislação atual não organiza a educação especial mas sim a educação inclusiva, determinando à primeira o papel de suporte e serviço aos professores ensino regular na ativação das medidas universais, de suporte e serviço apoio diretamente a alunos pontualmente, e em casos graves de falha comprovada das medidas universais e/ou seletivas é-lhe atribuído o campo das medidas adicionais, onde claramente se identifica a educação especial enquanto conforme a organização legal anterior (Dec. Lei n.º 3/2008), conquanto sendo até em terminologia quase ignorada. Tal como a própria classificação do aluno nas problemáticas da educação especial se torna de certa forma aqui irrelevante, e ao qual se foge, o que é patente com o desaparecimento do conceito de *necessidades educativas especiais* em detrimento do conceito de *necessidades especiais de saúde* exclusivo, restringido à esfera ação médica e da saúde e cuja importância só deve ser tida em conta nos aspetos que relevem à aprendizagem e ao comportamento do aluno. Ao longo do tempo, o conceito de *risco e perigo* tem se

alastrado no contexto educativo em substituição de muita terminologia mais conotada à educação especial e, com isso, relacionada negativamente com os conceitos de exclusão e mesmo de segregação, destacando o estigma que tem sido atribuído à própria educação especial, porquanto evitada e/ou tendencialmente comutada.

E, deste enquadramento político-legal, que será mais profusamente explanado e explorado no capítulo 2, relevam dois sentidos que importam aqui explorar. Por um lado, porque concorre com aquilo que Kauffman (2007) alerta, sob analogia da história do “rei vai nu”, que desta abordagem ou, conforme designa, desta “moda”, baseada na ideia da homogeneização da diferença pela sua ignorância, resultam graves consequências para os alunos mais vulneráveis no campo educativo, pois as “capas” que se lhes colocam estigmatizam mais do que cobrem. Ao autor, esta “capa” corresponde a uma “aparência de competência” que o indivíduo não tem, mas que todos pretendem que tenha. Sendo que,

*“(...) esta capa limita-se a disfarçar a incompetência, já que as deficiências existem independentemente da forma como falamos delas e mesmo que nós, ou as pessoas que a sofrem, neguemos a sua existência. Nenhum tipo de incompetência (seja esta académica, social ou motora) pode ser ocultado mudando a forma como se fala a seu respeito embora o estigma a ele associado pode ser gerido com maior ou menor sucesso.” (p. 13)*

A legislação decorrente e interligada ao Dec. Lei n.º 54/2018, em Portugal, traz inerente uma irrelevância, denotando-se até alguma ignorância, face à categorização e ao trabalho técnico da educação especial, focando-se mais na avaliação pedagógica e na abordagem multinível gerida, e responsabilizada, no professor de ensino regular. Isto consubstancia-se numa ideia de que todos os alunos, à partida, devem ser encarados como iguais, reconhecendo-se que não o são. Daí que se espera, em cada sala, que haja avaliação, acompanhamento e monitorização universal, e que mediante aplicação pelo professor de



metodologias e estratégias cientificamente fundamentadas e perante os seus resultados efetivos nos alunos, se possa seriar os casos e encaminhá-los para níveis de intervenção mais intensivos e frequentes, posteriormente. A questão que se levanta sobre isto reside primeiramente nas aptidões presumidas ao professor de ensino regular, quer para o diagnóstico, quer para o trabalho científico e técnico exigido, depois reside nos meios e recursos fornecidos para o efeito e que serão os mesmos que existiam antes da implementação das medidas de política. Algumas críticas à abordagem resposta para intervenção e aos modelos multinível reportam-se precisamente ao tempo que decorre até um aluno chegar aos níveis mais profundos de intervenção e o quanto perde com isso. O caso português, em termos dos desígnios legais, tem isso assegurado pretendendo que haja uma imediata avaliação do aluno assim que ingressa no sistema (seja na educação pré-escolar quer no primeiro ciclo) através de equipas intervenção precoce e equipas multidisciplinares designadas para o efeito, o que permite, em teoria, que os casos mais prementes sejam logo sinalizados e/ou encaminhados de imediato para níveis intervenção mais intensivos e de maior frequência. Restando a questão sobre os casos que podem não ser detetáveis à entrada na escola e que ficam dependentes da sinalização, comprovada, pelo professor regular que o acompanha. E aqui queda a questão sobre se estão ou não os professores preparados e disponíveis para a identificação de dificuldades aprendizagem? E se, mesmo que estejam, terão tempo e recursos para o fazer adequadamente?

Antunes & Lúcio (2019) referem-se a “barreiras” à participação em educação, e referem que quanto a isto, salvo exceções, a maioria das investigações parte do ponto de vista de “setores e segmentos de públicos distintos da escolaridade obrigatória”, podendo entender-se os autores no sentido de que o abandono precoce e o insucesso escolar são estudados em pontos de vista sectoriais e que, dizem depois, seria uma mais-valia o enfoque enquanto “formulação de uma problemática em termos de categorias empíricas “barreiras a participação em educação” e que isso “permite construir pontes analíticas entre as teorias sociológicas sobre o



*sistema educativo e a análise de práticas que expressamente são construídas para fomentar a participação e a aprendizagem de segmentos de públicos socioinstitucionalmente categorizados como em situação de fracasso e/ou abandono escolares” (p.29).*

## 1.7. Argumentação e defesa da definição proposta

Se se posicionar num modelo bioecológico<sup>3</sup>, firmado numa perspetiva sistémica do desenvolvimento humano, implicitamente reconhece-se o contexto, além e ao mesmo nível do sujeito, como interveniente no processo desenvolvimental, em interação. Bem como, perante uma sintomatologia dissonante ao espectável referencial, se perspetiva uma avaliação e intervenção no e para o todo do sistema, ao invés de apenas no indivíduo. E se, inicialmente, este modelo era apenas ecológico e se focava nos *processos e condições* que regeriam o curso do desenvolvimento nos contextos onde os sujeitos viviam, ao longo do tempo, o modelo sofreu evolução e reformulação no sentido de considerar, também e em igual pertinência, o papel que as características biopsicológicas, que cada indivíduo particular detém. Passando, assim, a deter como principal enfoque aquilo que Bronfenbrenner & Evans (2000) definem como *processos proximais*, ou seja, mecanismos específicos de interação que produzem desenvolvimento, conforme Bronfenbrenner & Morris (2007) referem na última versão do modelo bioecológico:

*“(...) proximal processes, that operate over time and are posited as the primary mechanisms producing human development. However, the power of such*

---

<sup>3</sup> Modelo teórico do desenvolvimento humano desenvolvido por Urie Bronfenbrenner. Inicia-se primeiramente como uma investigação teoricamente orientada, e por volta dos anos 50 do século XX o modelo é sistematizado. Em 1970 e 1979 é compreensivamente e formalmente apresentado com fundamento em evidências científicas. Reformulado nos Handbook of Child Psychology de 1983 e 1998 e numa publicação em 2000. Por fim aparece, não como uma reformulação, mas como um aprofundamento e esclarecimento do modelo, no Handbook of Child Psychology de 2007 (póstumo). Neste último apresenta-se como um sistema teórico em evolução, para dizer que não está ainda terminado pese embora não detenha por isso menor validade científica e prática (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2007a).

*processes to influence development is presumed, and shown, to vary substantially as a function of the characteristics of the developing Person, of the immediate and more remote environmental Contexts, and the Time periods, in which the proximal processes take place.” (Bronfenbrenner & Morris, 2007, p. 795).*

Portanto, o processo do desenvolvimento humano ocorre interdependente nos *processos proximais*, operados em interações específicas e particulares entre o organismo e o ambiente. Todavia, esses *processos*, são maiores ou menores, mais ou menos impactantes ou inferentes no processo de desenvolvimento, em conformidade com as outras três componentes chave: *contextos ambientais*, *características individuais* da pessoa em desenvolvimento e *períodos temporais* onde ocorrem. Deduzindo-se, por aqui, a enorme complexidade que este modelo procura abarcar e explicar, mas também operacionalizar no sentido de dar praticabilidade em termos de designs investigacionais científicos capazes de produzir inferências práticas e no contexto, como claramente (também) se objetiva e se determina interdependente (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 2007a; Pepler, 2017; P. M. Pereira & Santos, 2011; Urie Bronfenbrenner, 2005).

São reconhecidas algumas limitações do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, as mais conhecidas são aquelas que conduziram à sua reconfiguração, incorporando as características individuais da pessoa em desenvolvimento ao mesmo nível de peso e interferência no microssistema que o contexto, capacitando o sujeito como ser ativo e participativo no seu desenvolvimento e maturando o próprio modelo que nas palavras de Urie Bronfenbrenner (2005b, p.3):

*“(…) the bioecological theory of human development reached maturity 10 years after the publication of “ecological systems theory” (…) which had called the future of the “ecology of human development” into question as a discipline. The*

*following successor to that article accepts the bioecological theory as a paradigm for the future and specifies its defining properties.”*

Nos últimos anos, a pertinência do modelo bioecológico foi-se alargando e o que inicialmente se aplicaria exclusivamente à *ciência do desenvolvimento humano*<sup>4</sup> e ao seu conhecimento específico no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Na atualidade, o modelo, por inerência da conexão de áreas, expandiu-se para a aplicação em diversos temas como o desporto (p.e. A. Santos, 2015), bem-estar dos recursos humanos organizacionais (p.e. Bone, 2015); a sociologia; a saúde (p.e. Eriksson, Ghazinour, & Hammarström, 2018) e a educação (p.e. Bogdanova et al., 2017; Gómez & Martín, 2003; O’Toole, Hayes, & Mhathúna, 2014; Perry, Dockett, Perry, & Dockett, 2018). Esta última área, a que aqui trabalhamos, tem particular interesse na teoria bioecológica considerando, primeiramente, que o desenvolvimento humano tem repercussões na aprendizagem e nos comportamentos dos alunos, sendo porquanto de suma pertinência conhecer-se o desenvolvimento de cada aluno e as suas dimensões inferentes, a fim de melhor se planear, gerir, ensinar, educar e proporcionar experiências de aprendizagens, comportamentos e competências. Depois, porque o desenvolvimento humano, de cada aluno, é ele também produto da escola enquanto sistema que lhe interfere, e onde ele interfere, por processos, devendo esta estar por isso preparada, conhecendo e promovendo as melhores respostas e acompanhamento a esse desenvolvimento.

O’toole (2016) apresenta na sua tese de doutoramento - “*A Bio-Ecological Perspective On Educational Transition: A Bio-Ecological Perspective On Educational Transition: Experiences Of Children, Parents And Teachers. Experiences Of Children,*

---

<sup>4</sup> “*Developmental Science is the systematic scientific study of the conditions and processes producing continuity and change over time in the biopsychological characteristics of human beings—be it over the life course, across successive generations, retrospectively through historical time, or prospectively in terms of implications for the course of human development in the future.*” In Bronfenbrenner & Evans, 2000, p. 117.

*Parents And Teachers*”- um articulado crítico entre os preceitos basilares de Bronfenbrenner e as várias teorias do desenvolvimento, diversas e muitas vezes conflitantes (Tinajero & Páramo, 2012), situando o primeiro como uma *estrutura para a teoria em psicologia, sociologia e educação*, defendendo que o modelo bioecológico integra e presta coerência às várias teorias das diferentes áreas assumindo um cariz holístico, o mesmo sentido que Guhn & Goelman (2011) lhe imprime, e superador daquilo que identifica como equivalente ao que Gergen (1973 cit. in O’toole, 2016) definiu como “crise da psicologia social” e que explicita como um desapontamento que ocorre com inexatidão das ciências sociais e humanas, em particular quando ainda estudantes se procura uma “receita” ou um “certo ou errado” definitivos e se encontra oposição contundente entre visões teóricas da realidade, o que constitui a sensação de que tudo é relativo e portanto nestas áreas científicas prevalecerá sempre um “depende” às questões da existência humana. No entanto, autora ressalva que o estudante que persiste encontrará, entre as teorias, espaços comuns e um comungar que as interconecta mais que o que afasta, permitindo a quem isso explorar ver um vislumbre de um todo coerente. E é deste ponto que O’Toole (2016) parte no seu articulado e é este o sentido que pretende imprimir ao modelo bioecológico: um todo coerente que organiza e estrutura as teorias na psicologia, sociologia e educação que permite explicar o desenvolvimento humano, todavia não pretendendo um cariz positivista mas sim, refere, a possibilidade de se mudar respostas de um “*depende...*” vazio para um “*depende mas provavelmente...*”. E, pese embora não o indique explicitamente, subsiste uma preocupação clara na interconexão entre Bronfenbrenner, as teorias apresentadas das várias áreas e o campo educativo em particular, exemplificando com contexto escolar e com os professores, ligando de forma particularmente densa essas três dimensões e consagrando a pertinência do enfoque no modelo para análise e investigação educativa, área onde apresenta tese. Ir-se-á aqui procurar sintetizar a sua análise e argumentação, acompanhando-a com densificação teórica e de fundamentos

nos aspetos que nos parecerem mais relevantes para alicerçar a argumentação sobre o conceito de desvantagem educacional, atrás proposto e aqui em defesa.

Assim, a autora supramencionada inicia a sua análise salvaguardando que mesmo com a completude de abrangência de teorias comparadas, não ficam esgotadas todas aquelas que podem ser encaixadas no modelo bioecológico enquanto estruturação global do entendimento e da análise do desenvolvimento humano, mas que acomete todas as que considera terem maior destaque para esse objetivo. As primeiras teorias em análise são as teorias de vinculação de Ainsworth, Blehar, Waters and Wall, de Bowlby e de Main and Solomon (1978; 1969; 1973; 1980; 1988; 1986, respetivamente, citados in O’Toole, 2016) consideradas também pelo próprio Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007a) como fundamentais ao melhor entendimento dos *processos proximais*, sendo certo que refere também que os efeitos do *processo* têm maior impacto que os do *contexto* onde ocorre o desenvolvimento e é aqui que as teorias de vinculação encaixam, precisamente no entendimento de que são as relações com as pessoas mais próximas e de maior confiança dos sujeitos, em particular nos primeiros anos de vida, que detêm maior força no seu funcionamento presente e futuro. Ademais, O’Toole (2016) correlaciona aqui, não só o modelo bioecológico com as teorias de vinculação no conceito de processos proximais, como também articula com as ideias de *capital* de Bourdieu, para tal cita O’Connor (2013, p. 9), e que se identifica aqui também como relevante para a DE:

*“It is true that poverty and deprivation don’t automatically lead to poor attachment – far from it, in fact. But we must never underestimate the impact of difficult circumstances on the physical and mental health of parents and the direct impact this can have on their capacity to be responsive to their children.”*

Relaciona depois Bowlby na ideia da *internalização progressiva* (à medida que a criança cresce) da vinculação com as ideias de Bronfenbrenner, no que concerne às suas explicações sobre como a experiência vai sendo internalizada,

influenciando o sentido das *disposições*, produtivas ou disruptivas, porquanto vão sendo incorporadas nas características da pessoa. Constituindo-se estas, diz a autora em análise e é reafirmado também por Bronfenbrenner e Morris (2007, p.797), produtoras e produto de *processos proximais* que originam desenvolvimento e experiência, num processo contínuo recíproco e de influências. Podendo-se traduzir, assim, os preceituados das teorias de vinculação numa *linguagem bioecológica* ficando assim:

*“In the terminology of the Bio-ecological Model, early ‘proximal processes’ produce ‘proximal processes’ throughout development (Bronfenbrenner and Morris, 2006), and Bronfenbrenner’s statement that “through progressively more complex interaction with their parents, children increasingly become agents of their own development” (Bronfenbrenner and Morris, 2006, p. 797).*

Isto, refere, poderia ter sido escrito por um qualquer teórico da vinculação, podendo os *processos proximais* de Bronfenbrenner corresponder a mecanismos mensuráveis daquilo que anteriormente, nas teorias vinculação, fora chamado de *internalização*. Comungando assim dos pressupostos sobre a relação entre o poder das relações primárias que se estabelecem nos primeiros anos vida, enquanto processos, como experiências que vão sendo incorporadas na pessoa e, por sua vez, tornar-se influencia nas experiências e desenvolvimento futuros. Acresce a autora que a neuropsicologia atual e outra investigação têm reforçado estes postulados, preditores das relações futuras, tanto para as teorias vinculação como para modelo bioecológico, reforçando e particularizando ainda com outros estudos (Sroufe, 2005; Feeney and Noller, 1990; Van Ijzendoorn, 1995 cit. in O’Toole, 2016, p. 44) que comprovam relação de vinculação segura mãe-bebe com predição do comportamento das crianças mais tarde, em particular no sistema educativo, indiciando que essas crianças demonstravam ou eram percebidas pelos seus cuidadores como detendo maior autoestima, competências sociais e empatia que os seus pares e que, mais tarde, enquanto jovens, teriam melhores relações com os seus congêneres, amigos mais

profundas e melhores habilidades sociais e que, como adultos haveria relação com a qualidade das suas relações amorosas e de amizade bem como com melhores competências parentais.

Constituem-se, nesta análise, premissas de relevância para o âmbito educativo, tanto mais que sabemos que os comportamentos e as relações interferem, com significância, na aprendizagem. Podendo os problemas aí manifestos transcenderem ou serem anteriores ao sujeito e à sala aula. Por outro lado, Bronfenbrenner & Morris (2007; O'Toole, 2016) destacam claramente os professores e os educadores como parceiros das crianças e dos jovens no desenvolvimento de relações, quer entre si, com os seus pares ou com os outros, mesmo que o protótipo base dessas relações venha das relações pais-crianças.

Citando Bowlby (2007), O'Toole (2016) faz este ressoar também em Bronfenbrenner quando destaca no primeiro a ideia da necessidade de se desenvolver uma *vinculação secundária* quando a criança não está aos cuidados integrais dos pais e ou está em creche, ama ou ao cuidado de outros, diariamente. Referindo ademais a existência de evidencia de que esta ideia é aplicável a contextos educativos posteriores à primeira infância, destacando Riley (2011 cit. in O'Toole, 2016, p. 44) a título de exemplo na indicação dos professores enquanto potenciais figuras base para o desenvolvimento de relações seguras potenciadoras do explorar das suas aprendizagens e que o estilo de vinculação de cada professor em particular influencia os processos que estabelece com os seus alunos, sendo aqui também confluyente com o modelo bioecológico integrando-se como influentes, no microsistema da criança, as características pessoais de cada adulto de referência, sendo exemplo os professores e os educadores, ressaltando que “(...) *certain 'person' elements related to those adults will impact on 'proximal processes' just as much as the personal characteristics of the child*” (*idem*, p. 45).

Daqui, O'Toole (2016) interconecta o modelo bioecológico com Diana Baumrind e a sua conceção de estilos parentais, que refere não deve ser despida



de uma lente de diversidade cultural nem deve ser vista simplisticamente como uma *check list* de “*como ser-se bons pais*”. Além de que, e de maior interesse nesta tese, esta autora e o seu trabalho podem ser “*transferable to school and pre-school settings, and can help illuminate ‘process’ between children and educators*” (idem, p. 45) dado que se preconiza que através da identificação dos estilos parentais de um dos cuidadores se poderá inferir da qualidade dos *processos proximais* entre eles. Autora prossegue a análise introduzindo os três estilos parentais definidos por Baumrind: autoritário, permissivo e autoritativo, referindo que o primeiro estilo – *autoritário*, baseado numa relação coerciva onde o cuidador impõe sem dar espaço, envolver ou atender à criança/jovem – se relaciona com Bronfenbrenner quando postula que a extrema rigidez da experiência terá efeitos nocivos no desenvolvimento, o que é intimamente correlato com as evidências apontadas comprovando que estilo autoritário potencia, por exemplo, problemas de autoestima, ansiedade, incapacidade tomar decisões de forma autónoma, baixo rendimento académico. O que, também e segundo O’Toole (2016), cruza com os dados investigacionais sobre os professores autoritários que se caracterizam por muita rigidez e pouca capacidade de compreender e atender ao aluno. Sendo por isso visto muitas vezes como injusto ou incapaz de olhar situação no seu contexto e intenção, aplicando apenas regras e punições indiscriminadamente. Bem como se indicia que estes tendem a culpabilizar o aluno quando não se consegue aplicar métodos educativos que os envolva, aqui claramente relacionável com o conceito de *baixa autoeficácia* de Bandura (1986, 2010) que, conforme autora explicita e do qual se concorda, permite concluir que o professor recorre ao estilo autoritário por falta de habilidades específicas para a gestão das aprendizagens e dos comportamentos na sala de aula e que, por insegurança, causam medo de perda de controle ativando rigidez e disciplina para dissipar os problemas ao invés de mobilizar os alunos por uma aprendizagem significativa e envolvida que os resolveria ou mobilizaria recursos à sua resolução. Consequentemente, diz O’Toole (2016, p.47):

*“This can cause alienation from the system that results in challenging behaviour, disengagement and poor academic performance on behalf of children (Downes and Maunsell, 2007; Freire, 1972), particularly at times of transition (Smyth, McCoy and Darmody, 2004)”.*

No outro extremo da tipologia de Baumerind (1971 cit. in O’Toole, 2016) encontra-se o estilo permissivo – onde os pais permitiriam tudo aos seus filhos, sem imposição de regras ou limites, esperando que estes tivessem já maturidade para tomarem todas as decisões por si, sem ir concedendo a autonomia mediante as suas competências e desenvolvimento percebido – que no seu extremo se considera negligência, havendo autores que o consideraram mesmo como um quarto estilo parental. E aqui, O’Toole conecta novamente com o modelo bioecológico naquilo que este prevê sobre a falta de previsibilidade e a desorganização na díade relacional criança – pais que catalisa fracos resultados desenvolvimentais para a primeira nas dimensões socioemocionais, comportamentais e educacionais, da mesma forma a autora diz que professores permissivos serão negligentes e indulgentes e pela falta de ordem, regras e limites trarão maiores riscos de acarretar problemas nas aprendizagens aos alunos. Resta assim o *estilo autoritativo* – aquele que envolve altos níveis de aceitação, envolvimento, controlo adaptado e flexível e uma atribuição de autonomia mediada pelo acompanhamento responsivo e observado do desenvolvimento da criança e do jovem, sendo por isso ajustada. Caracteriza-se por um estilo parental democrático, de comunicação ativa, expressão emocional aberta e decisões conjuntas - e é considerado o tipo mais eficaz e produtor de melhor qualidade de relações, traduzível de forma simplista numa gestão de meio termo entre estabelecimento de regras, controle e limites com encorajamento e acolhimento. No campo educativo refere-se que os professores autoritativos também são aqueles que obtêm melhores resultados académicos e envolvimento na escola dos alunos, bem como aqueles que promovem menores níveis de *bullying* permitindo que estes confiem em si e procurem ajuda quando dela necessitam. Porquanto o

professor autoritativo é aquele que gere regras escolares de forma firme, consistente e justa ao mesmo tempo que promove a expressividade emocional e criativa dos seus alunos indo ao encontro das suas necessidades. Confluindo novamente com Bronfenbrenner quando coloca como premissa que o ambiente ideal para o melhor desenvolvimento é aquele que nem é demasiado rígido nem demasiado permissivo (O’Toole, 2016, p. 49-50).

Bronfenbrenner & Morris (2007) destacam a bi-direcionalidade dos *processos*, em igual matéria de poder e peso influente, entre *pessoa* e *contexto*, sendo essa díade basilar nos *processos proximais* do desenvolvimento humano. O’Toole (2016) pega nessa premissa fundacional e articula-a referindo que:

*“The Bio-ecological Framework reminds us that parenting, or indeed child-care or teaching, does not happen in a vacuum. Adults influence children, but children also influence adults. For example, if adults are firm but warm, children tend to comply with what they say, and when they comply, adults are likely to be firm but warm in the future (Berk, 2009).” (idem, p.50).*

Sendo, no contexto educativo, parental ou escolar, assim relevada (a premissa do modelo bioecológico) no sentido de se atentarem as relações estabelecidas, não só no sentido da resposta da criança (sejam em métricas de resultados aprendizagens ou em aspetos comportamentais) mas também se tendo em conta o sentido do adulto/cuidador para a criança. Diz-se que na escola a avaliação do processo educativo faz-se tendencialmente pela análise dos produtos do aluno, resultantes da aplicação de instrumentos maioritariamente quantitativos que pretendem aferir a consecução das aprendizagens previstas para toda a turma/ano letivo ou eventualmente em casos específicos sinalizados, previstos para esse mesmo caso. Não há um pendor avaliativo da própria aplicação do processo educativo na sala de aula, seja das metodologias e métodos selecionados e aplicados, seja do próprio desempenho do professor na relação pedagógica e na execução desses. Olhando as premissas apresentadas, na aferição

da qualidade do ensino (e para sua promoção), pode dizer-se que está a ser subestimada uma componente e perspectiva importante nesse processo relacional (ou proximal) o adulto. Por outro lado, O'Toole (2016, p. 50) ainda acresce a isto que:

*“Thus, there are bi-directional influences between adults and children, in other words, each influences the other, a key principle of the Bio-ecological Model. As such, there are ‘person’ influences on the ‘processes’ involved in disciplinary interactions. There are also broader influences on family dynamics and school dynamics such as culture, socio-economic class, poverty, etc, and therefore parenting and teaching style may also be a function of ‘context’”.*

O que lhe permite introduzir em análise as ideias de Carl Rogers, outro grande teórico do desenvolvimento humano, que defendia a agência individual como chave que possibilita a condução das próprias vida, desde que tomando consciência das suas limitações, problemas ou condicionantes, potenciando-se a soluções. E é neste ponto, segundo a autora, que se cruza com Bronfenbrenner quer na potencialidade da agência humana que prevê na possibilidade de produção de desenvolvimento nas *disposições* da *pessoa* através dos *processos proximais*, quer focando-se nas capacidades e no crescimento, rejeitando uma perspectiva do *deficit*, e quer também no enfoque dado por ambos às relações, bidirecionais e sofrendo influência (mútua) das características individuais. Ademais são referidas as três características basilares que um bom terapeuta deve ter, na perspectiva de Rogers: congruência, atenção positiva incondicional e empatia (Nelson et al., 2014; O'Toole, 2015, 2016), que são depois transcritas por ele para o contexto educativo, e por O'Toole na continuidade da comparação que faz com o modelo bioecológico, destacando assim a abordagem do *“ensino centrado no aluno”* de Rogers, onde o aluno é o vértice focal do processo de ensino, promovendo-se características específicas a este e ao professor como impulsionadoras de um ambiente educativo maior produtivo, constituindo-se *facilitadores da aprendizagem* (Nelson et al., 2014). O professor deve conseguir

envolver-se para engajar o aluno, numa díade relacional empática, não significando com isto paternalismo ou passividade, outrossim a abertura do professor às emoções naturais no exercício das suas funções, respeitando-se e ao aluno, pela compreensão do seu papel e o do aluno no processo ensino-aprendizagem, mediando-o. Isto não implicando que manifeste ou divida todas as suas emoções e sentimentos aos alunos, mas sim que tome consciência deles e decida quais, quando e se partilhar. No sentido do modelo bioecológico no que aos *processos proximais* diz respeito quando se reporta à influência das características das (todas) pessoas envolvidas, sendo certo que o professor é o adulto, responsável e indutor do processo, devendo-se primeiramente a ele a preparação e conscientização de si, para a promover no outro e potenciar a relação pedagógica pela demonstração e indução de sentimento de relevância e de atendimento às necessidades e desejos dos alunos, por outro lado também facilitando o entendimento, valores, regras grupais e sociais, constituindo o que se definiu por *comunidades de aprendizes*. Por outro lado, é referido que Rogers não entendia o conhecimento como um produto inalterável e acabado, porquanto a educação teria necessariamente que objetivar a preparação dos indivíduos para o conhecimento em mutação, sem autoritarismo que impeça o questionamento, curiosidade e a crítica, devendo o professor estar preparado para ser questionado, para se auto atualizar e reciclar, para aceitar que não sabe tudo nem de todas as coisas, dispondo-se a aprender, o que conforma com o que Bronfenbrenner preconiza ao referir que os *processos proximais* produzem mudança em ambos os sentidos e pessoas da relação, mas também não ocorre isoladamente, sofrendo pressão e articulação com todos os outros sistemas (Bronfenbrenner & Morris, 2007a; Nelson et al., 2014; O’Toole, 2015, 2016; Urie Bronfenbrenner, 2005). Isto traduz-se naquilo que Nelson et al. (2014, p. 522) explicitam exemplificando:

*“For example, rather than delivering and assessing a prescribed curriculum, coach educators would work with learners to identify aspects that would assist their*

*ongoing learning and development. Assisted by the coach educator, learners would identify the approaches to best aid their development, considering how they should evaluate the achievement of their learning and their learning objectives.”*

O’Toole (2016; 2015) que esta corrente Rogeriana é suportada numa perspectiva muito construtivista o que é corroborado por Nelson et al. (2014, p. 523) quando dizem:

*“Rogers repeatedly affirmed his belief that we are essentially social creatures and, given the opportunity to experience our own value, we will inevitably develop in a way which is socially constructive”.*

Que se reporta às questões sobre a centralização do aluno, nas suas necessidades e desejos, no processo ensino-aprendizagem através de uma liberdade escolha e condução confiante na potenciação do sujeito pela facilitação da aprendizagem ao invés da sua transmissão, questionando-se sobre se todos os alunos se envolveriam de maneira desejável nessas escolhas e nessas aprendizagens, que presumem que todos estarão no mesmo nível, *background* e conhecimentos possibilitadores de verdadeiras escolhas por um lado e, por outro se nessa liberdade individual se perderia a coesão e as competências sociais do (e para) o todo. Sobre as críticas e questionamentos, afirmam Nelson et al (2014) que Rogers defende que *“Such an approach, therefore, is a means to challenge discourse and ideology rather than reproduce it”* (p. 524), ou seja que a abordagem da aprendizagem centrada no aluno liberta-os da reprodução social, numa lógica que se assemelhará à *pedagogia da libertação* de Paulo Freire. E é, então, na crença de um desenvolvimento socialmente construtivo pela autonomia e liberdade individuais que Rogers fundamenta a sua teoria, o que o modelo bioecológico também enforma quando detém como premissa a influência dos outros sistemas bem como de outras *pessoas e contexto* no desenvolvimento do sujeito e, das quais, não se despe ou isola. Isto, pese embora as *disposições e características* individuais que lhe são reconhecidas e a centralidade dos *processos proximais* e/ou do sujeito como

ativo no *processo* (Nelson et al., 2014; O’Toole, 2015, 2016). Nelson et al (2014) acresce que nos trabalhos iniciais de Rogers este não identificava a influência de fatores políticos e ideológicos mais vastos na aprendizagem e que só mais tarde os tentou abordar, apesar de no seu último livro vir a lamentar não o ter feito. Dessa forma, o modelo bioecológico suplanta essa lacuna, sendo mais abrangente e completo, e sendo a moldura onde as diversas teorias encaixam, num todo explicativo do desenvolvimento humano, infirmado-se aquilo que O’Toole (2016, pp. 53-54) preconiza, e confirma, quando procura sintetizar concluindo que a reformulação dada ao modelo bioecológico onde se acresceu às relações não só o seu estabelecimento com outras *pessoas*, mas também com *objetos e símbolos*:

*“Therefore, the insights provided by Attachment Theory, Baumrind’s Parenting Styles, Rogers’ Humanism and Hayes’ Nurturing Pedagogy can be synthesised within a Framework provided by Bronfenbrenner’s ideas on ‘process’. However, Bronfenbrenner’s concept of a Bio-ecological Perspective on Educational Transition ‘process’ goes beyond the interpersonal to incorporate “progressively more complex reciprocal interaction with objects and symbols” (Bronfenbrenner and Morris, 2006, p. 814).”*

Sendo que são estes *objetos e símbolos* que lhe permitem em sequência correlacionar a teoria piagetiana, uma vez que esta defende que é na interação do sujeito com o contexto que ele se vai desenvolvendo, por estádios com etapas pré-definidas, estruturadas e universais, construindo as suas estruturas cognitivas articuladas em mapas, redes e esquemas mentais de conceitos, de forma gradualmente mais complexa (Bronfenbrenner, 1997, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 2007b; Nóirín Hayes et al., 2017; Urie Bronfenbrenner, 2005). As teorias de Piaget foram criticadas, especificamente no que à cronometragem, às características individuais e não variabilidade, e à reciprocidade entre o desenvolvimento cognitivo e as experiências sociais diz respeito. Havendo dados que demonstram variação na aquisição de competências de determinado estágio em crianças da mesma idade ou com diferenças culturais, diferenças na



aprendizagem em conformidade com características e temperamento individuais e ação dos contextos e experiências sociais em conjunto com o desenvolvimento cognitivo na produção de desenvolvimento. Conquanto, até este ponto, não se verifica confluência com o modelo bioecológico que defende não só características e disposições da pessoa individual, como a interação desta com as influências culturais enquanto parte do processo, não se podendo por isso criar pré-deterministicamente momentos ou estágios universais de aquisições com base singular na idade dos sujeitos ignorando a sua personalidade e o/s contexto/s. Não obstante, conforme O’Toole (2016) destaca, e pese embora as críticas, há aspetos teóricos de relevância para o conhecimento do desenvolvimento humano. Sendo certo que Piaget coloca o sujeito como ativo, a tentar interpretar e prever o que o rodeia, constantemente, o que permite a aprendizagem pela manipulação e exploração do meio. E é, nestes aspetos, que conflui com Bronfenbrenner que também afirma que a interação da pessoa com os objetos e símbolos, explorando e manipulando, sendo incrementadamente estimulado ao desafio e ao mais complexo, faz com que se cause mudança nos processos envolvidos, nos seus resultados e naquilo que se vai relevando no ambiente. Assim, para O’Toole (2016, p.55), em linguagem piagetiana, o modelo bioecológico descreve “*accommodation*’, *assimilation*’, *(dis)equilibration*’ and the process of child development”. E são estes conceitos e preceitos, específicos da teoria piagetiana, que afirma como tendo sido validados e reforçados pelos estudos mais recentes da neuropsicologia, pela forma como codificamos a informação no nosso cérebro, ainda que ressalve que existe mudança que antes de ser visível ou exteriorizada já aconteceu interiormente.

No concernente ao âmbito educativo O’Toole (2016) destaca em Piaget o posicionamento do papel do professor enquanto facilitador, ou seja, como aquele que promove experiências, exploração, demonstração e ilustração, e tentativas com orientação e correção, mais do que o papel tradicional de instrução direta. Confluindo aqui não só com as ideias de Bronfenbrenner como com os dados



mais recentes dos estudos construtivistas sobre como aprendem as crianças e, também, com trabalhos de Carl Rogers (que a autora explorou anteriormente) que aqui reforça com o princípio de que o professor deve dedicar mais tempo a construir recursos que permitam aprendizagem por descoberta do que aqueles que providenciam transmissão conhecimento direto. E fá-lo, para, no conjunto, defender que é aqui, com esta conjunção de teorias e posicionamentos, que *à priori* parecem tão dispares mas que com o modelo bioecológico, e em específico com os *processos proximais*, encontram o ponto de confluência e coerência articulada que consegue “*dissipar o nevoeiro do relativismo*” (O’Toole, 2016, p. 56), reportando-se com isto às questões da validade do conhecimento científico com que iniciou a análise que aqui se explora e que foram explanadas acima.

De seguida, indica as consistências que encontra entre o modelo bioecológico e a teoria sociocultural de Vygotsky, não obstante ter escrito os seus trabalhos no início do século XX (e em russo), só com a sua tradução no final desse mesmo século conquistou interesse científico e revelou o seu potencial, que ainda se mantinha atualizado. Kozulin (2003) indaga sobre o porquê de só na atualidade ter existido interesse naquilo que foi escrito há tanto tempo atrás, e conclui referindo que isso talvez se deva ao facto de só agora se levantarem questões educativas que anteriormente não o eram e a que a teoria sociocultural parece dar resposta, identificando primeiro nisso a questão do multiculturalismo dentro da sala de aula, depois o papel do professor e da educação enquanto mediação do conhecimento. Conquanto, colocando-se de lado ou superando-se uma perspetiva exclusiva da aprendizagem pela aquisição e as crianças como “*contentores que necessitam ser enchidos com conhecimentos e habilidades pelos professores*” (Kozulin, 2003, tradução própria) e, por fim, a questão do potencial de aprendizagem onde se refere a introdução da avaliação dinâmica ao invés dos testes paramétricos de QI e/ou avaliação sumativa objetivando verificar produtos finais.

Na análise de O’Toole (2016) Vygotsky entrecruza-se com Bronfenbrenner nos seus conceitos basilares de “*aprendizagem mediada*”, “*internalização*”, “*autorregulação*” e “*zona de desenvolvimento proximal*” (ZDP). No primeiro conceito ambos reconhecem o papel inato da herança biológica como basilar do que acontece depois no desenvolvimento, no entanto mantêm que o desenvolvimento de funções de ordem superior são produto da inter-relação (mediação) entre heranças biológicas e sociais, em interação, no caso bioecológico como parte do *processo*. Comungando também naquilo que ao papel da criança na sociedade diz respeito quando se diz que os teóricos socioculturais defendem que “*mediated minds are developed out of the social activity that is embedded in the cultural values of particular communities*” (Ellis, 2012, p. 524 cit. in O’Toole, 2016, p. 57) e quando, em teorizações mais tardias e subsequentes, se defende a individualidade diferenciada dentro de culturas como é o caso, refere autora, da teorização sociocultural: teoria da atividade – que passa a relevar de seguida na análise referindo que aí se dá um ênfase maior às motivações para as diferenças dentro de culturas, podendo ser biológicas ou incorporadas, socialmente construídas e/ou psicológicas, de forma entrelaçada e em processo dinâmico, conforme Bronfenbrenner também o preconiza, e o que lhes permite inferir sobre a forma como cada um irá abordar determinada tarefa e, compreender melhor o enquadramento de determinadas escolhas, envolvimentos, entendimentos, comportamentos e desenvolvimento, o que também destaca a autora pode ser correlato com o conceito de Habitus de Bourdieu no sentido daquilo que é identificado como o mais importante ou O importante em cada e para cada classe social, o que é mais visível no exemplo sociocultural seguinte que expõe:

*“For example, Wertsch, Minick and Arns (1984) found differences between middle class urban mothers and rural uneducated mothers in Brazil in how they instruct their children, with middle class mothers aiming to teach skills for future use, and rural mothers aiming to get the task completed in the most efficient and*

*straightforward manner possible, so relying on more directive approaches.”*  
(O’Toole, 2016, p. 58).

De seguida O’Toole explicita o “*sistema da atividade*” dentro da Teoria da atividade e demais conceitos da teoria sociocultural, identificando que os seus conceitos de indivíduo, objeto de atividade, meios mediativos e moldura contextual de regras sociais e comunitárias, relações e a interação da criança com objetos e pessoas, ao longo do tempo, e com isso tornando-se mais proficiente e necessitando menos de apoio externos e dependendo mais de internos - internalizando – até atingir a autorregulação, e que aqui o modelo bioecológico não só providencia uma enquadramento maior, e sintetizante, a estes conceitos como também, e assim, lhes permite dar melhor sentido e apreensão. Ademais estende o seu sentido reconhecendo o papel da cultura no sujeito, mas determinando também a bi-direcionalidade dessa relação, permitindo ver a cultura como produtora, mas também produto no processo de desenvolvimento. O’Toole aprofunda mais correlacionando o *modelo trabalho interno* de Bowlby e a *encarnação* de Bourdieu, que já havia discutido e relacionado com o modelo bioecológico, com os conceitos de internalização e autorregulação da teoria sociocultural, viabilizando a integração no enquadramento lato que defende que Bronfenbrenner lhes dá. Acresce neste ponto um insight interessante sob um ponto aparentemente divergente entre Bronfenbrenner e Vygotsky consubstanciado no direcionamento que dão ao fluxo do interpessoal para o intrapessoal, onde para um o ponto partida é criança ou jovem que dará sentido no outro é a cultura. Mas, diz a autora, na sua substância ambos convergem quando incorporam a pertinência que a experiência externa tem na vida interior da criança e do jovem, e que o que poderia ser discutido sobre ponto de partida divergente, em modelos de processos circulares, isso perde valor. No sentido da expressão popular “quem nasceu primeiro a galinha ou o ovo?”, pois haverá sempre um ovo e uma galinha, orbicularmente. Outro aspeto basilar que destaca dos teóricos socioculturais é a linguagem enquanto chave da internalização,

sugestionando que se passa de um controle externo para autorregulação através de semelhante mudança do discurso social, externo, para uso de discurso interno onde relaciona como podendo ser um mecanismo particular de como o externo se torna interno conforme axioma de Bronfenbrenner.

O conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD) baseia-se no postulado de que o desenvolvimento cognitivo ocorre por experiências de resolução de problemas, mas em partilha com outrem. Ou seja, a criança aprende mais e melhor em interação com outro, ou outros, mais experientes nisso, do que em isolamento ( O’Toole, 2016; Dixon & Dixon, 2007), em particular assistência de adultos, entrando no conceito de *Scaffolding*<sup>5</sup> (Gindis, 1999). Destacando-se aqui o papel social na e para a aprendizagem. E, aqui, O’Toole (2016, p. 60-61) destaca que:

*“In terms of understanding how ‘proximal processes’ work, Vygotsky’s (1978) ideas of the social formation of the mind through the mechanism of culture indicate that not only are our understandings dependent on our personal construct systems, but also on the construct systems inherent within cultures. This is consistent with the Bio-ecological emphasis on the influence of the macro-system on individual functioning.”*

Assim, a ZPD é aquela que avaliando se verifica aquilo que a criança é capaz de fazer com ajuda do adulto, mas não sozinha, sendo identificado como aquilo que a criança será capaz de vir a desenvolver e não aquilo que já faz e que é o tradicionalmente avaliado. Citando Elis (2012), O’Toole (2016) refere que caiu em desuso o conceito de *scaffolding*, sendo que na atualidade se perspectiva uma ênfase maior na interação enquanto processo educativo e ensino, e não algo que o adulto “faz” ou “produz” na criança ou jovem que apenas recebe, tendo

---

<sup>5</sup> Definido por O’Toole (2016, p.61) como “*whereby the educator acts as mediator of learning through social interaction and creating contexts for learning within the child’s zone of proximal development, gradually withdrawing support as the child becomes more self-regulated*”.

isso sido progressivamente substituído, o que torna esses preceitos ainda mais próximos do modelo bioecológico, segundo a autora.

O'Toole (2016) sintetiza a sua análise até este ponto e, nesse momento, entende-se que a seleção de todas as teorias que interconectou, encontram-se circunferentes à primeira preposição do modelo bioecológico, reforçando-o:

*“Proposição 1: Relações (com “objetos e símbolos”, mas mais importante com outras pessoas) são a chave para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos seres humanos” (p. 63).*

Pelo que, continua, mas agora articulando novas teorias e estruturando a análise à volta de conceitos chave, específicos do modelo bioecológico – *pessoa, contexto e tempo* – que inferem diretamente nos processos proximais e na variação do seu impacto. Em particular a díade relacional entre pessoa e contexto, reconhecendo-se inovadoramente a bi-direcionalidade da influência produzida bem como a diversidade que:

*“(...) futility of expecting all children, parents and teachers to behave in the same way, regardless of the individual characteristics they bring to a situation.” (O'Toole, 2011 cit. in O'Toole, 2016, p. 63).*

As características da *pessoa* são apresentadas por Bronfenbrenner & Morris (2007) decompondo-se em *disposições*<sup>6</sup>, *recursos*<sup>7</sup> e *características da demanda*<sup>8</sup>. Das disposições O'Toole assimila Bourdieu em Bronfenbrenner na medida em que ambos comungam de uma posição mediada das *disposições*, onde estas não são

---

<sup>6</sup> Aquelas que fazem arrancar, sustentam, interferem ou previnem ocorrência de *processos proximais* num determinado domínio do desenvolvimento. Consideradas em funcionamento desde a primeira infância e em evolução ao longo da vida, sendo manifestas ainda em idade avançada.

<sup>7</sup> Enquanto capacidades, incapacidades, experiências, conhecimentos e habilidades requeridas à funcionalidade dos *processos proximais* num determinado estágio de desenvolvimento.

<sup>8</sup> Que podem facilitar ou inibir reações do ambiente social que por sua vez podem ser de acolhimento ou perturbar a atuação dos *processos proximais*.

vista unicamente como resultado de uma herança biológica – inata – mas sim como reflexo sumativo, em evolução, de traços inatos somados interativamente com as experiências. Ademais, confluem também na conceptualização da criança e do jovem enquanto ativo e participativo no seu desenvolvimento, influenciando e sendo influenciado pelos seus micro e macro ambientes, onde refere Bourdieu (1990a, p. 70) cit. in O’Toole (2016, p.66) as “(...) *individual cultures develop individual ways “of standing, speaking, walking, and thereby of feeling and thinking”*”.

Para Bourdieu as *disposições* e o *habitus* não podem ser vistos como fixos, sendo influentes e influenciados pelos contextos, exemplificando-se isso no contexto escolar, quando o *habitus* adquirido na família interfere com a forma como o aluno olha a escola e a compreende, fazendo com ele uma leitura própria, mas sendo, também ele, transformado pela escola e pelas ações desta, o que é perfeitamente concordante com a ideologia do modelo bioecológico da interação interferente mútua. De acordo com a análise de O’Toole (2016) que acresce nesta questão outros autores mais recentes, referindo que esses ao aprofundarem conceitos Bourdieu ficaram ainda mais próximos de Bronfenbrenner, reconhecendo a complexidade dos comportamentos, interações e desenvolvimento humanos, e que os preceitos defendidos por ambos vão além dos tradicionais construtos que traduzem previsibilidade e regulação, “(...) *but instead “there is an indeterminacy about the concept that fits in well with the complex messiness of the real world(...)”*” (Reay, 2010, p. 438 cit in O’Toole, 2016, p. 66). Thiry-Cherques (2006, p. 28) pode acrescentar a este ponto de análise que:

“[Bourdieu] Segue a tradição de Saussure e de Lévi-Strauss, ao aceitar a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes. Mas deles difere ao sustentar que tais estruturas são produto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação. Que as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente (Bourdieu, 1987:147).”

Sendo assim, e pese embora se possa considerar Bourdieu como um estruturalista por um lado, arreiga-se que este se destaca desse posicionamento teórico colocando-se ademais de um pendor exclusivamente social num meio termo que assume, então, que as estruturas, representações e práticas dos sujeitos não lhe são inatas, mas também não são imutáveis, sendo o sujeito ativo e ao mesmo tempo produto e produtor. E, aqui, de facto e de uma forma global, conflui com o preconizado por Bronfenbrenner, em conformidade com o que O’Toole defende. Além disso, Thiry-Cherques (2006) refere sobre Bourdieu que as suas teorias têm um cariz crítico (Eacott, 2014) e que se presta “à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas” (p. 28). Acresce que Eacott (2014) afirma que os autores focam tendencialmente as teorias bourdianas na forma como as estruturas existentes se reproduzem socialmente no mundo, através da aplicação daquilo que define como as *ferramentas-chave de pensamento* - contexto, habitus e capital – dessas teorias, e considerando isso reducionista daquilo que originalmente se pretendia do seu potencial e propósitos, advogando que as teorias sociais bourdianas relevam o problema teórico acima do empírico, constituindo-se assim mais como uma aplicação de Bourdieu do que na mobilização das suas ditas *ferramentas-chave de pensamento*, infirmando isto aquilo que, diz, Bourdieu transpareceu ao longo da sua obra, sendo que Grenfell (2009) já anteriormente reforçava também esta ideia. Soma a isto que Bourdieu é contra o seccionamento do mundo social, arrogando que isso serve mais aos classificadores do que ao captar da realidade, e nesse sentido defendendo que “*education cannot be separated from the social, political, economic and cultural dimensions of the social world*” (Eacott, 2014, p. 60). Encaixando-se estes preceituados facilmente em Bronfenbrenner e no seu modelo de sistemas interconectados e interativos em rede, influentes entre si, conforme O’Toole (2016) também defende argumentando em especial que o conceito bourdiano de Habitus, e o sistema de disposições que o compõe, é muito interessante deste ponto de vista da interatividade sistémica não previsível e que traduz a complexidade que é o desenvolvimento humano contextualizado. Nesse sentido e reconhecendo



também paralelismos entre conceito de *capital cultural* de Bourdieu com a conceção bronfenbrenneriana de *características de recurso*, requeridas ao efetivo funcionamento do que este determina como *processos proximais* e onde defende que o primeiro conceito sublinha a ideia do segundo, ao identificar a variabilidade dessas características de recursos em conformidade com o campo em que se irão aplicar e a arbitrariedade cultural com que muitas vezes são aplicadas:

*“In other words, the ‘resource characteristic’ of speaking ‘proper’ English only becomes more useful based on what is valued in certain circumstances, rather than possessing any inherent value of its own.” (O’Toole, 2016, p. 67).*

E, daqui explora-se a articulação dos conceitos teóricos de Bourdieu sobre *capital cultural* (onde os valores e entendimentos incorporados por algumas classes sociais são mais considerados que o de outras), *arbitrariedade cultural* e a *desvalorização das disposições* de um indivíduo (ou do seu *habitus*) com as ideia de Bronfenbrenner sobre o conceito de *demanda de características* (onde as reações solidárias de outros são condicionadas ou motivadas por algumas características) advogando O’Toole (2016) que esta relação com e no modelo bioecológico acresce coerência às ideias de Bourdieu, dando-lhes maior sentido integrativo.

Explorando ainda mais essa relação cita Tudge et al (2009 cit. in O’Toole, 2016) que provém com a idade, o género, o sexo, a cor da pele e a aparência física como exemplos de *demanda de características* e indicando que estas estão sujeitas, ou se baseiam, em preconceitos e crenças que variam conforme as situações particulares ou contextos:

*The concept of social reproduction would indicate that the ‘habitus’ (Bourdieu) of a working-class child might be inappropriately seen as a ‘disruptive demand characteristic’ (Bronfenbrenner) in the context of the largely middle-class educational system. Tudge et al. (2009) describe ‘resource characteristics’ as characteristics not immediately apparent, but sometimes induced, not always accurately, from ‘demand characteristics’, so for example teachers may assume*



*inaccurately that the level of ‘intelligence’ or ‘motivation’ possessed by working class children is lower than that of middle class children, and the occurrence of such unfounded assumptions by teachers based on social class is well established (Drudy and Lynch, 1993).” (idem, pp. 67-68).*

E, nesta articulação de ideias e conceitos, O’Toole (2016) ainda emprega os *recursos característicos* refletindo no campo educativo sobre as inferências prévias ou imediatas que os professores fazem sobre elas de acordo com seus (sociais) preconceitos e expectativas face às classes sociais ou backgrounds socioeconômicos, assunções muitas vezes fundadas em percepções e inferências não verificadas e condicionantes, não só da relação pedagógica mas e principalmente das expectativas e da ação pedagógica, influenciando por sua vez postura, envolvimento e rendimento do aluno. Sendo, segundo refere, questões micro largamente estudadas, mas que aqui, a autora, articula num todo coerente e dinâmico, através do modelo bioecológico, o que permite pela visão alargada o seu melhor entendimento. Por outro lado, e indo ainda mais fundo na exploração das questões da *pessoa* e pegando naquilo que Bronfenbrenner & Morris (2006, p.814; O’Toole, 2016) introduzem que as *características pessoais*:

*“Place that person in a particular environmental niche that defines his or her position and role in society. Recognition of that ambiguity moves us to change in focus from developmentally relevant characteristics of the person to their counterparts in the structure and substance of environmental contexts as they affect developmental processes and outcomes”.*

Desta forma, demonstrando a bi-direcionalidade influenciadora da pessoa e do contexto, mas também sublinhando o papel do contexto sobre essas mesmas características pessoais colocando-o no lugar e papel que lhe é socialmente determinado (e esperado) por essas mesmas características e que, por isso mesmo, afetam o processo e os resultados desenvolvimentais, não sendo em razão disso completamente inatas e muito menos imutáveis. E, assim sendo, devendo ser

tidos em conta nessa dicotomia. Neste conspecto O’Toole vai citar estudos de Thomas and Chess’ (1977) invocando o conceito de temperamento, sendo que determinada criança classificada com um temperamento difícil o poderá apresentar ou ter em grau aumentado, não *per si* mas em reflexo do ambiente onde interatua e que o exacerbará, interconectando aqui as questões dos estilos parentais de Baumrind, já analisados, mas que assim consegue relevar a circularidade e conectividade reforçada do modelo bioecológico com as teorias do desenvolvimento humano, enquanto conector destas. Onde aqui se pode acrescentar a perspetiva de Bourdieu & Passeron (1990, p.7) quando referem:

*“Although there can be no question of ignoring the specifically biological dimension of the relation of pedagogic imposition, i.e. biologically conditioned childhood dependence, it is not possible to leave out of account the social determinations which specify in every case the adult-child relationship, including those cases in which the educators, are none other than the biological parents (e.g. the determinations deriving from the structure of the family or the family’s position in the social structure).”*

O que na teorização sobre reprodução da cultura dominante e distribuição/imposição de poderes e violência simbólica, concernentes à *ação pedagógica*, que estes autores vêm explicitando na sua obra, induz-se sobre o entendimento bidirecional da influência relacional das dimensões biológica e social no desenvolvimento dos sujeitos, não estando alheios sequer à estrutura familiar e até à posição social da família, em conforme com a mesma linha pensamento que é defendida por Bronfenbrenner.

Nesta sequência, e ainda analisando as sinergias das *características da pessoa*, O’Toole (2016) destaca o *sistema de crenças diretivo* onde o modelo bioecológico alicerça a ideia relativa ao início da conceptualização da criança face ao sentido de agência ou da sua impotência dentro do mundo. E, dentro disto, um tipo de *crença diretiva*, designada em particular por Bronfenbrenner & Morris (2007) e

destacada por O'Toole (2016) como sendo especificamente importante enquanto característica geradora de desenvolvimento da *Pessoa*, que é a *autoeficácia* de Bandura.

Bandura (1986, 2001, 2006) defende a agência do sujeito como fator essencial no seu desenvolvimento e mediador na interação dicotômica entre contexto e pessoa. Posiciona a intencionalidade e poder do pensamento, discernimento e reflexão, como estando além da própria tomada de decisão, pese embora existam condicionantes reconhecidas de natureza biológica, social ou contextual, em última análise o sujeito não é um mero recetáculo indiferente das influências externas. É outrossim um agente do seu desenvolvimento podendo sobre ele exercer interferência:

*“(...) people are not just onlooking hosts of internal mechanisms orchestrated by environmental events. They are agents of experiences rather than simply undergoers of experiences. The sensory, motor, and cerebral systems are tools people use to accomplish the tasks and goals that give meaning, direction, and satisfaction to their live”* (Bandura, 2001, p. 4).

Assim a experiência, onde se efetivam dinamicamente as influências pessoais com as contextuais, é vista como um ato consciente e intencional, onde o sujeito usando das ferramentas que dispõe promove a consecução de objetivos ou tarefas que almeja, o que configura o sentido, direção e satisfação da vida. Nesse sentido uma consciência funcional, de acordo com Bandura (2001, 2006), é aquela que implica intencionalmente reflexão e acesso à informação que possibilita ao indivíduo regular, avaliar, escolher e decidir sobre as ações e as caminhos possíveis:

*“To be an agent is to influence intentionally one’s functioning and life circumstances. In this view, personal influence is part of the causal structure. People are self-organizing, pro- active, self-regulating, and self-reflecting. They are not*

*simply onlookers of their behavior. They are contributors to their life circumstances, not just products of them.*”(Bandura, 2006, p.164).

Dentro da *agência humana*, Bandura (2001, 2006) considera existirem três propriedades específicas: intencionalidade, previsão, autorreatividade e autorreflexividade. A *intencionalidade* diz respeito ao planejamento e ao estabelecimento de objetivos que, naturalmente, as pessoas fazem para si e para sua vida, sendo certo que não existe agência absoluta, ou seja, estes planos e objetivos individuais (de certa pessoa) colidem com os de outros, pelo que são mediados e ajustados com o individual e coletivo extra pessoa. Este particular manifesta-se em paralelismos com o preconizado nas *teorias socioculturais*, particularmente com a *teoria da atividade*, onde Ellis (2010, cit, por O’Toole, 2016, p.72) refere “*Subjects are constrained by the components of an activity system but they also possess agency and thus are able to reconstitute it to suit their own motives*”. Do que diz respeito à *previsão*, esta introduz a dimensão temporal à agência, no sentido de que estende a intencionalidade e a ação no tempo, pois fazem-se planos e determinam-se metas a curto, médio e longo prazo, ademais de que se perspectivam resultados disso, o que motiva e engaja o sujeito na sua consecução, permitindo também auto-orientação, sentido de propósito e um comportamento precavido. No entanto, um indivíduo que planeie e objetive metas bem como anteveja resultados para e na sua vida, por si só não os fará acontecer, sendo reconhecida a necessidade de intervir sobre o seu curso de vida. Bandura (2006) apresenta assim a *autorreatividade* como a propriedade da agência humana que constitui o seu exercício em efetivo, isto é, executando a intencionalidade e a previsibilidade pela escolha dos melhores caminhos, regulando-os e motivando-se para isso, definindo-se como uma “*multifaceted self-directedness operates through self-regulatory processes in the explanatory gap to link thought to action*” (idem, p. 165). Por fim, a quarta propriedade a *autorreflexividade*, que dota o indivíduo da capacidade de refletir sobre si, sobre as suas escolhas, práticas, pensamentos, decisões e demais aspetos do seu próprio funcionamento, possibilitando-o de se poder corrigir e/ou

ajustar, e sendo destacada por Bandura como “*the metacognitive capability to reflect upon oneself and the adequacy of one’s thoughts and actions is the most distinctly human core property of agency*” (idem, p. 165).

Acresce Bandura (2006, 2001) a estes preceitos da agência humana, a ideia de que o desenvolvimento humano não se dá apenas pela vontade e liberdade do sujeito, nem pelas suas características pessoais, nem inatas, nem pelo contexto ou ambiente social, mas sim pela interação dinâmica entre determinantes interpessoais, comportamentais e ambientais. Porquanto a agência humana não é igual a livre-arbítrio, pois é contextualizada e realizada numa relação causal do conjunto social. Sendo que o peso ou capacidade dessa agência individual no todo é dependente do “*level of agentic personal resources, types of activities, and situational circumstances*” (Bandura, 2006, p. 165), sendo por isso que defende que:

*“Social systems are the product of human activity, and social systems, in turn, help to organize, guide, and regulate human affairs. However, in the dynamic interplay within the societal rule structures, there is considerable personal variation in the interpretation of, adoption of, enforcement of, circumvention of, and opposition to societal prescriptions and sanctions (Burns & Dietz, 1992). Most human functioning is socially situated. Consequently, psychological concepts are socially embedded. For example, in an interpersonal transaction, in which people are each other’s environments, a given action can be an agentic influence, a response, or an environmental outcome, depending arbitrarily on different entry points in the ongoing exchange between the people involved. In human transactions, one cannot speak of “environment,” “behaviour,” and “outcomes” as though they were fundamentally different events with distinct features inherent in them.”*

Se atentarmos especificamente no posicionamento face ao motor do desenvolvimento humanos, conforme exposto por Bandura, encontra-se muito de comum com o modelo bioecológico. Desde logo a defesa da complexidade inerente ao desenvolvimento e decorrente de uma interação dinâmica de determinantes específicos que envolvem aspetos sociais/ambientais e aspetos

peçoais. Depois conflui também ao colocar-se o indivíduo como ativo no seu próprio curso, sendo mais que um recetáculo de estímulos e constituindo-se como um produto e ao mesmo tempo produtor, interferente desse processo em ambos os casos e sentidos, mas que, ainda assim, se vê limitado gradativamente pelas condições, experiências e oportunidades que lhe foram e/ou são dadas no exercício dessa agência. O’Toole, na sua profunda análise comparativa, vai ainda mais longe e apresenta que:

*“Bourdieu’s work, like Bronfenbrenner’s, has challenged the idea of the “active subject confronting society as if that society were an object constituted externally” (Bourdieu, 1990b, p. 190). According to Bourdieu, dispositions are “durably inculcated by the possibilities and impossibilities, freedoms and necessities, opportunities and prohibitions inscribed in the objective conditions” (1990a, p. 54). Reay (2010) goes so far as to state that as a result of this, practices or behaviours that do not fit with the acquired dispositions and habitus are rejected as unthinkable so that only a limited range of practices are possible (Reay, 2010).”*  
(O’Toole, 2016, p. 71)

Relevando a inter-relação de ideias, não só entre Bandura e Bronfenbrenner, mas conectando aqui também Bourdieu, em confluência sobre a conceptualização do social como algo não externo ao sujeito, ou seja, contruído e interpretado por ele, sendo por isso parte dele também. Por outro lado, os diversos autores concordam também no que às limitações da agência do sujeito diz respeito. Porquanto este, apesar de ativo e influente em si e no contexto, e de este último ser parte de si e ele dele, encontra limitações nas oportunidades que lhe são apresentadas e/ou limitadas por/em contextos específicos (Bourdieu & Passeron, 1990; Bronfenbrenner & Morris, 2007a), nas imposições derivadas das suas crenças de autoeficácia (Bandura, 2001, 2006) e até nas ideias de Vygotsky (Kozulin, 2003) relativas à formação social da mente e influência dos mecanismos de cultura no pensamento do sujeito, concluindo-se assim que o sujeito não é dotado de uma liberdade total, apesar de ser ativo e agente, mas

outrossim limitado ou potenciado pela estrutura de circunstâncias externas onde está inserido (O'Toole, 2016). Neste conspecto O'Toole considera que o mesmo é aplicável ao contexto educativo e aos seus processos de mudança, no sentido de que, dentro das regras institucionais, o indivíduo faz escolhas educativas que são ademais contextualizadas pelas suas experiências pessoais e culturais.

Crendo num sujeito dotado de agência, inferente do seu desenvolvimento e do contexto que o rodeia, defende também Bandura (Bandura, 1986, 2001, 2006; Bandura & Adams, 1977) a *autorregulação cognitiva* e a *autoeficácia*:

*“Perceived self-efficacy affects people's choice of activities and behavioural settings, how much effort they expend, and how long they will persist in the face of obstacles and aversive experiences. The stronger the perceived self-efficacy, the more active the coping efforts. Those who persist in subjectively threatening activities will eventually eliminate their inhibitions through corrective experience, whereas those who avoid what they fear, or who cease their coping efforts prematurely, will retain their self-debilitating expectations and defensive behaviour.”* (Bandura & Adams, 1977, pp. 287-288).

Ou seja, a *autoeficácia percebida* tem um vasto impacto na tomada de decisão e nos aspetos comportamentais, na motivação e no envolvimento nas tarefas e nas experiências desenvolvimentais, sendo que quanto mais elevado for o nível de autoeficácia percebido maior será a capacidade de persistência e investimento do sujeito, possibilitando-lhe acesso a maiores oportunidades e a maior progresso:

*“People who develop their competencies, self-regulatory skills, and enabling beliefs in their efficacy can generate a wider array of options that expand their freedom of action, and are more successful in realizing desired futures, than those with less developed agentic resources* (Bandura, 2006, p. 165).”

Constituindo-se, assim, a *autoeficácia* como o mecanismo mais fulcral da agência humana, definindo-se como a convicção da pessoa de que a sua ação



produzirá os efeitos desejados (Bandura, 2006), sendo vista como um recurso pessoal chave para a mudança e para o desenvolvimento (Bandura, 2006; Bandura & Adams, 1977; Fontes & Azzi, 2012) uma vez que fundamenta as motivações, os objetivos e o bem-estar emocional do sujeito na crença de que este detém o poder para, agindo, produzir mudança (Bandura, 2010). Quando a autoeficácia é baixa o sujeito tende a ter baixa motivação e a desistir em face de obstáculos ou dificuldades, e molda as suas expectativas, determinando como as oportunidades e os desafios são vistos e aproveitados pelos sujeitos, implicando diretamente nas escolhas que pode fazer. Resultando da *autoeficácia percebida* que quanto maior esta for, maiores serão os resultados e conquistas do desempenho do sujeito, independentemente de que cultura ou contexto se fale, as investigações confirmam esta premissa (Bandura, 2006; Lieury & Fenouillet, 1997). Downes (2014, cit. in O’Toole, 2016) apresenta ideias sobre um sistema inclusivo, versando que se desenvolve agência humana e se ultrapassa a inércia ativando os suportes contextuais dos indivíduos dentro dos seus sistemas. Repescando a ideia de que, apesar da interatividade dinâmica entre pessoa e contexto, com relevo para agência do sujeito, o contexto detém um papel importante que não deve ser desconsiderado, muito menos na intervenção. Sobre estas questões Bandura (2006) explicitamente apresenta para o contexto educativo a necessidade de verter ideias da teoria da agência humana e do conceito de autoeficácia no currículo e nas práticas, promovendo essas dimensões nos alunos e na comunidade escolar, potenciando assim os resultados de aprendizagem e o sucesso escolar. É que, pese embora a teorização e a sua validação de significância científica, o facto de os alunos (e as escolas) na atualidade terem sofrido transformações decorrentes da globalização e da melhoria das comunicações impera o revisar das competências-chave a serem trabalhadas, reafirmando a necessidade de promover agência em todos e em cada sujeito sendo que “*Students with high perceived efficacy for self-regulated learning are the ones who make the best use of Internet-based instruction*” (Bandura, 2006, p. 176) e esta será a maior plataforma de educação e formação da atualidade e do futuro para o autor,



onde independentemente do tempo e do local, o aluno através dos vários recursos tecnológicos consegue aceder à informação, educar-se e aprender. E, se o pretendido é que essa educação e aprendizagem sejam as adequadas, ou as expetáveis socialmente, então, depreende-se do autor que o enfoque da escola deve passar de principal transmissor de conhecimentos para principal capacitador e promotor de competências de desenvolvimento do sujeito, em particular da sua agência, potenciando que estes possam (idem, p. 176):

*“(...) and they can use these resources for educating themselves. They can do this independently of time and place. This shift in the locus of initiative requires a major reorientation in students’ conception of education. They are agents of their own learning, not just recipients of information. Education for self-directedness is now vital for a productive and innovative society. Proficient self-regulators gain knowledge, skills, and intrinsic interest in academic areas; deficient self-regulators achieve limited self-development (Schunk & Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1989). At the student, teacher, and school levels, a sense of efficacy contributes to academic development (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 2001)”.*

Numa linha de continuidade com o afirmado acima, pode (re)inserir-se aqui a análise de O’Toole (2016) sobre as características ideais para um “*optimally structured environment or ‘context’ for child development*” (Bronfenbrenner & Morris, 2007a, p. 815), sendo de referir o fornecimento de objetos e ambientes convidativos à exploração e manipulação que a autora articula com o preceituado por Piaget; a criação de estabilidade e consistência ao mesmo que tempo que de flexibilidade conectando-se aqui Baumrind; e o contacto forte e de suporte mútuo entre micro sistemas, exemplificado com a relação escola-família em mesosistema; e a articulação/interação pessoa-contexto através dos *processos proximais*, e que são vistos como fulcrais dado que poderão aliviar riscos associados a determinados contextos (Bronfenbrenner & Morris, 2007a; O’Toole, 2016) através do “*impact of protective forces such as strong, supportive ‘proximal processes’ with an important adult, on the development of resilience in children is even greater in ‘at-risk’ ‘contexts’*” (O’Toole, 2016, p.

73). A autora conclui conglomerando aquilo que designa de uma maturação da *psicologia do desenvolvimento* em Bronfenbrenner, que aprofunda as questões e o seu modelo ao longo do tempo saindo de uma perspectiva linear do desenvolvimento para modelos de assunção e compreensão da influência de fatores de risco e de proteção no desenvolvimento humano, à semelhança do que diz outros autores terem alinhado, exemplificando com Rogers, Gergen e Bowlby e, acresce-se, aquilo que Dawnes (2014) preconiza, trazendo a relação/processo para protagonista.

A última componente do modelo bioecológico que restava analisar é o *tempo*, definido por Bronfenbrenner e Morris (2016, p. 820) como uma propriedade-chave do modelo. Este reportando-se não só ao tempo histórico ou sociohistórico geral como também o tempo relativo ao momento de vida do sujeito (Bronfenbrenner & Morris, 2007a; Nóirín Hayes et al., 2017; O’Toole, 2016) e se num momento inicial o modelo bioecológico foi apontado como deficitário neste conspecto do tempo enquanto dimensão importante e explicativa, este foi sendo incorporado e na atualização mais recente deste (Bronfenbrenner & Morris, 2016) consta com particular relevo e análise condicente conforme se verifica pela sua introdução logo no início, quando referem que o tempo “*extends over the life course, across successive generations, and through historical time, both past and future*” (idem, p. 793) e ao constituí-lo como um sistema próprio de interação: o cronossistema. Aqui pode falar-se em tempo no curso de vida do indivíduo e tempo sociohistórico. Quanto ao primeiro, o modelo bioecológico argumenta que o momento em que determinada experiência ocorre ao sujeito faz variar o peso do seu impacto, bem como,

*“(...) predicts that the age at which a person experiences a significant event, personal or historical, will influence developmental outcomes based on that event. This is consistent with Bourdieu’s contention that advantages experienced in early childhood are likely to become cumulative over ‘time’”. O’Toole (2016, p. 77).*

Isto é, além de ser, mais uma vez, uma ideia que se articula com outros autores, aqui em particular com Bourdieu, também indica a relevância do *tempo* na dinâmica interativa do desenvolvimento, potenciando ou diminuindo o poder das experiências, em cumulatividade. Brooker (Brooker, 2015) aprofunda estas questões articulando com o contexto educativo e os grupos desfavorecidos:

*“Children from dominant groups, on the whole, make an early start to becoming literate: early literacy is a rare and valued commodity. By the time that children from less advantaged groups become literate, the skill they have acquired is relatively commonplace, and valued less. Thus, as overall levels of educational attainment rise, the attainments of disadvantaged groups will almost always continue to be unimpressive.”.*

Fazendo questão de articular a cumulatividade temporal das experiências, ricas ou pobres, com questões Bourdianas do *capital cultural* enquanto fundamental na dinâmica das experiências da escola e da educação, potenciando clivagens maiores ou determinísticas, por desajuste, em crianças que chegam à escola em clara desvantagem face a outros, e que essa mesma desvantagem vai sendo acumulada e por isso agravada ao longo do tempo. Acrescendo a autora que, embora não exclusivo, o capital cultural familiar tem um impacto gigante e até muitas vezes determinístico no esculpir do futuro da criança, porquanto em famílias privilegiadas a aquisição de capital cultural começa desde o nascimento, sendo por isso, depois, de difícil compensação, senão mesmo impossível (Brooker, 2015). Acrescendo Brooker, por alicerce nas ideias de Bourdieu, que:

*(...) “while cultural capital is produced from the efforts, choices and investments of individual family members, these choices and investments may themselves be the result of inherited privileges. Those mothers (it is usually mothers) with sufficient economic capital to stay at home with their children, or to buy in early tutoring, and possessed of sufficient cultural capital of their own to pass on, can endow their children with the knowledge, skills and attitudes which will give them an advantage when they start school. As Bourdieu explains, the education*

*system, while believing itself to be meritocratic, sanctions and legitimates this transmission of hereditary capital in the form of cultural capital, because cultural capital acquired in the home is always seen as earned, through the efforts of the individuals and the investment of time – ‘Like the acquisition of a muscular physique or a sun tan, it cannot be done at second hand’ (1997: 48). It thereby ‘manages to combine the prestige of innate property with the merits of acquisition’ (1997: 49).” (Brooker, 2015, p. 38).*

E, no conjuntivo das ideias, identifica-se um problema relacional escola com a família, de índole compreensivo, onde a primeira não aprofundando conhecimentos ou não assumindo uma postura sistêmica na análise do aluno e dos problemas educativos, infere, e com isso, age por ideias pré-concebidas, errôneas e que não permitem atuar em conveniência e em concordância, desviando intervenção do seu cerne: causa ou problema origem. Neste particular, a autora reforça ideia de que, nas circunstâncias que potenciam uma desvantagem educacional nos sujeitos, nomeadamente diferenças no *capital cultural* (seja pelo seu nível desenvolvimento e/ou aprofundamento seja pela sua diferenciação), os alunos são vistos como não motivados, não investidores no seu sucesso, focando a causa (e o problema) no aluno e/ou nas famílias, e de certa forma tornado inacessível ou difícil solução pela escola.

Brooker (2015) apresenta o seu estudo com entrevistas a famílias diferenciadas onde procurou entender práticas de transmissão de capital cultural e os processos de aquisição destes, bem como potenciais implicações no rendimento e carreira escolar das crianças. Nesse sentido advoga, sustentando-se em Bourdieu, que sendo visto o problema como uma desvantagem anterior à escola, conquanto da e na família, as políticas e a intervenção tem decorrido no sentido da compensação de déficits que a criança apresenta e que serão reflexo dos existentes na própria família. Referindo que isto acontece de duas formas, por intervenção no pré-escolar ou em programas de capacitação parental. Fazendo sobre isto considerações relativamente à violência simbólica da

imposição do capital cultural dominante sobre o restante sem avaliar outras questões ou particularidades e, muito menos, sem as respeitar. O estudo, diz, revelou que os objetivos e expectativas dos pais para cada criança variavam na ordem do entendimento que detêm face ao papel e estatuto generalizado de crianças pequenas. Sendo certo que muitos dos entrevistados não detinham qualquer noção sobre os preceitos do pré-escolar no que diz respeito à preparação para escolaridade, nem que preparação seria necessária. No que concerne a pais de nacionalidade e origem no país em causa, a percepção de curriculum ia mais ao encontro do enquadramento nacional, mas relativamente a pais provindos de outras nacionalidades a sua noção era desfasada e variante em conformidade com cultura e traços culturais de origem. E exemplifica:

*“As one mother said, ‘I taught them to say their colours, I always said, “a blue car, a red bus”, saying the colour first, so they learned it’. A Bangladeshi mother, by contrast, expressed her surprise at being asked if she had taught her daughter the names of colours: ‘Why would I do that? No, we don’t do that. If I ask her “Do you want to wear your pink dress?” she knows which one I mean, she says “yes”’.*

*While Bourdieu emphasises the power of the cultural arbitrary in any society, which is imposed from above, he recognises that culture itself is arbitrary: that there is no objectively right or wrong way to bring up young children.”* (Brooker, 2015, p. 43).

Assim, apesar da diversidade cultural impor diferenças no capital cultural transmitido e nas práticas parentais que empelam a uma leitura educativa onde essas mesmas diferenças deveriam ser respeitadas e assumidas, a questão coloca-se em com que limites (ou não), sendo certo que eles existem e tendo em linha de conta que nas nações compete aos governos preservar e reproduzir a cultura dos seus grupos dominantes, como forma de defesa, promovendo coesão e estrutura unificadora (Bourdieu & Passeron, 1990, 2008; Brooker, 2015). O cerne parece estar em como fazer isso de forma equitativa, com igualdade de

oportunidades e meritocracia, que permita reproduzir e preservar cultura dominante, mas não reproduzindo e preservando limitações e condicionamentos de classes sociais e diferenças que promovem injustiça e baixa mobilidade social.

O'Toole (2016), neste sentido, articula a ideia sustentada na literatura e na investigação, de que as experiências na primeira infância são primordiais para determinadas aprendizagens, sendo certo por isso que existirão *períodos sensíveis*, exemplificando com aquisição da linguagem, de que nível complexidade for, que sendo ultrapassada a infância sem ser adquirida por não mais se conseguir que seja. Neste sentido além da cumulatividade existem momentos mais facilitadores para que certas experiências promovam determinadas aprendizagens. Ora, além de um indivíduo ter de deter oportunidades experienciais, algumas terão momentos mais adequados para ocorrerem. Porquanto um indivíduo desfavorecido quer em oportunidades e experiências, a quem a desvantagem face a outros na carreira escolar pode já ser grande, acresce a possibilidade de que a momentos chave não terem sido aproveitados, criando maior clivagem e adensando o problema. Apesar disto, O'Toole destaca contestação face períodos sensíveis e em específico a falta de consenso quanto à identificação desses momentos para aprendizagem e/ou experiências específicas. Ressaltando, no entanto, que o desenvolvimento não pode ser visto como estático ou determinístico, pese embora pessoa possa deter mais condicionantes ou desvantagens:

*“(...) For example, early disadvantage associated with coming from a home low in cultural capital, is likely to persist throughout a child’s school career (Bourdieu, 1997; Brooker, 2015), but Reay (2010) reminds us that habituses are permeable and responsive to what is going on around them. Current circumstances are not just there to be acted upon but are internalised and become yet another layer to add to those from earlier socialisations (...).” (O'Toole, 2016, p.79).*

Concluindo com a reafirmação do preceituado no modelo bioecológico dá relevância de poder explicativo ao impacto que determinada experiência do sujeito tem pelo momento em que ocorreu, arguindo que isto é reforçado pelos achados da neuropsicologia relacionados com o processo da “*poda sináptica*”. Todavia não se desconsiderando, por isso, o papel e o peso que a dimensão do tempo sociohistórico, onde o tempo da vida (e do desenvolvimento) do indivíduo se enquadra, tem (Bronfenbrenner & Morris, 2007a; O’Toole, 2016). Quanto a esta dimensão do *tempo*, O’Toole (2016) desenvolve a sua explicação à volta das questões económicas ou de recessão económica, colocando o pendur da dimensão sociohistórica, como influente nos *processos proximais*, pela afetação económica que o agregado familiar poderá ter ou vir a ter a determinado momento decorrente de circunstâncias sociohistóricas macro. Nesse sentido, e porque o modelo bioecológico preconiza que o ambiente ideal para o desenvolvimento será aquele que for mais estável e previsível, pais e/ou cuidadores da criança com condicionantes dessa ordem podem não conseguir provir com esse meio mais adequado e, portanto, obstaculizar-se o desenvolvimento dito óptimo (Bronfenbrenner & Morris, 2007a; O’Toole, 2016). No entanto, percebe-se na continuidade da explicitação que autora pretende que se entenda que estes efeitos influentes do tempo sociohistórico não podem ser reduzidos para se circunscreverem apenas às questões socioeconómicas históricas. Para tal, avança de seguida com a mutabilidade das próprias teorias do desenvolvimento e da psicologia social, que se poderão considerar em alteração em face da própria evolução sociohistórica que as condiciona ou provem com dados e realidades diferentes. Além disso, a própria evolução científica influi sobre o desenvolvimento social, através do conhecimento que providencia e das intervenções que se baseiam nele, em particular destaque as abordagens educativas. Porquanto, a dimensão científica é influenciada e influente na dimensão temporal sociohistórica, e terá obviamente a nível micro, no processo e nos *processos proximais* particulares, repercussões (O’Toole, 2016).



Na sequência, e correlacionável, O’Toole destaca ainda aquilo que determina como “*Zeitgeists’ in policy-making*”, na defesa de que o “espírito da época” (dimensão tempo sociohistórico) intervém nos contextos, seja por influência de correntes científicas ou estudos que viralizam na sociedade, quer por investimentos de política em determinados programas ou teorias que lhes parece fundamentar determinado preceito ideológico ou capitalizar ganhos em metas de agenda. Bronfenbrenner & Morris (2007), também citados por O’toole (2016) neste conspecto, referem a importância da compreensão da dimensão temporal no modelo bioecológico para a explicação de como novos programas ou ações políticas de nível macro e exossistémico ressoam no nível micro, nas experiências das crianças ou jovens e de suas famílias, impactando no seu desenvolvimento. Sendo certo que referem ademais a potencialidade de caos que as decisões políticas podem efetivar nas famílias, ainda que de forma intencional. E neste ponto é introduzido por O’Toole (2016) um outro autor, que enriquece este ponto, no sentido de a sua produção científica procura olhar as teorias sistémicas, em particular um enquadramento no modelo bioecológico, quanto à inferência dos sistemas exo e macro em face do micro, e no geral quanto ao potencial sistémico da mudança e o papel das políticas nisso, ou conforme refere Downes (2014) com o objetivo de “(...) *anticipate key issues to bridge the gap between idea and reality, policy and implementation (...) examine access strategies and policies in order to develop positive system level change (...)*. Neste sentido explora o que denomina de *processos de bloqueio sistémico* onde a mudança pode ser potenciada ou empecida, portanto, dizendo respeito a:

“(...) *tendency for systems to instil inertia in those within them – things are done a certain way because they have always been done that way, and people within systems find it difficult to change approaches, for example towards parental involvement, on a practical level even where they agree in theory that change would be beneficial.*(...)” (O’Toole, 2016, p. 80).



Assim, políticas instigadoras do caos por não se adequarem ou coordenarem nos outros sistemas, ou por surgirem em momentos temporais específicos ou deles os tornarem particulares, ou mesmo por causarem incompreensão e impreparação prática, podem gerar bloqueio sistémico (por inércia) que, segundo os autores, se forem antecipadamente analisados e previstos evitam-se hiatos entre ideias e a realidade, a política e sua implementação, e por consequência evitam-se danos de instabilidade ao nível micro que podem perturbar o bom desenvolvimento ou evitam-se medidas e intervenções pouco eficazes (Downes, 2014; O’Toole, 2016) e no campo educativo em particular“(…) *constricting possibilities for constructive change, and in an educational setting, constricting opportunities for education for liberation as advocated by Freire (1972).*” (O’Toole, 2016, p.81). E, ainda dentro das questões educativas, O’Toole (2016) citando Goodson (2004), que refere ser concordante com Bronfenbrenner, releva a importância de se desenvolver um trabalho pedagógico contextualizado sociohistoricamente, nacional e internacionalmente, em termos das práticas efetivas, para que, de forma consciente, conhecedora e reflexiva, se possam evitar a desconsideração das experiências (e dos erros) de outros com as mesmas intervenções ou técnicas, por se seguirem determinadas “modas” e entusiasmos por novas “direções educacionais”, que podem ser mais motivados por questões políticas do que por motivos verdadeiramente educacionais. E, se é facto que a educação, pelo *curriculum*, pode reproduzir aquilo que a cultura dominante entende como mais relevante como se isso fosse consensual e não desigual ou capacitador de desigualdades, numa lógica Bourdiana de reprodução social, também o é que as mudanças, ao longo do tempo, de noções, entendimentos e conceitos, científicos ou não, produzem influências na estruturação do sistema de ensino e na própria educação (O’Toole, 2016).

Em termos conclusivos O’Toole, termina a sua análise argumentativa do modelo bioecológico como enquadramento das teorias da psicologia, da sociologia e da educação no que ao desenvolvimento humano diz respeito,

referindo que de toda a miríade de teorias que explorou mais poderiam ser nele enquadradas, o que aumenta o seu potencial. E, ademais, sintetiza toda a sua análise em oito preposições essenciais do modelo que propõe enquanto enquadramento (O'Toole, 2016, pp. 85-87, trad. própria):

*1 – As relações (com objetos ou símbolos, mas mais importante com outras pessoas) são chave para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos seres humanos.*

*2 – Existe uma sinergia bidirecional e exponencial entre as características pessoais e o desenvolvimento da pessoa, e o contexto nas quais elas se desenvolvem, mediado pelas relações significativas experienciadas. As características pessoais influenciam como o ambiente e as outras pessoas nele respondem a um indivíduo. Por sua vez, a experiência do ambiente e das pessoas nele é internalizada e incorporada pela pessoa em desenvolvimento, e forma a base das suas características pessoais futuras. Porquanto, as dicotomias tradicionais entre “nature versus nurture” estão ultrapassadas e são irrelevantes. O enquadramento bioecológico preconiza que a nature e a nurture são sinérgicas e se reforçam mutuamente no desenvolvimento humano.*

*3 – A diversidade é um atributo chave daquilo que significa ser humano, pelo que não faz sentido esperar a standardização de resultados das crianças ou de famílias, socialmente, emocionalmente, comportamentalmente ou educacionalmente.*

*4- O curso do Desenvolvimento humano não é completamente livre nem completamente pré-determinado. Os seres humanos são agentes ativos dentro de uma variedade limitada de escolhas, definida por interações complexas entre características pessoais e o ambiente e as relações onde estes se encontram.*

*5- O Desenvolvimento da criança é inextricavelmente ligado ao contexto onde ocorre.*

*6 – Contextos menos do que ótimos podem (até certo ponto) ser ultrapassados através do poder das relações positivas, e os contextos que à superfície pareçam ser de suporte ao desenvolvimento perdem o seu poder na falta de relações de apoio. A resiliência é melhor entendida como dependente de um sistema complexo de interação de fatores de risco e de proteção em interação com as características pessoais da criança.*

*7- O impacto de ambas as relações e a experiência contextual no desenvolvimento é fortemente influenciada pelo momento de vida onde ocorrem. O período sociohistórico*

*durante o qual uma criança se desenvolve também impacta no curso desse desenvolvimento. Isto interage com “tempo da vida”, de tal forma que os eventos históricos terão um impacto diferencial baseado na idade que a criança tem quando ele ou ela os experienciam. As respostas a relações e a experiências também variam ao longo do tempo. O impacto desenvolvimental de experiências na infância é exponenciado à medida que a criança cresce.*

*8 – É de importância vital que as diretivas políticas sejam decididas com base no conhecimento total do seu contexto histórico. Ideias “velhas” podem ser re-embaladas como “novas”, e sem uma conscientização crítica poder-se-á perseguir direções políticas que já foram tentadas e que falharam no passado. Igualmente, mudanças de políticas podem ser baseadas em sistemas de valores contemporâneos que não podem ser clarificados, e mudanças políticas baseadas em preocupações e valores fundadas no “espírito de época” ou em modas podem ter impacto significativo (e nem sempre positivo) nas crianças individualmente.*

Articula-se assim, no modelo bioecológico, fundamentadamente explanado e significativamente articulado que, por comparação, este engloba não só as teorias do desenvolvimento apresentadas, potencialmente dando-lhes corpo e coerência, e que referidamente lhes tem sido apontado em falta, como também em muito sustenta as bases e os princípios mobilizados na e da conceptualização apresentada para o conceito de desvantagem educacional, em conformidade e em concordância com aquilo que Kellaghan (1995; 2001) já defendia. E, tal como o modelo bioecológico de Bronfenbrenner pode enquadrar as teorias do desenvolvimento, portanto o conhecimento sobre o desenvolvimento humano, e como este é intrinsecamente conexo com a educação, tendo em si os processos de aprendizagem, argui-se aqui que *desvantagem educacional* pode trazer a coerência, a articulação e o entendimento, no contexto (ou sistema) particular da educação e das escolas, que permita a unificação entre ensino regular e especial, bem como trazer à luz todos aqueles (alunos) que ficam entre eles, possibilitando que lhes seja dada igual atenção em conformidade com as correntes pedagógicas mais atuais sobre *escola inclusiva* e até com o preconizado legalmente no território português.

A escola e a educação são cada vez mais entendidas como *comunidade escolar* e como um trabalho de e em rede local, em particular no contexto português, cujo intuito do preconizado é a articulação dos vários recursos e dos vários parceiros educativos no sentido de se darem respostas individualizadas e integradas, descentralizadas e com maior autonomia do poder central. E, nesta lógica da governança local, a *desvantagem educacional* ganha maior relevo e consideração. Identificar sujeitos em desvantagem educacional, que poderá acarretar problemas de aprendizagem e insucesso escolar, avaliando os domínios de riscos inerentes e específicos a cada um e ao contexto em particular, ativando-se assim as melhores intervenções (em intensidade e em frequência), de forma articulada, responsiva e complementar, consagra todos os preceituados já revistos nesta matéria, dando-lhes até maior consistência pela sua integração e abordagem holística, dentro do campo educativo onde se efetiva.

Antunes & Lúcio (2019) referem-se às “barreiras” à participação em educação, e referem que quanto a isto, salvo exceções, a maioria das investigações parte do ponto de vista de “*setores e segmentos de públicos distintos da escolaridade obrigatória*”, podendo entender-se os autores no sentido de que o abandono precoce e o insucesso escolar são estudados em pontos de vista sectoriais e que, dizem depois, seria uma mais-valia o enfoque enquanto “*formulação de uma problemática em termos de categorias empíricas “barreiras a participação em educação” e que isso “permite construir pontes analíticas entre as teorias sociológicas sobre o sistema educativo e a análise de práticas que expressamente são construídas para fomentar a participação e a aprendizagem de segmentos de públicos socioinstitucionalmente categorizados como em situação de fracasso e/ou abandono escolares”*”(p.29), ou seja, as ditas “barreiras à participação e aprendizagem/transmissão cultural no sistema de ensino” seriam a melhor forma de articular as problemáticas inerentes ao insucesso escolar, articulando-os em termos científicos e práticos, em simultâneo, e que isso seria a inovação necessária à evolução nesta área. Defendem *barreiras* no mesmo sentido em que diz terem sido apresentadas, no contexto educativo,

pela primeira vez, por Ruth Ekstrom (1972, cit. in Antunes & Lúcio, 2019) como “*fatores que operam para excluir*”, subdivididos em três categorias: barreiras institucionais (exemplifica com práticas admissão, oferta e até atitudes do pessoal); barreiras situacionais (designa de específicas da vida do sujeito como as expectativas e pressão social até responsabilidades familiares); e barreiras disposicionais (diz construídas pelas experiências sociais, e exemplifica com atitude face as falhas, trabalho intelectual, valorização da escola, aspirações e expectativas no projeto educativo). Participação é definida de acordo com a proposta de Booth & Ainscow (2002, p.3 cit. in Antunes & Lúcio, 2019):

*“(...) significa aprender conjuntamente com outros e colaborar com eles em experiências de aprendizagem compartilhadas. Requer compromisso ativo a aprendizagem e ter uma palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, é sobre ser-se reconhecido, aceite e valorizado por si mesmo.”*

Assim, Antunes & Lúcio (2019) enriquecem aqui a discussão demonstrando existir ainda necessidade de se encontrar terminologia que consiga capturar aquilo que acontece com as desigualdades na escola, manifestos nos problemas do insucesso e reconhecendo que existem influencias que atuam de forma dinâmica e sistêmica concorrendo para o fracasso e para o insucesso escolar de alguns alunos. Para tal, propõem a conjugação das categorias *barreiras* e *participação*, já fundamentadas na literatura, na formulação de “*barreiras à participação em educação*”. Olhando para o que apresentam, vislumbra-se entendimento do conceito *barreiras* nesta problemática, enquanto fatores de risco. Todavia as barreiras não são em si um problema, nem o problema. São fatores, variáveis, riscos. Anteriores ao problema. Potenciais causas. Qual o problema então? Ou melhor, o que causam as barreiras enquanto fatores de risco, no contexto educativo? Insucesso escolar? Diretamente não. Existem indivíduos que em face das mesmas barreiras não manifestam falha ou insucesso escolar. Claramente existirá algo mais, entre isso e aquilo que tem sido colocado ao longo dos tempos como mais explicativo nesse *gap* é a desvantagem educacional que

resulta de um processo sistêmico, dinâmico, mutável, relativo e interativo, resultando numa condição manifesta de desvantagem para o indivíduo no contexto educativo e que cumulativamente (quando não resolvida) resulta em consequências graves para o seu desenvolvimento e sucesso escolar, bem como curso vida e oportunidades futuras.

O conjunto de fatores de risco, mais do que um risco individual identificado, constitui-se como um preditor para os problemas de comportamento em crianças e jovens. Sendo certo também que a investigação revelou a sua cumulatividade, ou seja, a quantos mais fatores de risco o indivíduo estiver exposto maior é probabilidade de este vir a manifestar problemas de comportamento (Atzaba-Poria et al., 2004). Por outro lado, sabe-se que os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem (específicas ou mais latas) constituem, no contexto educacional, um potencial problema à consecução dos objetivos educativos. No entanto, chamar-lhe um risco à aprendizagem será repetir semântica e, conceptualmente, aquilo que já o determinou, sendo assim um “*risco*” que decorre de grupos de riscos. Ou seja, o problema de comportamento ou a dificuldade de aprendizagem constituem-se por acumulo de riscos ou naquilo a que Atzaba-Poria, Pike, & Deater-Deckard (2004, p. 708) designam de “*domínios de risco*”, que determinam como sendo grandes preditores de externalizações de comportamentos mais tarde, mas enquanto conjunto de riscos e não um risco particular. Ora, havendo domínios de risco identificados para predição de problemas de comportamento e, até, para as dificuldades aprendizagem, que naturalmente se entendem prejudiciais à educação, não faz sentido que mediante o contexto escolar (ou outro educativo) se recolque o termo risco para designar aquilo que aqueles domínios de risco já constituem ali. Faz mais sentido, até na lógica cumulativa e sistêmica, que em face de um novo *ambiente* e de novos *processos proximais*, domínios de risco que potencializam obstáculos à aprendizagem sejam re-contextualizados num conceito que permita conglomerá-los, explicitando a sua natureza inferente no

âmbito educativo, onde ele se coloca, e abarcando a dinâmica e a complexidades específicas que imperam quer na e para a sua compreensão quer na sua intervenção, sem com isso limitar, e nada parece mais consistente que o conceito de desvantagem educacional.

E porque não *necessidades educativas especiais (NEE)*? O conceito de NEE, prescreve linguisticamente e à priori, para qualquer situação de *desvantagem educacional*, uma resposta ou intervenção educativa e/ou especial. Sendo certo que, alguns domínios ou conjuntos de riscos, potencializadores de dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamentos (mas não deterministicamente) e que constituem (por isso) uma desvantagem educacional no indivíduo, são externos à escola. Carecendo, portanto, de respostas não só além do sujeito, como potencialmente até fora do contexto escolar e até educativo (assistencialista p.e.). A título exemplo podem-se referir as práticas parentais cuja intervenção deve ser feita com os pais ou até questões de recursos humanos e materiais ao dispor da escola e que compete resolução aos organismos de gestão e administração escolares (centrais e locais). Não sendo uma educação especial, ainda que numa leitura tradicional da questão possam ser intervenções fora do regime normal. A questão é que muitas intervenções, por serem transversais num determinado contexto, poderão ser aplicadas universalmente a todos os indivíduos ou no seu sistema proximal, inferindo sobre aqueles que efetivamente detêm desvantagem, mas também naqueles que possam não ter, e não deixando por isso de lhes ser também proveitosa ou benéfica, bem como não as torna particularmente “especiais”.

E, no concernente às desigualdades, estas serão domínios de risco à desvantagem educacional, mas não a são em si mesmas. Serão produtoras, e até consequencialmente produto, de DE mas não se constituem como o problema, nem o esgotam, sendo certo que este não discorre apenas delas. Power (2019) fala em *desigualdades educacionais*, mas em bom rigor, fala das questões estruturais



que causam desvantagem educacional, e explicita os impedimentos e falhas de priorização políticas que têm preservado e potenciado o problema do insucesso escolar. Mas fá-lo num enfoque macro sistémico, de questões estruturais da sociedade e da política, inferentes é facto enquanto causais, mas que não explicitam o processo, nem a situação, que no contexto micro cada sujeito vivência. Ou seja, apesar de elas estarem presentes no processo, enquanto causa, só a sua justaposição, sem a compensação com fatores de proteção, no contexto educativo e em relação e processo dinâmico, é que poderá produzir a desvantagem educacional. O que enquadra a DE como um fenómeno educativo específico, com espaço e corpo próprio:

*“La teoría del “déficit cultural” ha penetrado profundamente en la mentalidad de los profesores y del hombre común y no ha sido reemplazado por otras concepciones más adecuadas para comprender los problemas de los grupos más empobrecidos. Esta concepción podría tener un efecto negativo para el conjunto de alumnos “beneficiarios” de estos programas, puesto que significaría una disminución en la calidad de su educación. Si la representación que predomina en quienes llevan a cabo los programas es que el alumno “no podrá” (rendir con éxito en la escuela) porque su ambiente no le ofrece las herramientas necesarias, entonces, la escuela lo tratará como un desvalido y lo desviará del currículo normal –puesto que se piensa que no podría cumplir con sus exigencias– hacia otras actividades que suplirán este déficit: con clases más sencillas y más fáciles, tras lo cual, se recomendará un taller para que ocupe sus habilidades manuales (puesto que éstas sí se supone que las posee).”*(Gómez & Martín, 2003, p. 203).

Esta perspetiva do défice cultural, ou outras sobre os *deficits* em geral, não se coadunam, *per se*, com aquilo que se entende aqui como desvantagem educacional. Ainda que, em bom rigor, esta (DE) seja (também) uma classificação dos sujeitos, e que dela poderão ser acionadas intervenções que visem o seu colmatar. Bem como parte, de facto, de uma operacionalização que visa o entendimento por uma avaliação sistémica do sujeito, nas suas relações e



experiências, nos *processos proximais* do seu desenvolvimento, procurando entender-se o seu contexto imediato e mediato, bem como as características da pessoa e a interação de ambos. E, ademais, não se escapa de uma avaliação da discrepância significativa entre o rendimento escolar do aluno e o que este deveria realizar em função da idade, nível intelectual e potencial de desenvolvimento, e demais elementos particulares que permitam identificar obstáculos e condicionantes aos resultados escolares e ao seu desenvolvimento ótimo, não descorando outras classificações psicológicas e ou médicas das condições que o indivíduo possa ter, no sentido da afetação educativa e da seleção das melhores técnicas e modelos de intervenção/educação. Acrescendo-se também um posicionamento sobre o envolvimento do sujeito no seu processo desenvolvimental e educativo, considerando-o agente do mesmo e, porquanto, promovendo que essa mesma agência seja a melhor possível, com a melhor autoeficácia percebida, capacitando-se o sujeito para o mais autonomamente possível. Tudo isto implica, necessariamente, uma visão não reducionista ou negativa sobre o aluno, mas sim, positiva e empoderadora, respeitadora da sua especificidade e diferença individual, ainda que se tenha em conta que existem diferenças e especificidades mais limitadoras dessas possibilidades de autonomia e agência, mas que não são per se, impeditivas de sucesso educativo se nele se olhar e considerar os interesses, capacidades, motivações e expectativas, bem como, as potencialidades, de cada um ao invés de se esperar que todos, diferentes, atinjam expectativas e metas iguais.

Luisa Cortesão (2019) refere que a influencia de interesses dominantes políticos e económicos, modeladores e condicionadores das características da educação, formal e informal, não devem ser vistos como novidade, nem tao pouco serão alvo de discussões na atualidade, pois foram-no desde há muito com a teorias de reprodução e hoje serão algo reconhecido. O que mudou efetivamente desde que essas teorias surgiram, diz autora, foi a “*descoberta progressiva da multiplicidade de fatores que, para alem dos anteriormente referidos, inferem, conflituam e orientam*

*características do campo educativo*". Fatores estes que diz fundamentarem-se na teoria crítica, enquadrada na nova sociologia da educação, ou mais recentemente nos estudos inter e multiculturais, feministas e pós-coloniais. Assim, aos interesses económicos e políticos, e à cultura dominante foram-se acrescentando também fatores geográficos e históricos, bem como formas discriminatórias mais ou menos explícitas entre grupos dominantes e minorias ou grupos vulneráveis. Isto trouxe visibilidade para dificuldade de análise dos problemas educativos. Acresceram-se questões também relativas à crescente heterogeneidade na escola (e na sociedade) comportando, e importando, reflexões profundas sobre o que é e o que deve ser a inclusão e o sucesso escolar. Defende, porquanto, que houve uma progressiva conscientização para o relevo e complexidade dos fatores influentes na educação, e no processo educativo, e que, esta não parou, estando em contínuo crescendo, sendo, portanto, credível que se aprofundem ou se descubram outros fatores no futuro.

Cortesão (2019) termina, no seu prefácio à obra *“Remar contra as desigualdades em educação”*, com um impulsionamento ao reflexivo constante como característica essencial a quem se debruça sobre a educação, no sentido da perseguição da sua melhoria, para que não caia em *“perigosas inseguranças que por vezes se pensa ter”*, naquilo que determina um caminho difícil e incómodo que deve ser iluminado por uma crítica e reflexividade constantes. É alerta, para que fundamentadamente se clareie e interrogue as práticas que se promovem, e para que estas, por sua vez, possam confrontar e questionar a teoria, produzindo-se novos saberes e progresso. A autora deixa os leitores com um parágrafo em aberto indutor de perscrutação que abaixo se deixa, também no mesmo sentido, transcrito:

*“Procurar entender, refletir, analisar e, eventualmente, conseguir identificar nos enquadramentos dominantes situações de fragilidade em que seja possível intervir, tentando mudanças que possamos considerar positivas, é sempre uma decisão muito importante, difícil, ideologicamente informada que nessas*

*circunstâncias, exige coragem. Porém, na qualidade de atores sociais que se preocupam e que, na sua prática educativa quotidiana, se recusam a ser, unicamente, simples instrumentos executantes das tarefas que, centralmente, são estabelecidas como sendo aquelas que se tem de realizar, perceberemos ser necessário continuar a tentar atuar, no sentido que se vai descobrindo ser o mais urgente e adequado.” (Cortesão, 2019, p.16).*

## 1.8. Conclusões Finais do Capítulo

A definição que aqui se vem propor resulta do estudo intenso de revisão da literatura de referência sobre a Desvantagem Educacional, onde se identificaram as principais linhas teóricas, de onde relevaram os principais achados científicos fundamentais e de onde, com essa base, se procurou definir o conceito de forma operacionalizável, para o contexto educativo, sem perder de vista a fundamentação necessária à complexidade e multidimensionalidade inerentes. Nesse sentido, e exemplificando-se, bebeu-se em Kellaghan (1995, 2001) a ideia do modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2006) como enquadramento científico mais viável para o entendimento que é feito da desvantagem educacional, bem como dos aspetos pessoais do sujeito, em particular as questões dos *processos proximais* entre os *ambientes* e as *características e disposições* deste, e o *deficit* entre expectativas e referências da escola versus os de casa. Em Bland (Atweh & Bland, 2007; 2006) a relevância significativa da pobreza na e para a desvantagem educacional, bem como e principalmente o gradiente que produz de DE nos indivíduos. E em Connell et al (2011) que apesar do enfoque principal no *deficit* cultural cria foco na escola e na questão dos currículos responsivos e relevantes. E, em cada outro autor, a sua particularidade inovadora e significativa para o entendimento da desvantagem foi tido em conta.

De forma geral, em ideias reflexivas, absorveu-se que assumir a DE enquanto construto não pode equivaler à desconsideração de desigualdades estruturais, nem se considerar com isso que a intervenção seja restringida à ação e responsabilidade da escola e do contexto local onde decorre o processo educativo do aluno e onde a desvantagem educacional se efetiva e manifesta. Outrossim que a desvantagem educacional implica um olhar, também, alargado no sistema no sentido macro e exo por forma a intervencionar-se em dimensões

mais distais ao sujeito, mas que nem por isso lhe são menos influentes, sendo responsabilidade das políticas públicas e dos projetos e entidades nacionais e internacionais. E, por outro lado, assume-se a ideia de que, no inverso, a nível micro, da escola e do contexto local, devem ser tidos em conta os aspetos económicos, políticos e sociais das desigualdades num olhar para o macro no sentido de melhorar a intervenção micro. Isto implica o reconhecimento do imperativo trabalho pluri e multidisciplinar, no terreno, com técnicos especializados na avaliação, compreensão e acompanhamento das intervenções e dos processos educativos individuais, mas também intervindo em rede na planificação e acompanhamento de projetos de escala na comunidade educativa, capacitadores e promotores da diminuição de fatores de desigualdade contextuais alargados e particulares, dentro e fora da escola.

Ademais, entende-se que o facto de esse designar da *desvantagem educacional* enquanto *condição* não invalida que esta seja vista, e compreendida, enquanto processo. Do qual resulta essa mesma condição, não sendo permanente ou estática, precisamente, por ser pertencente a um processo, sistémico e evolutivo, no e pelo sujeito. Relativamente à discussão científica sobre se se deve atribuir DE a um sujeito ou a um grupo de sujeitos (Lyons, 2002; Tormey, 1999) posiciona-se no sentido de se entender que um preceituado não invalida outro, dentro de uma perspetiva enquadrada no modelo bioecológico. Isto porque se pode olhar para a DE enquanto problema individual, no seu processo e na condição resultante ao sujeito, mas também se pode investigar e explorar as correlações e as variáveis de grupo, na vulnerabilidade face à DE. Podendo retirar-se daí dados pertinentes tanto para uma intervenção micro, como de uma micro se podem retirar dados compreensivos macro. Permitindo-se, assim, que haja também leituras e intervenções sobre o processo que analisam questões estruturais das desigualdades, das características individuais, dos problemas de saúde, políticos ou de recursos e meios (entre outros), que possam justificar grupos e/ou escolas/comunidades com maior incidência ou concentração de

desvantagem educacional. Não impedindo, por isso, investigações concomitantes focadas na condição do aluno em específico, e no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Porquanto, é um constructo que se pretende capacitador de uma reflexão e intervenção educativas quer no âmbito da definição de metodologias e ações, quer no âmbito da discussão, desenho e implementação de políticas e reformas educativas, autonomizadoras de escolas, alunos e professores, visando uma escola verdadeiramente inclusiva.

Constata-se a existência de muita produção científica dispersa no campo do insucesso/sucesso escolar, risco e perigo educativos, educação especial e necessidades educativas especiais que careciam agora de um constructo próprio e congregador, em face de uma atualidade académica e política que promovem um sistema educativo, uno, integrado e inclusivo, com práticas diferenciadoras capazes de abarcar a diferença com que é inundado nos dias de hoje e respeitador de cada sujeito, nas expectativas, potencial e ritmo desenvolvimento, mas tendo em conta, e articulando, com as necessidades económicas e as oportunidades do mercado trabalho, como se verifica no caso português onde desde 2018 se promove um modelo de *escola inclusiva, multinível*, baseado numa *abordagem de resposta para intervenção*, que em tudo se correlaciona com o conceito de DE e onde este se torna evidentemente uma mais-valia.

Maksić & Spasenović (2018) referem que no contexto sérvio estudar ciências da educação objetiva alcançar conhecimentos e competências no campo teórico e prático da educação e não a formação profissional de professores, tal como acontece em Portugal. Assim, formação em ciências da educação na Sérvia promove competências necessárias à planificação, desenvolvimento, implementação e avaliação do processo educativo, desempenhar funções e atividades consultivas, assuntos relacionados com a gestão, administração e funcionamento organizacional de instituições educativas, desenhar e executar diversas formas de educação e atividades de treino, entre outras. No contexto

português a Associação Nacional de Licenciados em Ciências da Educação (Educação, n.d.) refere que a formação nesta área possibilita acesso a diversas profissões de acordo com especialização que se detenha, apresentando uma listagem áreas profissionais onde se pode enquadrar onde são exemplos profissões com inerentes *funções de gestão e coordenação da atividade formativa* (p.e. Gestor de formação; Coordenador pedagógico; Coordenador técnico-científico), *funções de conceção, desenvolvimento e inovação da atividade formativa* (p.e. autor de conteúdos; Instructional Designer; Training Developer | Designer multimédia); *funções de execução da atividade formativa* (p.e. formador; e-formador | e-moderador; tutor em contexto de trabalho), acrescentando também outros perfis profissionais, que detêm acesso a outras funções e exercício profissionais, como: técnico superior de formação; técnico Superior de Recursos Educativos; mediador Socioeducativo; técnico de Intervenção Comunitária e Familiar; técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências; técnico Superior de Educação. Na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra surge-nos indicação das seguintes saídas profissionais (inerentes à detenção do mestrado profissionalizante) nas ciências da educação: Educador, Formador e Mediador Educativo. Técnico Superior de Educação nas áreas: promoção e educação para a saúde; Reinserção Social- Proteção e Reinserção Social de Crianças e Jovens; Educação Parental e Familiar- Tecnologias da Educação e da Comunicação; Administração Pública, Autarquias e Desenvolvimento Local; Organização, Gestão e Administração Escolar; Formação de Professores- Formação de Formadores; Apoio Psicopedagógico Individual e em Organizações Educativas; Educação Especial - Intervenção Socioeducativa e Educação Social; Intervenção e Animação Comunitária; Educação e Formação de Jovens e de Adultos (Associações culturais e recreativas; Escolas profissionais, Gabinetes de apoio a alunos, Centros de Saúde, CNOs; RVCC Universidades Seniores, Lares, etc.); Emprego e Formação Profissional (EFA, EFJ); Docência e Investigação Científica no Ensino Superior; Profissão Liberal.

Do apresentado, ademais à vastidão e amplitude de especializações, funções e exercícios profissionais da formação em ciências da educação, pode verificar-se também da confluência com aquilo que os autores supramencionados referem quanto ao contexto Sérvio, na mesma área. Sendo que, no caso português, aparecem discriminadas mais funções e perfis profissionais, mas que se podem ter como inerentes noutros, e no caso sérvio são claramente apresentadas funções e atividades consultivas e o perfil do *consultor educacional*, referindo-se neste conspecto particular que a,

*“(...) specificity of Serbian education system is that all schools have educational counsellors as regular members of the school staff, and majority of them have a university degree in Educational Science. The main roles of educational counsellors are supporting students in their academic, personal and career development, monitoring the teaching process, supporting teachers in their educational activities and professional development, and collaborating with parents, as well as with relevant out-of-school services.” (Skubic Ermenc, Živković Vujisić, & Spasenović, 2015; Spasenović et al., 2012) ((Maksić & Spasenović, 2018, p. 288).*

Esta particularidade do Sistema Educativo Sérvio não tem correspondência no sistema educativo português, sendo que o técnico superior, transversalmente e comumente, presente nas escolas/agrupamentos de escolas é o psicólogo. No entanto parece de suma importância que se pudere este perfil técnico, no enquadramento político e legal que a escola portuguesa detém atualmente, e que visa a promoção do modelo de *escola inclusiva* através de um modelo de *intervenção multinível*. Nesse sentido, importa refletir sobre o papel que as ciências da educação, e em particular o técnico superior de ciências da educação, nas suas diversas especializações, poderá (e deverá) num imperativo enquadramento atual, mas e também num espaço – educativo – que é tão seu. E em jeito de provocação, e reflexão, transcreve-se a constatação de Lopes (2007, p. 91):



*“(...) o facto de serem organizações sindicais dos professores a encabeçar a discussão, deriva de um erro de apreciação quanto ao tipo de técnicos de que necessitamos. (...) A centração nos professores deriva da ilusão de que os alunos com deficiências poderão realizar o mesmo trajeto de outros alunos, ou pelo menos, atingir os “objetivos mínimos”, desde que tenham ao seu dispor um número adequado de professores. Se em vez de professores se falasse em educadores altamente especializados certamente estaríamos de acordo. Quando, porém, se fala em professores, certamente o número atual já terá que ser considerado absolutamente excessivo e desproporcionado. A sobre-representação desta classe na educação especial, longe de se afigurar uma vantagem, emerge hoje como um significativo e infeliz erro de “casting”.*

Amado (2011) apresenta as ciências da educação como uma “família de ciências” e, porquanto, uma inter-relação de investigadores e campos científicos unidos num objeto (e objetivo) comum na educação e o fenómeno educativo: o aperfeiçoamento do ser humano. Sendo que é *“a natureza educativa comum dos fenómenos a estudar «que congrega as diversas componentes científicas e as faz inflectir para uma inteligibilidade particular, específica, diferente de qualquer outra”* (Boavida & Amado, 2008, p. 263 cit. in Amado, 2011), isto é, às ciências da educação pertence uma compreensão única e distinta que lhe dá estatuto de ciência própria, mesmo sendo resultado de uma “família de ciências”. Diz Amado (2011) que lhe compete a difícil tarefa de se separar do senso comum, e que o vasto campo de investigação empírica que o fenómeno educativo lhe permite continuar a afirmar-se e a construir o seu objeto próprio, delimitando-se. Nesse sentido, diz, a investigação em ciências da educação deve pautar-se por ser, entre outras características, original. Assumindo-se que *“se realiza em torno de uma realidade tão complexa, ligada «ao desenvolvimento do indivíduo, à formação e manutenção do social, à usufruição e produção da cultura, mas que precede tudo isso e que de tudo se distingue”* (João Amado, 2011), pese embora tenha, por isso, que articular saberes de várias áreas para a construção do seu saber, específico.

Compreende-se pelo exposto que a identificação, discussão e promoção de fenômenos educativos e dos seus construtos seja fundamental à própria ciências da educação no sentido de se constituir, cada vez mais, como uma área com um corpo de saberes e práticas próprios, delimitados, consistentes e seriamente articulados com o seu objeto e objetivo. E que a desvantagem educacional enquanto construto educativo, concernente a um fenômeno educativo da maior premência em educação, potencialmente integrador e explicativo de dimensões, teóricas e práticas, fundamentais para o progresso da educação em geral e dos sistemas educativos em particular, é neste conspecto um fator inovador nesta tese, pretendendo-se não só o seu reconhecimento como reacender interesse científico por ele, somando mais-valia às ciências da educação e, por consequência, aos próprios técnicos superiores ciências da educação.

Reafirma-se em síntese que pese embora toda a influência que a *pessoa*, nas suas *características e disposições* e nos seus *processos proximais*, tenha no seu próprio processo de desenvolvimento e educação, não se pode subestimar o peso *contextual*, ulterior e/ou exterior, de todos os fatores/domínios de risco ou barreiras que interagem nos vários sistemas interlaçados e correlacionados, numa dinâmica sociohistórica, cultural e temporalmente relativa e reativa. Considerando-se também os fatores de proteção e um olhar positivo, respeitador e capacitador do sujeito e do exercício da sua agência, e tendo-se em conta a influência de interesses dominantes políticos e económicos bem como o papel produtor e reproduzidor da escola. Devendo-se sim, por isso, atentar a tudo por igual, quer no âmbito teórico investigacional quer em termos da formulação e decisão política e de intervenção, numa lógica integradora, consistente e tradutora da complexidade aqui inerente, trazendo melhor explicação, conhecimento e práticas. A desvantagem educacional instiga a isso mesmo se olhada dentro de um enquadramento bioecológico.

Termina-se assim, este capítulo, instigando à reflexão com aquilo que se pretende e também como ponto de síntese do que se apresentou e, ao mesmo tempo, como ponto inicial de discussão sobre o que poderá vir do conceito *desvantagem educacional*, tal como o perspetivamos. Bourdieu (1998 cit. in L. C. Lima et al., 2019) diz:

*“(...) o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto daqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e dons”.*

## **CAPÍTULO 2**

# ***As Políticas Públicas de Educação Portuguesa, a História da Educação/Ensino e a Desvantagem Educacional***

*“Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado com uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.”*

*(Arroteia, 1991, p. 55).*

## 2.1. Introdução

*“Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado com uma rede de interações complexas, que o obrigam a ter em conta realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.”*  
(Arroteia, 1991, p.55.)

**N**ão seria possível analisar um sistema educativo, na sua eficácia e eficiência, sendo-se omissos na reflexão sobre as políticas públicas em geral, e sobre políticas públicas de educação em particular. Estas, ademais da sua implementação - no sentido da dinâmica do contexto interagindo com o preceituado no seu programa - constituem-se, *à priori*, pelo processo de definição da *agenda* e pelo *processo de negociação* até à sua *redação* e *aprovação* de implementação. Porquanto seria impensável não revisitar nesta tese as políticas públicas educativas, no geral, contextualizando-se, assim, as outras dimensões onde o *fenómeno educativo* (João Amado, 2011, 2017; João Amado & Boavida, 2006) da *desvantagem educacional* se efetiva.

Refletir sobre esta dimensão implica necessariamente um revisitar do percurso historiográfico e social, em Portugal, do contemporâneo até à sua configuração atual, e o seu enquadramento, em específico no que concerne à *desvantagem educacional*.

Além disso, e porque a educação e os problemas na concretização da visão social e política, que para ela se firmam, não se circunscrevem à ação política do estado na esfera educativa, tem-se, também, a necessidade de complementar o enquadramento político-legal com a dimensão no âmbito dos apoios sociais e familiares que são definidos em políticas públicas de âmbito social, de apoio à

família e dos direitos das crianças e jovens. Porque, ainda que preconizados por ministérios diferentes e/ou até implementados por instituições e organismos distintos do escolar, são-lhe intrinsecamente conexos ou influentes.

Por outro lado, ao falar-se em políticas públicas educativas impera também realçar o carácter multidimensional e complexo do sistema educativo, e da educação, onde os diferentes níveis político-administrativos e as suas decisões e orientações particulares, deduzem nas políticas educativas. Desde o nível transnacional até ao nível local, sejam aqui os municípios ou sejam a escola/agrupamento de escolas (João Barroso, 2018). Isto porque as políticas públicas constituem-se como decisões e programas dos governos sendo, por isso, complexos e multidimensionais, pois desenrolam-se em diversos níveis de ação e decisão - nacional, local e transnacional - e envolvem diversos atores – governantes, legisladores, *stakeholders* e *stakeholders*, público-alvo e organismos internacionais – que “*agem em quadros institucionais e em contextos geográficos e políticos específicos, visando a resolução de problemas públicos, mas também a distribuição de poder e de recursos*” (Araújo & Rodrigues, 2017, pp. 11-12). A análise das políticas públicas precisa focar, então e também, no entendimento sobre a origem e o fundamento de tais decisões e na procura das soluções que se preconiza, bem como, sobre o processo de aplicação para que sejam verdadeiramente apreendidas. Entendendo-se, porquanto, as políticas públicas no sentido transcrito por Barroso & Afonso (2011) quando as definem pelas palavras de Durand (cit. por Van Zanten, 2004) como:

*“(...) processo social, que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro institucional que limita o tipo e o nível de recursos disponíveis, através de esquemas interpretativos e de escolha de valores que definem a natureza dos problemas públicos que são colocados e a orientação da acção.”*

Considerando-se a complexidão que as políticas públicas educativas comportam desde o seu objeto, ao processo puramente dito, passando pela sua integração num contexto e momento histórico e social, até ao entendimento

enquanto catalisado pela interação social de diferentes agentes, poderes e interesses, num dado momento e com acesso específico e limitado de recursos, não seria possível enveredar por uma análise que muito embora não se pretenda muito profunda ou densa, escapasse às dimensões que as compõem, perdendo toda a sua essência e riqueza.

Por outro lado, alguns autores referem existir pouco estudo da eficácia das políticas públicas em matéria educativa, ao nível da sua efetiva implementação. Isto é, do ponto de vista do terreno, da escola e dos seus agentes educativos, ficando-se maioritariamente pela análise dos dados de realização em estudos internacionais de referência, como o PISA, ou então quedando-se pelos resultados reportados ao nível da análise dos dados globais nacionais. Outros autores aludem que, mesmo ao nível micro da análise das políticas educativas, há uma incidência por casos e não pela transversalidade que daí possa ocorrer para o nível macro das implementações das agendas políticas. Concluindo-se, assim, que existe uma falta na investigação que conecte os diferentes níveis de governança, administração, e distribuição de poderes no sentido *bottom-up* & *up-bottom* combinados (Araújo & Rodrigues, 2017; J. Barroso et al., 2011; João Barroso, 2005, 2018; Duarte, 2015; Fialho et al., 2014; Guenther et al., 2014; Hardy, 2009; Laplane, 2006; L. C. Lima et al., 2019; Mata, 2015; Antonio Nóvoa, 2007; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2003; Patel, 2016; Perez, 2010; Pires, 2012; Prychodco et al., 2019; Regmi, 2019; I. Reis, 2013; L. Rodrigues & Brazão (Org), 2009; Maria de Lurdes Rodrigues, 2012; Yu, 2018).

Conforme se referiu acima, ao falar-se em políticas educativas é, então, incontornável, desligar-se da história, e da história da educação nacional em particular, isto é, do ambiente e do momento contextual onde se desenrolou o processo político que as produziu conforme Barroso & Afonso (2011, p.13) nos indiciam quando referem que:

“(...) a aprendizagem (política) não é apenas o ato de assimilação de conhecimentos, mas também (ou mais) um processo ativo e situado de produção de sentido, no qual participam fatores relativos ao objeto e tipo de conhecimento que se aprende, ao contexto da sua aprendizagem e aos fatores associados aos processos e aos fatores de socialização dos actores políticos”.

Referenciam ainda que a compreensão da *aprendizagem política* passa por questões como saber como aprendem os decisores ou como estes constroem o conhecimento onde baseiam as políticas que elaboram. Assim, a análise das políticas públicas não pode ser descontextualizada do contexto sociohistórico em que foi pensada e agendada sob pena de se perder entendimento sobre ela e os seus efeitos, desvirtuando o seu propósito, pelo menos no sentido que o modelo de Easton (1957, cit. in Araújo & Rodrigues, 2017, p. 15) preconiza: políticas públicas como um *output* do sistema político, enquanto sistema vivo e dinâmico. Sistema esse, alimentado interna e externamente e, assim, condicionado pelos seus mais variados intervenientes, *stakeholders* e *shareholders*, bem como pelas camadas que rodeiam e medeiam o sistema, sejam a envolvente social circundante (*inputs*) sejam as pressões internas (*withinputs*). Isto mantém o sistema ativo, e o alimenta, além de o limitar, apresentando-lhe (ao sistema) problemas, demandas e carências através dos seus canais específicos. No entanto, os *inputs* não se transformam, automaticamente, em problemas políticos que acionem resposta em políticas públicas (Jones & Baumgartner, 2005; Kingdon, 2011). Para tal, é necessária a combinação circunstancial de condições específicas para que ganhem protagonismo, tais como: “a notoriedade das exigências, os jogos de poder no exterior e no interior do sistema, a existência de competências políticas e técnicas para lidar com as exigências” (Araújo & Rodrigues, 2017, p. 16). Assim, essa mesma conjuntura influi, e nutre, quer a explicação e compreensão da lógica e da ideologia por detrás da política, quer a sua implementação no que concerne a uma maior, ou menor, eficácia e eficiência dos seus possíveis resultados esperados. De acordo com Araújo & Rodrigues (2017), são vários os modelos que têm orientado o estudo da disciplina da *análise das políticas públicas*, enquanto área científica específica e



pluridisciplinar, desde pós II Grande Guerra Mundial, nos Estados Unidos. No estabelecimento enquanto disciplina, é referida como primeira grande referência bibliográfica, sistematizante e fundacional, a de Parsons de 1995: *Public Policy. An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis* – na sequência da qual se seguiram outras que refere deter o mesmo relevo (Hill, 2009; Knoepfel et al., 2011; Sabatier, 2007; Fischer, 2003 cit. in Araújo & Rodrigues, 2017). Pese embora existam vários modelos de análise em políticas públicas, é notória alguma convergência nos mesmos, designadamente que estas [as políticas públicas], enquanto objeto de estudo, são pluridisciplinares e, portanto, de interesse nas mais variadas áreas científicas, alargando o seu espectro de influência, mas também, naturalmente indiciando a sua complexidade e multidimensionalidade, que não pode ser ignorada enquanto se procede à sua investigação.

Porquanto, analisar políticas públicas educativas, conforme se propõe neste capítulo, implicou necessariamente um olhar multidimensional e complexo sobre elas, mobilizando literatura e conhecimentos dentro da sua pluridisciplinaridade, na procura de uma melhor apreensão dos factos e promovendo uma melhor compreensão. Constituindo, isso, neste capítulo uma proposta de se *conhecer a pertinência dada à desvantagem educacional, ao longo do tempo, nas políticas públicas de educação portuguesa, bem como as medidas acionadas na sua intervenção e construir um quadro da atualidade das políticas públicas portuguesas face à desvantagem educacional que permita identificar enquadramentos teóricos e tendências atuais e futuras definindo o plano filosófico-político, onde a DE se desenrola enquanto fenómeno educativo*. Assim, recorreu-se à análise de documentação de onde se retiraram dados primários - documentos normativo-legais e documentos oficiais orientadores dos diversos governos portugueses – e à revisão de literatura especializada – identificada através de bases de dados de referência nacional e internacional, através da citação em literatura de destaque ou referenciada por especialistas - onde se puderam recolher dados secundários além de um quadro de conhecimentos científicos já produzidos em três disciplinas-chave: história,

educação, políticas educativas, políticas sociais e de apoio e promoção das famílias, das crianças e dos jovens, correlatas diretamente com o nosso objeto estudo primordial: *desvantagem educacional*. Dos dados recolhidos, construiu-se uma grelha de análise geral onde se articularam os dados (primários e secundários) tendo em conta um cronograma temporal. Isto permitiu, além de uma síntese dos resultados, a sua justaposição, facilitando a análise, a discussão e a edificação de conclusões. Salva-guarde-se, no entanto, conforme se explanará no capítulo referente à metodologia de estudo, que tendo-se utilizado a *Grounded Theory* clássica (Glaser & Strauss, 1967) o processo investigação não foi linear nem tradicional, pese embora esta tese se apresente por capítulos encadeados pela necessidade de estruturação da escrita. Glaser definiu o processo da análise comparativa constante, onde os dados são produto e produtores de novos dados, como sendo constituído por um processo simultâneo e persistente de fases de recolha, de análise e de categorização. Que, ciclicamente, promovem a (re) formulação de hipóteses e de novas questões, conduzindo não só a amostra como também o sentido da própria investigação, até se atingir a saturação teórica e, com ela, se ter conseguido uma teoria fundamentada nos dados, sólida e sustentada dos e nos dados.

Neste sentido, este capítulo surge como intrinsecamente resultante dessa dinâmica da GT, que conduziu à necessidade de contextualização e entendimento das políticas educativas e das questões sociohistóricas que as mediaram, permitindo recolha de dados e a confirmação ou negação de categorias e hipóteses que a teoria fundamentada emergente indicava, dando respostas sobre as suas conexões e relações. Pela sua complexidade, dinâmica e inter-relação, não seria possível apresentar neste trabalho uma sequência que reproduzisse aquilo que aconteceu na investigação na dinâmica de ação, por isso, apresentamos este capítulo, aprofundando-o, e com um sentido de enquadramento para o que o procede, mas pretendendo que não seja visto como

antecedente ao processo de construção da GT outrossim como decorrente dele e, portanto, parte fundamental e integrante dele.

Organizou-se, então, a informação deste capítulo da mesma forma que se organizaram os dados em tabela, começando pelos centrais - das políticas educativas – através dos dados secundários que basearam todo o trabalho que se vai expor, e que foram recolhidos, maioritariamente, por um estudo organizado por Maria de Lurdes Rodrigues e apresentados em duas obras: *Rodrigues et al (2016), Educação. 30 anos de Lei de Bases* e *Rodrigues et al (2014), 40 anos de políticas de educação em Portugal (volume I e II)*. Obras nas quais é-nos apresentado, em corpo e em anexo, uma estrutura temporal e uma grelha que sintetizam os principais documentos normativo-legais da política educativa nacional conjugados com os governos e ministros com pasta da educação em mandato, cronologicamente. Daqui acresceram-se os dados recolhidos de acontecimentos de relevo social e histórico bem como, dados referentes a políticas públicas principais em matéria social, familiar e de crianças e jovens, interrelacionáveis com o campo educativo, e que ocorreram nos mesmos períodos temporais, de maior proeminência ou impacto. Partindo, então, daqui o ponto 2.2. onde se constrói uma *Resenha sociohistórica, descritiva e analítica, das políticas de educação em Portugal*, explanando-se por articulado, e com alguma análise, a sequência política e sociohistórica que contextualiza a educação, o sistema educativo, as escolas, os professores e os alunos. No ponto 2.3. identificam-se, dos dados anteriores, aqueles que são de maior pertinência ao conspecto da desvantagem educacional, através de tabela específica, que o permite apresentar descritivamente como *As Políticas Públicas de educação portuguesas e a Desvantagem educacional ao longo do tempo*. Termina-se este capítulo com uma síntese das premissas mais destacáveis naquilo que se formula como as *Conclusões sobre o Plano de ação Filosófico*, onde se procura dar corpo ao *plano de ação educativo* do domínio filosófico-político de Boavida e Amado (2008, p.25-26) que diz respeito à propriedade da ética, antropologia filosófica e da política onde referem que qualquer fenómeno educativo se desenrola e, como tal,

onde a própria desvantagem educacional se desvela, e donde devem beber as intenções e as práticas educativas, cabendo-lhe por isso (a este plano) “*pensar, analisar e propor as grandes metas e objetivos que poderão orientar a caminhada do (auto) aperfeiçoamento inerente ao processo educativo*” (Amado, 2017, p.26) sendo a sua execução dependente, da (melhor) compreensão e interpelação com o *plano ação praxeológico*, sendo, por isso, o estudo das políticas públicas, e o seu enquadramento e análise, de extrema relevância para a compreensão da relação entre estes dois planos. E, nesse sentido, potenciar a análise da eficácia das políticas públicas ao identificar-se o nível de harmonia destes, mas e também, para o melhor entendimento das intenções, discursos e práticas dos agentes educativos no terreno.

Sendo, portanto, fundamental que, depois de deslocarmos o objeto estudo do seu contexto, olhando para ele como ele é, conhecendo-o, “*o segundo passo da reflexão teórica é o da reinserção do objecto seleccionado no tempo, pois só assim se lhe pode restituir, no ensejo de o conhecer, parte da sua espessura sociohistórica.*”, porquanto “*A indexação do objecto ao tempo representa, portanto, um esforço de conhecimento e não uma mera formalidade processual, eventualmente dispensável*”. E, é este o pendor que pretendemos dar neste capítulo, enformando sociohistoricamente e politicamente o nosso objeto de estudo: *desvantagem educacional*, recolocando-o e reconectando-o sistemicamente, permitindo assim conseguir-se um melhor conhecimento e aprofundamento sobre ele, na dinâmica imperativa que a metodologia *Grounded Theory* nos conduziu e de onde nos levou de volta, ciclicamente, para os dados e para a teoria fundamentada em emergência.

## 2.2. Resenha Sociohistórica de Políticas de Educação em Portugal

*“Dois grandes objetivos têm orientado as políticas da educação há mais de 40 anos em Portugal: proporcionar a todas as crianças e jovens o acesso à escola, por um lado, e alargar o mais possível o número de anos de escolaridade, por outro lado.”*

(Rodrigues M. L., 2014, p. 15)

*“Em educação, como em quase tudo, a história explica muitas coisas que aparentemente surgem injustificadas, complexas, inextricáveis”*

(José-Luis Garcia Garrido, 1993, p. 25 cit. in Azevedo, 1999, p.279).

Das grandes obras que analisam não só as políticas educativas nacionais como também a necessária contextualização sociohistórica, enquanto processo, pode-se destacar claramente as que Maria de Lurdes Rodrigues, antiga ministra educação, organizou em torno dos 30 anos do sistema educativo português e em torno dos 40 anos de políticas de educação em Portugal, não se podendo, todavia, ignorar a inexcelsa obra de Rómulo de Carvalho (2008) (*História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*). Estas tornam-se, por isso, incontornáveis enquanto referências bibliográficas chave nesta análise. No entanto, muito embora alguns autores desvelem que há pouca investigação sobre as políticas educativas de forma aprofundada e que vá além da análise dos dados e resultados estatísticos, é possível encontrar outros autores nacionais que, além de Rodrigues et al (2014) articulam História da educação com análise de políticas educativas (Adão & Magalhães, 2013; M. J. P. M. de Azevedo, 1999; Capucha & Nogueira, 2014; Felgueiras, 2006; Igreja, 2004; V. Lemos, 2013; V. V. Lemos, 2014; J. Magalhães, 2007, 2018; Martins, 2007;

Mata, 2015; Mesquita, 2001; R. F. Pinto et al., 2018; Maria de Lurdes Rodrigues & Adão e Silva, 2016; Ruivo & Carrega, 2014).

Rodrigues (2014) considera que foram dois os objetivos que nortearam (e norteiam) as políticas educativas portuguesas desde há 40 anos, e que, os mesmos, sobreviveram e persistiram a momentos de maior tensão sociohistórica ou mesmo à revolução política, como o que aconteceu no 25 abril 1974. No entanto, afirmar isto não pode significar que, muito embora a preocupação fosse a mesma, os meios e as estratégias concretas com que se vislumbrava trabalhar o fossem. Ou seja, ao longo do tempo observam-se alterações políticas, não só na agenda educativa enquanto metas para o desenvolvimento social e político, mas sim mudanças na forma como os diversos agentes políticos desenharam os meios, organizaram a estrutura e os recursos, e definiram a legislação que o possibilitaria. Assume-se também que, com isso, transversalmente e ao longo do tempo, Portugal assumiu a “*centralidade da educação na modernização económica do país e na promoção da mobilidade social*” (Rodrigues, 2014, p.15), visível no investimento e no destaque que esta dimensão tem nas agendas políticas e no investimento nacional, e internacional. Tal tem, também, ao longo do tempo, sido alvo de produção científica específica que procura compreender, não só esse posicionamento de relação da educação com a modernização económica e, conseqüentemente, com o mercado de trabalho, com o capitalismo e com o neoliberalismo, como também procura entender, por outro lado, de que forma esse relacionamento imprime um *vocacionalismo* (J. A. Correia et al., 2012; Stoer et al., 1990) no sistema educativo, e com que conseqüências e de que forma (e a quem) o discurso da modernização legitima todas essas opções e produções de política pública.

Ao ter-se como enfoque os objetivos de “*proporcionar a todas as crianças e jovens o acesso à escola*” e “*alargar o mais possível o número de anos de escolaridade*” (*idem*, p.15) e, há medida que se ia implementando e caminhando no sentido disso, vários temas inerentes foram saltando para as agendas e práticas políticas, naturalmente, como

é caso a escolaridade obrigatória, igualdade de oportunidades, qualidade educativa, resultados, sucesso e insucesso escolar, entre outros. Estes temas, muito embora discorram diretamente dos grandes objetivos identificados na política pública em matéria educativa portuguesa, têm também como afluentes as diretrizes internacionais, quer concernentes à antiga CEE e atual EU, quer às organizações internacionais como a ONU e a UNESCO, entre outras. E, também, não se pode omitir influência que outros conspectos da política e da gestão nacional detiveram (e detêm), como são caso a economia e as finanças. Constituindo, por tal, a análise das políticas públicas da educação uma matéria de elevada complexidade (Araújo & Rodrigues, 2017; J. A. Correia et al., 2012; António Nóvoa, 1993; Stoer, 2002; Stoer et al., 1990; Stoer & Magalhães, 2006).

Rodrigues et al (2014) relevaram 30 temas considerados por eles como marcos no desenvolvimento do sistema educativo português, e que entraram, permaneceram ou foram sendo revisitados, regularmente, pelas agendas políticas:

**Tabela 1 - Temas transversais da agenda política segundo Rodrigues et al. (2014)**

---

### **30 Temas da Agenda das Políticas de Educação**

Avaliação dos alunos; ensino secundário; ação social escolar; associações pais; acesso ensino superior; escolaridade obrigatória; autonomia e gestão das escolas; estatuto da carreira docente; avaliação das escolas; estatuto do aluno; avaliação dos professores; avaliação das escolas; formação de professores; OCDE: avaliações externas; promoção do sucesso escolar; leitura e bibliotecas; integração dos ciclos de ensino; desporto escolar; manuais recursos didáticos; edifícios e construções escolares; ministério da educação; educação e formação de adultos; recursos financeiros; educação especial; recursos tecnológicos; educação pré-escolar; rede de escolas; ensino artístico; autarquias; ensino particular e cooperativo; unificação das vias ensino.

---



A cada um desses temas referem ter estudado os atos decisórios, os antecedentes, os recursos e os atores envolvidos no processo de implementação legislativo-político, o que lhes permitiu construir aquilo que definem como “*espécie de geneologia e filiação das atuais políticas públicas de educação e identificar as principais rupturas e continuidades registadas ao longo do período em análise*” (p.17) e que, aqui, pretendemos usar como referencial e dados basilares na análise deste ponto e na construção deste capítulo. A geneologia das políticas públicas da educação portuguesas são, neste sentido e por estes autores, seccionadas em três partes principais desde 1955 até 2015: Parte 1 – Os antecedentes da democratização (1955-74), que se subdivide em dois pontos, por governo Oliveira Salazar e Marcello Caetano; Parte 2 – Rutura e Institucionalização de novas regras (1974 – 86) subdividido em 6 pontos por governos mais um ponto da governação provisória pós 25 abril; Parte 3 – O desenvolvimento do sistema democrático de ensino (1986-2015) que se subdivide em seis partes por governações políticas no período em apreço.

Por forma a melhor expor, sintetizar e cruzar os dados [baseados no estudo que Rodrigues et al (2014) apresentaram bem como nos outros que se encontrou e aprofundou], no sentido da sua subsequente análise e discussão e num enquadramento de revisão sistemática da literatura e análise documental, construiu-se um quadro resumo com as políticas-chave, organizadas e identificadas pelos períodos supramencionados, com contextualização sociohistórica e cultural e com a identificação das categorias/temas principais mais relevantes, identificadas em cada momento. Isto possibilitou, posteriormente, a organização em separado das categorias/temas per si, refletindo a evolução individual de cada uma delas no que concerne ao seu investimento político em determinado período (educativo e não só) e a conexão com momento sociohistórico vivido. Também possibilitou analisar os avanços e recuos em determinado tema ou aspeto particular deste.



Da organização dos dados, infere-se a respetiva análise descritiva que, pretende-se, constitua um enquadramento fiel ao desenvolvimento do sistema de ensino em Portugal, e das medidas políticas face à desvantagem educacional em particular.

### 2.2.1. O 1º Período – As bases do regime ditatorial e os antecedentes da democratização (1955 – 1974)

*“(...) a Salazar o poder foi-lhe simplesmente oferecido, solicitado com insistência, condescendendo o ditador em se levantar da sua cómoda cadeira de professor universitário para se instalar na de governante. A atuação de Salazar não deve ser, por isso, estudada fazendo apenas incidir sobre ele o feixe crítico da história, mas sobre toda a realidade portuguesa” (Carvalho, 2008, p. 722)*

### 2.2.1.1. Bases do Regime Ditatorial

A ditadura portuguesa não foi exclusiva no mundo, à altura, e muito menos na Europa. Desde Franco na Espanha, a Hitler na Alemanha ou Mussolini na Itália (entre outros) a Europa e o mundo viveram um período de doutrinas ideológicas baseadas em regimes totalitaristas. No entanto, ao contrário de outros, Salazar foi convidado para o lugar que veio a ocupar, negociou os seus termos e não teve de recorrer à violência para chegar ao poder. Chegado lá, cedo mostrou que não seria apenas um ministro das finanças com controle de todas as outras pastas, mas sim o chefe de todo o sistema político. A ditadura portuguesa funda-se num período económico-financeiro desesperantemente grave que legitima o poder, e a esperança, depositadas em Salazar enquanto mestre dessas áreas e salvador da pátria. A sua doutrina é baseada nas suas raízes rurais e católicas, conservadoras e dogmáticas, das quais fez baluartes (Carvalho, 2008). No combate ao comunismo, encontra na escola e no sistema educativo, o instrumento certo para a doutrinação do povo e eliminação deste:

*“(...) nós não compreenderíamos – nós não poderíamos consentir – que a escola portuguesa fosse neutra neste pleito e ultrapassaria todos os limites que, velada ou claramente, por actos positivos ou por omissão dos seus deveres, ela trabalhasse contra Portugal e ajudasse os inimigos da nossa civilização. (...) Queremos, pelo contrário, que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à sua Pátria, como o dos que a fizeram e pelos séculos fora a engrandeceram” (Oliveira Salazar, Discursos (1928-1934), (1935), p. 5 cit. in Carvalho, 2008, p. 724).*

A tríade “*Deus, Pátria e Família*” passa a ser a tríade basilar do currículo e do sistema educativo, de onde discorrem todas as disciplinas e matérias a ensinar. E, muito embora Salazar não tenha nunca ocupado a pasta do ministério da

Instrução, tudo se passou como se ele próprio fosse o ministro da instrução e todos os que o foram, foram-no, sobre as normas ditadas pelo chefe. Conforme já referido, e muitas vezes reforçado por Rómulo de Carvalho (2008), ao contrário da individualização que muitas vezes se faz crer em Salazar, como o único responsável pelo pensamento político do Estado Novo, é preciso entender-se que, já antes, inúmeros exemplos quer de jornalistas, escritores, historiadores, e outros, de relevo nacional, muito antes da sua tomada posse, e muito antes de 1933, expressavam publicamente um posicionamento autoritarista e elitista que enformava toda a ideologia já proclamada por um grupo de pessoas da sociedade portuguesa, e que Salazar veio depois legitimar, dar espaço e poder. Ideologia essa que proclamava o analfabetismo do povo português como louvável e fomentador das características boas e puras das pessoas. Sendo a alfabetização vista como diabolizável, sob o ponto de vista de que corrompe as pessoas, abrindo-lhes portas ao conhecimento de *“doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou das facécias malcheirosas que no seu beco escuro vomita todos os dias qualquer garoto da vida airada, ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos (...) para a péssima educação que possui, e para a natureza da instrução que lhe vão dar, o povo português já sabe demais (...)”* (Alfredo Pimenta, no jornal A Voz, cit. por Carvalho, 2008, p. 727). Porquanto, a primeira medida do regime ditatorial, ainda sem a chefia de Salazar, e sem enquadramento legal inicial (só posteriormente regulado a 8 de junho de 1926) foi a separação das classes por sexo no ensino primário elementar em centros populacionais com mais de 9500 habitantes, exceto casos em que, de todo, não seja possível a existência de duas escolas, uma masculina e outra feminina. Depois, em 1927, a 17 maio, procede-se à reforma do ensino primário. Reduz em dois anos o total da escolaridade. O denominado “ensino elementar”, obrigatório como já o era, foi reduzido um ano, dos 7 aos 11 anos, e o denominado “ensino complementar” reduziu também um ano e passou a ser dos 11 aos 13 anos. Em termos de currículo dá-se relevo a matérias com pendor nacionalista que formatem os jovens dentro da estratégia ideológica política, promovendo a coesão social em torno dela e validando-a, como são exemplo: as

possessões ultramarinas portuguesas e o valor do império, da história da nação e do patriotismo (sendo por isso que as aulas deviam começar e terminar com saudação da bandeira). Já em 1930, o Decreto-Lei de 22 março determina que o ensino primário elementar reduz drasticamente o número de anos, é dividido em dois graus, e no primeiro no final de três primeiras classes aplica-se um exame final, cuja aprovação será correspondente ao termo da escolaridade obrigatória, amputada em dois anos. O ensino primário complementar, destinado aos que não continuassem estudo em liceu ou escolas técnicas, extinto. De referir que nesta altura, apenas existiam 5 escolas de ensino primário complementar e que a frequência anual rondava os 150 alunos. Bem como, as escolas normais superiores que formavam professores para esse ensino também já tinham sido extintas. Sendo, por isso, este ensino primário complementar visto como inútil e desperísio orçamental, justificando politicamente a sua extinção a 19 setembro 1932 (Carvalho, 2008). Grácio (1998, pp. 78-79) refere neste conspecto que a reforma do ensino técnico elementar e médio consistiu num retrocesso, sendo eliminados 2 dos 5 cursos industriais e a designação profissional dos formados retrocede para o tempo monárquico: condutores, com a justificação política de se eliminar paralelismos destes cursos com outros cursos e lecionados e títulos no ensino superior e, por estes, já há muito reclamada. Em 1933, com criação da Ordem dos Engenheiros a concorrência entre estas duas classes profissionais é, ainda mais, potenciada. Sendo para este autor clara a ideologia do regime sobre o controle social, de que isto era bom exemplo, as posições, papeis e estatutos, sociais deviam estar bem demarcados, cada um sabendo o seu lugar e eliminando aspirações irrealista. Isto torna clara a sequência de eventos, bem como, a ideologia subjacente e vigente que já existia aquando da chegada de Oliveira Salazar ao poder, enquadrando o que acontece em seguida, e que lhe dá continuidade, ainda que com outras estratégias e com outra força.

Por isso, e apesar do perigo da alfabetização do povo, existiu outro caminho a seguir e que foi escolha de Salazar: proporcionar escolas e ensino a

todos, mas só deixando ler aquilo que o Estado tivesse como conveniente. Não só na escola como pela vida fora, sempre. Realçando-se aqui o outro traço da governação ditatorial no ensino e na educação: o controlo pela doutrinação e pela censura. Salazar escolheu reiterar Cordeiro Ramos como ministro da instrução, quer inicialmente quando toma posse como Presidente do Ministério, quer posteriormente quando, após nova constituição da república de natureza parlamentar, é nomeado Presidente do Conselho e exonera o governo. Após três meses, exonera-o do cargo. Passam-se dois anos e meio e três novos ministros instrução depois, até que Salazar encontra um Ministro para essa pasta à altura do desígnio de “*transformação da mentalidade portuguesa*” (Carvalho, 2008, p. 751).

Na iminência da II Grande Guerra Mundial, com o crescimento do Nazismo de Hitler e o seu tratado de Versalhes, e a proclamação europeia dos estados ditatoriais de um combate ao bolchevismo e às suas dissimuladas infiltrações, consolidaram a força do Estado Novo Portugues, dando-lhe ímpeto para uma ação mais repressiva. A governação de Salazar não seria, assim, dominada por uma reorganização económico-financeira das contas do país, mas também uma assumida agenda política de ataque às ideias que se considerava, ideologicamente, nocivas e danosas. Pelo contrário a agenda passou a estar preenchida com a pertinência de se instaurar uma ideologia nacional marcada por nacionalismo e religião. A educação passou assim a ser vista como a arma capaz de proteger as crianças e os jovens, devendo por isso ser mobilizada ao serviço da doutrinação e da coesão social em torno do regime. É aqui, neste momento sociohistórico, que Salazar encontra finalmente o seu ministro da Instrução Pública: Carneiro Pacheco, a janeiro de 1936. Quer pela política que efetivou quer pela descrição que lhe é feita, onde se indica os seus elogios públicos do nazismo, apresenta-se como tendo sido dos mais repressivos ministros da ditadura, no âmbito educativo, e dos maiores impulsionadores do regime e da ideologia, através da educação ou da instrumentalização desta. Foi tido como implacável doutrinador, desenhou e implementou uma “Remodelação do

Ministério da Instrução Pública” que passou a chamar-se Ministério da Educação Nacional. Isto não é de todo inocente, demarcando já que o regime assumia assim mais que uma instrução uma educação no seu todo, ainda que fosse uma (pré-)determinada educação modeladora do social. Assim, o maior enfoque do programa político do ministério era a educação com forte pendor cristão e nacionalista porque lhe era útil, sendo que a instrução dever-se-ia manter nos mínimos (ler, escrever e contar) já antes preconizados. Destaca-se ainda da reforma a criação da Junta Nacional da Educação; a imposição de compêndios únicos por ano ou classe nas disciplinas de História de Portugal, Historia geral e filosofia, e educação moral e cívica (disciplinas assim controladas sobre o que ensinar, escolhidas a dedo para a doutrinação desejada); a criação da mocidade portuguesa (crianças e jovens, fardados e armados, em paradas, com cânticos e saudações); criação mais tardia da mocidade portuguesa feminina (com limitações na educação física e um elogio ao papel “natural” da mulher e ao trabalho doméstico, preparando para vida futura desejável às mulheres); obrigatoriedade da existência atrás da secretaria do professor de um crucifixo (lembrando a educação cristã determinada pela constituição) e do retrato de Salazar e de Carmona; criação da Legião Portuguesa e da Obra de Mães pela Educação Nacional (ambos de responsabilidade exclusiva do ministério da educação nacional e do seu ministro); alteração curricular do ensino primário obrigatório e liceal, reduzindo-o e simplificando-o mas mostrando-se disposto a permitir a sua difusão e a aumentar a frequência no ensino; permissão do ensino por pessoas, ainda que sem diploma de formação profissional, tivessem a devida idoneidade considerada essencial e fechou-se o ano a matriculas nas escolas do magistério primário. Todas estas medidas estão impregnadas do pensamento pedagógico da ditadura nacional e constituíram um meio para o atingir, como qualquer política pública. Fica assim claro que pedagogicamente o governo via no ensino moral baseado num conservadorismo católico e nacionalista, no ensino e pedagogia militar, na instrução por memorização e com um currículo mínimo e o menos facilitador da crítica e do pensamento livre, a forma de

desenvolvimento pessoal e social ideal. Considerando que o investimento na educação deveria ser feito nos moldes acima e nunca numa formação do livre pensamento potenciador de risco de se ser “infetado” por ideias comunistas ou anárquicos que colocariam perigo a forma saudável de convivência social. Esta era vista de forma hierárquica, onde se exaltava a pobreza e o trabalho rural bem como a bondade de quem ajuda com caridade. Todos têm o seu lugar e isso é natural, não seria a educação capaz de mudar isso, apenas criar caos caso fosse malconduzida, devendo ser por isso ajustada ao meio em que o aluno viva, mantendo ordem social (Carvalho, 2008, pp. 753-768).

De 1930 a 1940 o analfabetismo teve uma redução significativa de 8.4%, parecendo pouco à priori, mas comparando com quase dobro do hiato de tempo anterior onde a redução foi de apenas 7,3% é de enorme monta. Verificou-se também um aumento do número de alunas, de professoras, e de postos escolares ocupados por pessoas sexo feminino. Aumentou também o número de liceus e respetiva frequência de alunos, mas foi no ensino técnico que o aumento foi muito elevado. No ensino superior, também ocorreram aumentos de frequência nas três universidades. No entanto, e apesar dos números favoráveis, Rómulo de Carvalho (2008, pp. 771-74) indaga sobre o uso destes resultados de frequência para as conclusões sobre a eficácia das políticas preconizadas sobre o analfabetismo e sobre o próprio desenvolvimento do sistema de ensino. Levantando questões sobre as conhecidas condições precárias do funcionamento das escolas, da formação dos professores e o aproveitamento dos alunos em termos concretos e o que e isso nos dirá sobre o verdadeiro estado da educação em Portugal à altura. Indica mesmo, explicitamente, que o regime usava de medidas específicas para alterar a perceção sobre a eficácia (e eficiência) do sistema ensino, como por exemplo, exigindo validação dos resultados pelo ministério existindo ordens de revisão dos resultados, quando conveniente, antes da sua publicitação pública, numa primeira fase, e posteriormente, através de protocolos de revisão de correções nos casos de resultados não desejados ou,



finalmente, por imposição de uma meta máxima de reprovações de 30%. Constituindo isto uma adulteração dos resultados, mas mais que isso, constituindo uma ocultação da eficácia do ensino nos alunos no que às suas aprendizagens em concreto diz respeito. Mas, no que aos objetivos políticos, claramente enunciados pelo Estado Novo e pelo Ministro Carneiro Pacheco, executor do ideário Salazarista, podemos inferir que foram de sucesso. As políticas públicas permitiram condicionar o acesso ao conhecimento efetivo e articulado que permitia aos indivíduos o pensamento mais abstrato sobre as coisas e, até, divergente, sendo pelo contrário castrador; à exceção de competências de leitura, escrita e cálculo, forçadamente rudimentares e, sabendo-se pelo facilitismo dos exames, das adulterações de resultados e da fraca ou inexistente formação dos professores, com elevada probabilidade de pouco sedimentados (como convinha) mas não deixando por isso de se conseguir, através dos exercícios de leitura e escrita controlados e censurados, propagandear as ideologias e o regime ditatorial no seu esplendor, bem como, a coesão social em torno do nacionalismo, catolicismo conservador, papéis sociais e familiares idealizados. Isto constituiu sucesso político e talvez por isso Carneiro Pacheco tenha permanecido tanto tempo na pasta, quatro anos e meio. Foi exonerado em agosto 1940 não se sabe porquê. Sucederam-lhe dois ministros professores catedráticos de Direito, não tendo sofrido às mãos deles, salvo pequenas alterações, desvios na estrutura do sistema educativo por Carneiro Pacheco definida. A este período de pouca inovação ou alteração política corresponde a II grande Guerra Mundial, facto que não pode ser interpretado como alheio ao anterior. Ainda assim, com Mario Figueiredo, reabrem-se escolas do Magistério Primário, por acentuada falta de professores, decorrente obviamente do fecho anterior destas e da construção de mais salas de aulas, e é dada alguma atenção ao ensino técnico.

Com o final da II guerra em 1945, e com as transformações geopolíticas e sociais, decorrentes disso, na Europa, sente-se uma esperança de

viragem na política nacional. Mas tal não acontece, sendo a reação política do regime precisamente a oposta: agravamento da repressão.

Chega à pasta da Educação Nacional Fernando Andrade Pires de Lima, Professor na Faculdade Direito da Universidade Coimbra, esteve oito anos à frente do ministério, num claro sinal de muito apreço e apoio de Salazar. Houve recurso ao *Decreto-Lei Tamagnini* (de 1935), que deliberava a aposentação, reforma ou demissão a quem não desse garantias de cooperação com o regime, para se proceder a uma depuração de militares, professores e assistentes nas escolas superiores e universidades, sob o argumento de causarem animação e agitação ostensiva ou veladamente, num procedimento político cirúrgico de tentativa de contenção por ataque à objeção de consciência dos mestres e potenciais prevaricadores da doutrina mas, principalmente, instalando o medo a quem o sequer pensasse, servido assim de exemplo.

Pires de Lima promoveu ainda um Plano de Educação Popular (PEP), procurando-se um novo ímpeto à extinção do analfabetismo, no sentido ideológico de aprender a ler, escrever e cálculo básicos e aprofundamento da formação cívica católica e nacionalista. O curioso neste plano é que objetiva motivar ou despertar interesse, pela força, à instrução. Argumentando-se para o desenho destas políticas repressivas, que dentre as causas do analfabetismo persistente em Portugal, a maior seria que residiria nas características do povo, que não quer aprender nem lhe vê utilidade, afirmando-se no Decreto-Lei de 1952 que “*o nosso povo, pela sua riqueza intuitiva, pelas condições da sua existência e da sua atividade, não sentir a necessidade de saber ler*” e que, socorrendo-se de frases de Ramalho Ortigão (1883), “*uma das provas desta verdade está no bom número de escolas de instrução primária fundadas em Portugal sem que ninguém as frequente*” concluindo-se que “*isto demonstra que o povo não sente vontade de aprender*” (Carvalho, 2008, p. 785). Isto articula-se já com o registo das intervenções de deputados da Assembleia, em Diário das Sessões, e que vai sendo referido em excertos por Rómulo de Carvalho (2008), entrando em concordância com a ideologia vigente e transversal, há

algum tempo, sobre a desvalorização dada à necessidade de providenciar ensino a todos os alunos. Sendo que o ensino seria muitas vezes desajustado do seu contexto, da sua realidade e daquilo que efetivamente lhe seria útil. Parecendo aos deputados apenas defensável o ensino a todos no sentido da doutrinação da conduta social desejada e na prevenção de contaminações comunistas e/ou anarquistas, devendo por isso ser libertado do enciclopedismo desnecessário. Ora, a presente afirmação, no Dec. Lei n.º 38969/52 do PEP, vem dar reforço às anteriores sendo que já não era uma perspectiva do governo, mas sim, das próprias pessoas, do povo, que ao não frequentarem a escola e o ensino, mantendo níveis altos de analfabetismo, confirmavam a sua inutilidade prática e desajuste. O governo, assim, parecia apenas que contrariava em nome dos preceitos maiores da educação, acima do ensino ou da mera instrução, que formariam (e enformariam) melhor os sujeitos. E porque era a única forma de prevenir riscos de contaminação por ideias comunistas ou anárquicas, atentatórias dos bons costumes. Passou-se, portanto, a aplicar penalidades por multas ou sanções a quem se opusesse à execução do princípio da escolaridade obrigatória, justificando-se a política com outras semelhantes aplicadas por outras nações. E aqui, denota-se uma maior necessidade de sustentação, por exemplo ou argumentos concretos, das medidas políticas tomadas. Podendo-se inferir que a pressão da queda dos outros regime totalitário tenha impresso no regime receios, cuja tentativa de transparência e fundamentação aceitável, da agenda política e das medidas em concreto, é expressão mais visível. Podendo ser, também, manifestação do desconforto na aplicação do agravamento repressivo, ainda que seja visto como um bem necessário. A par destas medidas mais diretivas outras circunstanciais foram tomadas no mesmo sentido, como a dependência de diploma de instrução primária: para o acesso ao trabalho no comércio e na indústria, para a obtenção de carta condução automóvel, para a autorização de emigração e para a passagem à disponibilidade após cumprimento serviço militar, procurando catalisar a motivação para a frequência escolar. Pires de Lima e o seu ministério promoveram este plano não só a crianças e jovens como também a

adultos, naquilo que se designou por Cursos de Educação de Adultos e “campanha nacional de educação de adultos”. Principalmente o Plano de Educação Popular constitui-se, aqui, fundamental para o desenvolvimento de mecanismos para se efetivar a escolaridade obrigatória na medida em que se aumentou a procura e a efetiva frequência dos alunos ao nível da escola primária, não só de crianças e jovens, mas também, de adultos. E, isto, teve como consequência a subida, também, da procura nos níveis de ensino seguintes (Rodrigues M. L., et al., 2016, p. 11). No concernente às crianças e jovens portadores de deficiência o mesmo diploma dispensa “crianças anormais” da obrigatoriedade de frequência e promove junto das suas famílias o recebimento do abono de família (artigo n.º 9 do Dec. Lei n.º 38968), continuando a ter unicamente direito a assistência numa instituição ou classe segregados (Izquierdo, 2006).

Com Pires de Lima regressam os cinco anos de duração do curso geral dos liceus e o curso complementar de dois anos, separando-se letras de ciências, por disciplinas. Ainda que tenha havido preocupação na redução dos programas, revisando currículos no sentido de deixar o essencial considerado útil e necessário. Suprimindo-se o ensino do Latim no geral e reservando-se aqueles que pretendiam matrícula em Direito ou Letras. Isto causou espanto e indignação, particular do clero, por ser algo tradicionalmente enraizado na cultura. O governo suportou críticas e manteve decisão. Reduziram-se também dias nalguns períodos de férias escolares. Criação da Inspeção do Ensino Liceal, efetiva, objetivando a melhor conhecimento e fiscalização da ação docente com carácter disciplinar. É referido muitas vezes, por Rómulo Carvalho (2008) que o Estado Novo se mostrou sempre desconfiado face aos professores, manifestando insuficiente ou desconsiderando a formação de professores em detrimento da qualidade morais e cívicas. Considerando-se assim, estas últimas, mais essenciais ao exercício da profissão docente que as primeiras relativas ao saber e predicados de natureza pedagógica. Explicando porque muitas vezes, no período da ditadura,

foram criados postos de ensino sem exigência de formação de professor ou foram fechadas escolas de formação de professores ou então mesmo os ataques às escolas superiores.

Foi ainda durante o mandato de Pires de Lima que se deu maior atenção ao ensino técnico. Quanto a este conspecto Grácio (1998, pp. 80-81) explana que a Associação Industrial Portuguesa (AIP) manifestava, desde há longa data, interesse neste tipo de ensino, em correspondência com aquilo que era verificável no terreno desde os anos 30, onde procura pelas matrículas era muito inferior do que a oferta, demonstrando uma boa aceitação do povo por este tipo de ensino. O governo já tinha, ao longo do tempo procurado desenvolver planos de alargamento e dignificação desta rede de ensino, mas nunca concretizados condignamente devido a outras prioridades de agenda após reequilíbrio das contas de estado. Considerando mesmo Grácio que só um regime ditatorial forte e com objetivo central de afirmação autoridade estado poderia contrariar tão frontalmente uma *“procura popular das escolas industriais e comerciais (...) deixando-as, além disso, em muitos casos chegar a níveis de degradação material tanto mais humilhantes quanto os liceus eram, entretanto, generosamente contemplados pelo orçamento.”* (1998, p.80). Esta distinção entre tipos ensino, permeou todo o regime e além deste. Permanecendo até hoje algum preconceito face ao ensino técnico profissional, a que retomaremos mais à frente. Durante muitos anos a procura não esmoreceu e, diz-se até, favoreceu a dinâmica neste tipo de ensino, dividida entre opiniões sobre sua revisão: uns consideravam a redução do ciclo estudos outros o seu aumento, introduzindo o ciclo preparatório e aproximando do ensino liceal; uns pretendiam apenas financiamento estatal outros, como AIP, ofereciam financiamento e apoio na planificação do currículo. Porquanto não se pode apenas atribuir iniciativa ao governo, e ao ministério, nas transformações que vieram a ocorrer de facto neste período. Pois elas apenas acontecem na conjugação de uma necessidade de afirmação do regime, que sempre existiu, mas

que se via agora na necessidade aumento pela doutrinação do ensino, com a vontade de autopromoção do ensino técnico.

Assim, dá-se à reforma do ensino técnico (onde Leite Pinto, que viria a ser próximo ministro, foi perito do grupo de trabalho para o efeito), estabelecendo-se dois graus para esse tipo de ensino: ciclo preparatório elementar e de pré-aprendizagem geral (de dois anos) mais um segundo grau constituído por cursos de aprendizado, de formação e de aprendizagem geral (duração máxima de quatro anos). Foi incrementada a construção de edifícios escolares, ao longo tempo, em grande número em todo o país, existindo variadas possibilidades de escolas: técnicas elementares, industriais, comerciais e conjuntamente comerciais e industriais. Introduzindo-se o ciclo preparatório pretendeu-se dar um período compensatório evitando-se uma transição direta dos alunos mais desfavorecidos da primeira classe para cursos profissionais, possibilitando-lhes uma adaptação. O ensino médio profissional não sofreu grandes alterações nesta altura. Podendo inferir-se que houve investimento na expansão horizontal da rede do ensino, e não vertical como virá acontecer mais tarde com expansão e desenvolvimento da rede liceal, que a esta altura em termos de procura era compensada pela oferta privada. Estas transformações iniciam-se aqui, mas não terminaram, tendo continuado em vários aspetos de reforma nos anos seguintes (Carvalho, 2008; Grácio, 1998).

Deste período de governação do ministério da educação a avaliação da implementação das políticas públicas, no sentido dos seus objetivos mas também no desenvolvimento do sistema educativo, é positiva, considerando-se que *“foram três anos bem aproveitados”* para *“base de uma renovação da situação escolar portuguesa e que serviram de ponto partida para a transformação que iria processar-se nos próximos anos”* (Carvalho, 2008, p. 791), muito embora em termos comparativos e apesar dos bons resultados, permanecer Portugal num enorme atraso face aos outros países e aquém dos seus objetivos. Numa análise qualitativa e tendo em conta a noção rudimentar de analfabetismo funcional (ler, escrever e contar), em termos reais

os números poderão corresponder, afinal, a uma realidade educativa ainda mais pobre. Remetendo-se à questão de que o aumento da frequência de alunos no sistema de ensino, não é garante de efetivas aprendizagens ou do sucesso educativo. Constituindo-se, portanto, um ganho exclusivamente quantitativo pelo aumento da abrangência do ensino a mais alunos, sendo até indicado no texto preambular do Decreto-Lei 31-XII-1951 que, das crianças normais em idade escolar, apenas 1% não frequentava a escola, considerando o relator do decreto que “*dentro do atual condicionalismo geográfico e social, está resolvido o problema do analfabetismo em relação a menores em idade escolar*” (cit. in Carvalho, 2008, p.793) e ao qual Rodrigues M. L., et al. (2016, p. 11), podendo corroborar em parte, reforça-se que, para tal, o plano educação popular foi essencial para a efetivação da escolaridade obrigatória, no sentido do aumento da frequência de alunos nos níveis de ensino. As medidas de política até este momento imprimiram características específicas e configuração do sistema educativo que se consubstanciam num sistema segmentado e dual - entre ensino técnico e liceal – e num sistema com enorme crescimento do número de alunos, que vieram a moldar as políticas educativas subsequentes, de certa forma condicionando-as, e marcando uma trajetória.

### 2.2.1.2. O Projeto Regional do Mediterrâneo e a Internacionalização Educativa

Sucedeu Leite Pinto (1955) e, pela primeira vez um Ministro engenheiro em detrimento de Catedráticos de Direito, conforme vinha ser apanágio maioritário das escolhas governamentais para o Ministério da Educação, denotando mudanças. Passavam-se, agora, dez anos desde o fim da II grande guerra mundial e, por toda a Europa, existia muita atividade renovadora impulsionada por progressos técnicos, tecnológicos e comunicacionais ímpares, infletindo-se no dia a dia das próprias pessoas. O investimento na recuperação da Europa e nos países afetados ia de vento em popa, mas orientado por novas necessidades e aliado em conceções técnicas inovadoras promovia-se desenvolvimento tendo em vista a subida do nível de vida do cidadão comum, colocando-o no centro das agendas políticas europeias. A educação, onde estas questões naturalmente respingam, viu-se também a braços com transformações e reformas que procuravam formar um novo tipo de homem, com muito mais competências que ler, escrever e contar. Formação voltada para a exigência de conhecimentos promotores de autonomia e confiança, e para que as máquinas e a tecnologia fossem instrumentos de trabalho como outros quaisquer, satisfazendo o mercado e a sociedade (Carvalho, 2008).

Leite Pinto, reconhece o atraso gigante em que Portugal se encontrava quer no efetivo da formação do capital humano quer no sistema educativo que o promovia, devendo-se estreitar a relação da educação com a economia, explorando-a, em conformidade com aquilo que se passava no resto do mundo, que se transformava, e tornando Portugal mais competitivo e, por isso, menos pobre. Daqui nasce o Plano de Fomento Cultural que ultrapassava, para sua execução, em muito, os recursos financeiros e técnicos ao dispor. Porquanto, o



ministro enceta conversações com organismos internacionais no sentido de os conseguir. Alcança o apoio da OCDE a quem sugere fazer-se um trabalho comum, que não só acede como considera pertinente estender tal trabalho a outros países mediterrâneos com os mesmos atrasos educacionais. Isto resulta em apoio e assistência dos especialistas da OCDE, desenhando-se um plano comum a todos os países intervencionados denominado de Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM), constituindo a primeira intervenção/avaliação internacional em matéria educativa em Portugal e inicia um novo ciclo de políticas educativas com traços que perduram até entrada no novo século (Carvalho, 2008) (Rodrigues M. L., et al., 2016) .

Aquilo que foi investigado e concluído na (e para a) construção do PRM em estreita articulação com a OCDE e os seus peritos, trouxe para a agenda políticas e para a discussão novos temas, para além da efetivação do princípio escolaridade obrigatória e o sistema ensino via dupla, como é caso “*necessidade de planeamento das políticas, importância do conhecimento e da informação para a tomada de decisão, bem como a necessidade de comparações internacionais e da definição de referenciais e de objetivo que projetassem o país para um espaço internacional*” (Rodrigues M. L., et al., 2016, p. 12).

Do muito que Leite Pinto ambicionou, tomando em conta as críticas, o mais que conseguiu promover foi, a 1956, o alargamento escolaridade obrigatória de 3 para 4 anos e apenas para crianças do sexo masculino. E, ainda assim, o diploma viu-se obrigado a excecionalizar a obrigatoriedade às crianças atendendo às vulnerabilidades económicas em que muitos, se assume, viviam, sendo o seu trabalho indispensável ao agregado familiar. Isto constitui um argumento novo, perspetivando a ineficácia do princípio da escolaridade obrigatória não na desmotivação do aluno para aprender ou valorizar escola, mas nas dificuldades extremas que alunos e famílias viviam e que lhes impedia a igualdade de acesso ao bem educativo. No entanto, e pese embora o reconhecimento, a solução dada é a isenção de frequência da escola nesses casos, e não, a salvaguarda de condições

que o permitam. Analogamente é alargado o ensino de adultos até à 4ª classe e, mais tarde, alargasse a escolaridade obrigatória de 4 anos também ao sexo feminino (1960). Ainda que defensor do estado novo, percebe-se alguma intenção de provocar mudanças em dimensões particulares da ideologia que poderia, à altura e provas dadas de modernidade, não fazerem sentido. Como foi caso o combate do ministro contra a legitimação da miséria, nesse sentido, por exemplo, tentou retirar um trecho do livro da 1ª Classe da instrução primária onde constava um menino comovido a dar um pratinho de sopa a um pobrezinho sob o olhar orgulhoso da mãe, mas tal não lhe foi autorizado. Mais tarde Leite Pinto escreveu sobre isso: “*não o conseguiu porventura (...) porque a necessidade de incutir nas crianças o sentimento de solidariedade entre pobres e ricos deus à pobreza e à resignação foros e virtudes culturais de raça*” (Leite Pinto in Da Instrução Pública à Educação Nacional, 1966 cit. por Carvalho, 2008, p. 797), este trecho denota não só frustração com o insucesso mas principalmente o repúdio por tais traços culturais que, o mesmo, considera já intensamente enraizados e apreciados socialmente, indissociáveis do ser-se português, “de raça”.

Acredita-se que o desempenho político de Leite Pinto não tenha sido do agrado, mas sim o mal menor, dado o imperativo que os ventos do ocidente forçavam. No entanto, importava reconduzir a conduta e os objetivos do estado, para aquilo que sempre foram tradicionalmente e que, estando experimentados, traziam mais segurança a Salazar fazendo-o, por isso, regressar às formações mais clássicas para procurar o próximo ministro. Seguiram-se três ministros a Leite Pinto. Lopes de Almeida que não segue a linha do antecessor, mas implementa criação de novas faculdades, tão solicitadas, em Portugal e no ultramar. Quem retoma o trabalho de Leite Pinto é Galvão Teles, a 1962. Motivado pela pressão, cada vez maior, dos imperativos sociais. Segue o Projeto regional do Mediterrâneo com entusiasmo, e na introdução do relatório deste destaca dois objetivos fundamentais: a promulgação de um estatuto da educação nacional com orientações mais qualitativas e outro onde constariam preocupações económicas.

Tendo tido, naturalmente, cautela ao integrar no primeiro a dimensão cristã e a lusitanidade, partes integrantes da ideologia da ditadura e dos seus objetivos doutrinadores e, demonstrando igual cautela, no segundo, ao referir que a educação não pode subordinar-se nunca à economia, pois ao contrário do mundo empresarial, tem em si fins maiores que a produção de bens, como o são exemplo o desenvolvimento pessoal e espiritual dos indivíduos. Destacando, assim, a necessidade de modernização e de mudanças, mas sempre com o cuidado de assegurar a manutenção das linhas chave basilares e sustentadoras do regime (Carvalho, 2008).

Nesse sentido emitem-se dois decretos. Um primeiro que pouco acrescenta ao já preconizado, mas que reforça, ainda assim, a importância do ensino da religião e moral, da orientação de todo o ensino por esses princípios e o do relevo da autoridade eclesiástica na autorização dos textos usados nas aulas e na seleção de professores. Num segundo, mais específico, tenta-se regulamentar o programa da disciplina de religião e moral no 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico, reforçando-se que as “verdades reveladas” deveriam ser promovidas junto dos alunos de forma a que delas sejam convictos, recorrendo-se, para tal, à formação bíblica e à obrigação de participação dos alunos na vida litúrgica da Igreja. Bem como, estes preceitos, deveriam ser transversais ao ensino nas outras disciplinas devendo o professor articular o ensino e os conteúdos de forma a revelar e/ou confirmar as ditas verdades religiosas (Carvalho, 2008).

Galvão Teles procede também, nesse conspecto, com Decreto-Lei de 12 novembro 1966, à atualização da mocidade portuguesa que, após a extinção das congéneres alemã e italiana após II guerra mundial, vinte anos antes, e à imagem que as ditaduras detinham no seio da comunidade internacional, constituía um embaraço. No entanto, o regime não pretendia prescindir dela nem do seu papel doutrinador e, por isso, procede a pequenas, mas significativas, alterações. Nesse decreto reiteram-se os objetivos da mocidade omitindo-se um: o culto do dever militar. E, as atribuições são reduzidas à ação social escolar, às atividades circum-

escolares - obrigatórias na instrução primária e no 1º ciclo preparatório do liceu e do técnico profissional - e à promoção de atividades de ocupação dos tempos livres da juventude não escolar. Dos símbolos doutrinadores (saudação, hino, uniformes) e da própria hierarquia da organização não consta palavra (Carvalho, 2008).

Alarga-se a escolaridade obrigatória, em 1964 com o Dec. Lei n.º 45810/64, para seis anos. O ensino primário passa conter dois ciclos – elementar (primeiras quatro classes) e complementar (mais duas classes). E a obrigatoriedade é instituída em igualdade de sexos. Os alunos que não pretendessem prosseguir estudos avançados, frequentariam escolaridade obrigatória, os que pretendessem seguir fariam o primeiro ciclo e depois, após aprovação em exame, seguiam para 1º ciclo do ensino liceal ou preparatório do ensino técnico. Em 1967, face constatação que seria prematuro aos 12 anos encaminhar jovens a optar entre duas vias, criou-se o ensino secundário que fundia as referidas vias. Correspondia a dois anos estudos, em edifício próprio e com separação de sexos, exigindo para frequência a aprovação em exame da 4ª classe. Terminado este ensino preparatório teriam novo exame, de aptidão, que lhes poderia dar acesso à via liceal ou técnico que lhes interessasse. Nessa sequencia é ainda emitido o Decreto n.º 45 832, de 25 de julho de 1964, alterando o curso designado de “preparação de professores de ensino de anormais” para “curso de especialização de crianças inadaptadas”, demonstrativo não só de um cuidado linguístico mais respeitador, mas com isso demonstrando uma mudança inerente face às conceptualizações da deficiência. Estes cursos permaneceram sob alçada do IAACF com recomendação no referido diploma para que no sentido dos “*progressos alcançados pelas ciências da educação e recuperação das crianças física ou psiquicamente diminuída, aconselha a atualização da orgânica do curso de especialização*” (Izquierdo, 2006, p. 40).

A aprendizagem nos EUA, durante segunda guerra, sobre o uso de audiovisuais para apressar o ensino militar, permitiu que se reconhecessem esses

recursos tecnológicos como pertinentes ao auxílio ao ensino. O uso destes não era totalmente novo, no entanto só após os anos 50 se explorou mais aprofundadamente, e crescentemente, estes recursos enquanto educativos. Em 1964, institui-se o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, a partir do qual se criam o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino (IMAVE) e a Telescola, através dos Dec. Lei n.º 31-XII-1965 e 17-II-1965. Esta última (telescola) procurava cumprir o objetivo de fazer chegar escola a todos em todo o lado, sem haver riscos ao regime (contaminação comunista ou anárquica) associados ao retirar as crianças e os jovens das aldeias (Carvalho, 2008; Maria de Lurdes; Rodrigues et al., 2016).

A mudança operada no sistema educativo, pelo ministério de Galvão Teles, exigiu que se criasse um organismo específico destinado à avaliação do impacto das políticas de mudança, apreendendo o mais possível a sua extensão e complexidade. Nasce assim o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE) em 1965, que se refere objetivar com ele a produção de estudos que sustentem a formulação de políticas educativas. Antes de ser exonerado o ministro produziu ainda o Estatuto da educação Nacional que defendia ser motor de inovação mundial, publicado depois da sua substituição em 1969, foi ignorado pelos seus sucessores (Carvalho, 2008).

Em 1967 publicam-se ainda dois Dec. Lei de relevo, o primeiro o 47480/67 implementando o ciclo preparatório do ensino secundário, que não substituíam nem anulava a dualidade do sistema, passando, por isso, a coexistir três modalidades de ensino em paralelo no 5º e 6º anos de escolaridade. Visando-se aqui o retardar da orientação escolar e vocacional dos jovens, dos 10 para os 12 anos. E, com o Dec. Lei n.º 47587/67 possibilitou-se o desenvolvimento de medidas de política que se designaram de “experiências pedagógica” que mais não era que a introdução da possibilidade de projetos piloto (Rodrigues M. L., et al., 2016).

No conspecto da resposta diferenciada da escola face às diferenças individuais na aprendizagem e no rendimento, até esta data e desde a I República, a preocupação (até em face da própria perceção e entendimento sobre isso) cingia-se especialmente às crianças e jovens com cegueira ou surdez, tendo sido destacado nisso as intervenções da Casa Pia Lisboa e do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) onde “(...) *são observados e educados pela primeira vez os alunos da Casa Pia que apresentavam deficiência mental, pois os alunos com deficiências sensoriais já tinham instrução em instituições criadas para o efeito, mas sempre fora das escolas oficiais*” (Izquierdo, 2006, p. 19) sendo este,

*“(...) particularmente consagrado à selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação e como centro de estudos e preparação de pessoal docente e auxiliar dessas instituições. Também funcionava como escola de «defeituosos da fala e anormais suficientemente educáveis» e a orientação das «classes de aperfeiçoamento» que funcionavam junto das classes normais”* (Costa, 1981 cit. in Izquierdo, 2006, p. 33).

Ademais, ressalva-se que houve, também, o contributo do Instituto de Assistência a Menores que em julho 1964 cria os serviços de educação de deficientes, que visavam constituir serviços de educação a portadores de deficiência em todo o país. Da intenção à prática, sendo que a educação dita normal já em si apresentava atrasos gigantes face a outros países europeus, verificável até pela taxa de analfabetismo que persiste a esta altura na população em geral. Ficou muito por fazer ao longo do regime ditatorial até aos anos 70 e, muitas crianças e jovens continuaram sem qualquer apoio ao seu desenvolvimento e educação, não se vendo como sujeitos de direito. Além do mais, porque o regime ditatorial isentou sempre da escolaridade obrigatória as crianças e jovens portadores de deficiência, pelo que, assim, também pouco se incumbia à escola de dar resposta e à política no pensar sobre isso. Todavia, ainda que tivesse havido espaço de discussão e intenção de ação nesta matéria, a perceção sobre a deficiência era muito redutora dos direitos de quem dela fosse portadora, bem como, era socialmente legitimado que,

*“(...) a educação ou os cuidados da criança com deficiência eram feitos no seio da família, em asilos e em instituições, longe da sociedade. Assistimos a um enquadramento assente no conceito de doença e incapacidade (...) onde os inválidos, necessitados, são institucionalizados para poderem ser ajudados e como “higiene social”. Podemos considerar uma intolerância em relação à criança com problemas, podemos mesmo considerar um estágio de extrema exclusão como o de Esparta e de Roma, onde as crianças com deficiência eram eliminadas para não afetar a moral social.” (Izquierdo, 2006, p.33).*

Constata-se, portanto, que da primeira república até quase ao final da ditadura portuguesa, a apreensão face à deficiência era a de esconder e repudiar, tratando de enjeitar o seu portador, fosse intelectual ou física. Preocupando-se mais com a segregação e a ocultação dessas realidades do que com reconhecimento dos seus direitos ou tentativa da inclusão social e da educação e melhoria do seu desenvolvimento. Daí que as respostas existentes fossem no sentido da institucionalização, assistência ou relegando as responsabilidades e cuidados exclusivos nas famílias.

Após a segunda grande guerra, em consequência do número elevado de indivíduos com sequelas de deficiências físicas decorrentes, e na sequência das novas organizações político-sociais como a ONU e a Unesco, e em 1959 da declaração dos direitos universais da criança, o estado português foi, também ele, conduzindo alterações no sentido da integração ao invés da segregação dos portadores de deficiência incluindo assim na agenda política de âmbito educativo estes assuntos. Nesse sentido, emitem-se o DL n.º 35 401, de 27 de Dezembro de 1945, no qual constam as novas funções do IAACF: *“a) funcionar como dispensário de higiene mental infantil, para todo o país; b) servir de centro de observação e orientação pedagógica dos menores com «anomalias mentais»; c) formação de docentes e técnicos e o estudo no campo médico-pedagógico”* (Costa, 1981, p. 311 cit. in Izquierdo, 2006, p. 38), e o DL n.º 35 801, de 13 de Agosto de 1946, onde se determinam as “classes especiais”, a desenvolver nas escolas primárias e orientadas pelo IAACF. Izquierdo (2006, p. 38) apresenta estas “classes especiais” como sendo,



*“(...) destinadas inicialmente a “crianças anormais” e mais tarde a crianças com inaptações escolares e debilidades ligeiras. Eram turmas com um máximo de 15 alunos que, embora estivessem no edifício de uma escola regular, estavam todo o tempo lectivo na classe especial com um professor especializado pelo instituto. Segundo Ana Maria Bénard da Costa (1981a) a primeira classe especial terá aparecido em 1947 e em 1979 havia 86 classes especiais e 47 classes de apoio”.*

Assim sendo, a partir destes decretos é possível identificar uma tendência política para um novo olhar sobre as crianças e jovens portadores de deficiência, sobre a sua educabilidade e o sobre o papel da escola e do estado na promoção do seu desenvolvimento. Isto deve-se em parte as correntes da psicopedagogia interconexas aos serviços de higiene mental infantil que influenciaram a forma como se pensava a educabilidade da pessoa com deficiência. Nesse sentido e dentro dos serviços de educação de deficientes, promovidos a partir 1964, estiveram como diretores reputadíssimos dirigentes de instituições vocacionadas à assistência na deficiência e, por isso, é desencadeado pela primeira vez um plano nacional de educação para deficientes que se financiava através do totobola (Niza, 1981, p. 154 cit. in Izquierdo, 2006, p. 40). Estes serviços eram tutela da Direcção-Geral de Assistência e não do ministério da educação de Portugal, o que se infere não ser, ainda, percepção política a dimensão educativa no seu pleno, mas sim uma dimensão, ainda, assistencialista da deficiência. Todavia, em poucos anos dá-se um avanço na educação especial em Portugal, ademais porque com estes serviços de educação de deficientes se cria toda uma rede de instituições estatais, e se remodelam outras de cariz privado fazendo-se acordos estatais de cooperação, apoio técnico e financeiro (Izquierdo, 2006, p.40). A premissa que subjaz às políticas públicas é a da segregação, não dando espaço (ou não o encontrando) dentro das escolas e do sistema educativo.



### 2.2.1.3. Os Antecedentes da Democratização: Percursos de Modernidade Conservadora (1970-1974)

Em data incerta de agosto de 1968, Oliveira Salazar, com quase oitenta anos, consta, caiu de uma cadeira e ficou gravemente doente, tendo tido de se afastar da governação a 27 setembro do mesmo ano. Foi substituído por Marcelo Caetano na presidência do conselho, indivíduo destacado na política nacional e catedrático de direito. Entre o acidente de Salazar e a sua exoneração, Galvão Teles deixa pasta da educação que é assumida por Hermano Saraiva, professor de liceu, além de advogado. Esta escolha é interpretada por Carvalho (2008, p.804) como sinal de o estado novo ter esgotado as personalidades de renome com que contava para a sua eternização, dando o regime mostra de desgaste.

Novo ministro educação nacional durou pouco no cargo, cerca de ano e meio, e esteve envolvido na histórica luta com a associação académica de coimbra, em 1969. Esta luta iniciou-se com a reunião, em coimbra, que objetivava inaugurar o novo edifício universitário das matemáticas, construído de raiz e equipado pelo regime. Contava o evento com presença das altas figuras de estado, em conjunto com o reitor e mestres universitários, entre muitas outras figuras destaque à época. A reunião, considerou a Associação Académica Coimbra, pelo reforço do afastamento de Salazar e pela esperança presumida da abertura do regime com a chefia de Marcelo Caetano, que iria ser o mote e o momento ideal para um aluno, selecionado, expor publicamente e em nome de todos, o que pensavam sobre situação da atualidade e a necessidade de mudanças. O que constituía uma contestação política pública, terminantemente proibida e até impensável. Assim, a meio dos discursos, o aluno Alberto Martins interrompe colocando-se em pé e dizendo: “peço a palavra”. O regime reagiu como teria reagido anos antes, com repressão. O aluno foi preso pelo atrevimento. O

resultado da reação não foi a habitual resignação, sucedendo-se greves a aulas e a exames, prisões, as clássicas violências sobre os presos, a proibição de frequência aulas e a anulação de matrículas universitárias, bem como, incorporações forçadas no serviço militar. A universidade foi encerrada em maior. Em agosto, são demitidos os corpos gerentes da associação académica. Ainda assim, as ações e a posição estudantil mantiveram-se firmes, reforçando-se até, com medidas como repudiar do uso do traje académico e a não realização das festas da *Queima das Fitas*. Ainda que estes eventos tenham ocorrido em coimbra, facto é que correram o país, dando mostras de que era possível ir contra o regime e reforçando confiança dos que estavam contra o mesmo. Isto abalou de tal forma o governo que se viu obrigado a tomar medidas para tentar o retorno o mais rápido possível à normalidade (Carvalho, 2008).

Os estudos, *análise quantitativa da estrutura escolar portuguesa* e *a evolução da estrutura escolar portuguesa*, puseram a descoberto, em sequência ao movimento estudantil, uma situação de enorme carência do sistema de ensino em todos os aspetos: elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os níveis ensino, baixíssimos resultados escolares, falta de professores, de instalações e materiais, entre muitos outros. Além de apresentar dados desoladores, os estudos apresentavam numericamente as metas necessárias em cada item para se conseguir a melhoria do ensino em Portugal. E esses números revelaram uma quase impossibilidade de praticabilidade face a um país com meios financeiros e humanos limitados, para mais “*movido por uma máquina burocrática emperrada e preguiçosa, por vontades moles e pouco persistentes, por temperamentos mais dados à palavra do que à ação*” (Carvalho, 2008, pp. 806-807). Importa aqui destacar também o problema do ultramar, com uma guerra longa em defesa de uma posição de colonizador, que consumia recursos financeiros, materiais e humanos. E, é nestas circunstâncias sociais e histórico-culturais que Marcelo Caetano decide ir buscar para a educação Veiga Simão, Doutor em Física por Coimbra e por Cambridge, Professor da Universidade Coimbra, que é descrito

como organizador e dinâmico, tendo criado de raiz os estudos gerais em Moçambique, onde foi reitor. Veiga Simão e outros entram no governo a 1970, em conjunto, com o propósito explícito de reorganizar a vida nacional.

Veiga Simão decide, politicamente, anular as penas aos estudantes de coimbra, objetivando, assim, acalmar ânimos e abrir portas ao diálogo e a negociação. Isto veio a ser seu apanágio, uma característica transversal da sua governação, tal como foi o uso de expressões pouco ortodoxas para os mais conservadores e tradicionalistas do regime ditatorial, causando mesmo alarme. Para o ministro o que carecia mais de investimento seria o ensino superior. Carvalho (2008, p. 808) refere mesmo especificamente quanto a isto que Veiga Simão “*considerava a universidade portuguesa reduzida a desempenhar o papel de uma escola cuja missão era, quase exclusivamente, a de preparar, e mal, professores do ensino secundário*” e que a via como inútil na configuração com que se apresentava, devendo esta ser centro de formação de cientistas e de técnicos de forma a que se obtivessem os recursos humanos especializados necessários à modernização que era imperativa à nação pelas suas carências e pelos compromissos com a OCDE e com o as recomendações do PRM, que neste mandato continuaram a influenciar (Rodrigues M. L., et al., 2016). E aqui, mais uma vez, organismos internacionais aparecem com uma influência forte nas determinações da agenda política e das políticas educativas, sentindo-se uma ausência dos anteriores objetivos claros e doutrinadores do regime.

Em janeiro 1971 apresenta, literalmente, à nação dois projetos de reforma educativa – Projeto do sistema escolar e linhas gerais da reforma do ensino superior – que foram impressos pelo ministério em tiragens de 50000 e foi pedido ao público em geral que se pronunciasse, no que entendesse, sobre os ditos projetos (Carvalho, 2008). Tal atitude de auscultação pública, mais própria de um regime democrático do que de um ditatorial, coloca em causa o poder e a capacidade de quem dirigia o país, numa postura radicalmente diferente dos antecessores e que não parece descontextualizada quer da internacionalização e

currículo do ministro, quer de todos os aspetos sociais e culturais a ocorrer em Portugal, e no mundo, aos quais não seria certamente alheio, e que inferiram diretamente no procedimento e no processo de formulação das suas políticas públicas. Este amplo debate nacional que fomentou permitiu não só construir políticas de *bottom-up* mas, e por isso, uma maior aceitação e menor resistência às novas regras, quer pelas escolas e professores, quer pelas famílias, quer pelos próprios organismos do ministério. Fazendo entrar na agenda das políticas públicas de educação nacionais temas como gratuidade, ação social escolar e, modelo de gestão e administração do sistema educativo (Rodrigues M. L., et al., 2016).

Apresenta em abril 1971 o Dec. Lei n.º 178/71 que consagra a criação do Instituto de Ação Social Escolar, que determina o decreto detinha como princípio “*possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, a quem tenha capacidade intelectual para os prosseguir, bem como proporcionar aos estudantes em geral condições propícias para tirarem dos estudos o máximo rendimento*”. Manifestava aqui uma preocupação social não antes vista no regime, apontando medidas de política a um dos fatores de insucesso e abandono escolar mais pertinentes, por desigualdade de oportunidades, que todavia sempre foi mencionado no regime como tal, mas que nunca havia sido alvo de política por lhe ser visto como um risco à naturalidade e a conformidade social, considerando-se até em debates políticos da assembleia nacional as consequências nefastas das aspirações de classes contra a ordem natural, conforme já mencionado neste capítulo (Carvalho, 2008; Maria de Lurdes; Rodrigues et al., 2016). Procede ainda, nesse mesmo ano, a uma reforma global das estruturas e dos serviços do ministério e da sua administração central em particular através da Lei Orgânica do Ministério da Educação Nacional. Lei construída em equipa (que englobou o GAPAE, peritos e um técnico estrangeiro da OCDE) e a qual o ministro considerou imperiosa e urgente para a consecução da sua agenda política.

A julho de 1973 é publicada a Lei de Bases para a Reforma do Sistema Educativo, das quais se relevam: formalização e inclusão da educação pré-escolar, aumento escolaridade obrigatória dos 6 para os 8 anos, aumento de duração em um ano do ensino secundário e a sua polivalência, novo enquadramento para formação profissional, diversificação do ensino superior, desenvolvimento de pós-graduações, e a consagração, clara, do princípio da democratização do ensino. Assim, o sistema educativo passaria a conter em si a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. Educação escolar continha todo o ensino obrigatório (primário e preparatório, 4 anos cada); ensino secundário com dois ciclos (2 anos cada) um primeiro geral e um complementar; o ensino superior com cursos de curta duração, longa duração e pós-graduação aos indivíduos com mais de 25 anos (assegurado pelas universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros equiparados); e a formação profissional, para todos que tivessem habilitações do ensino básico (obrigatório) ou do curso geral ou complementar do ensino secundário e optassem por essa (Carvalho, 2008; Maria de Lurdes; Rodrigues et al., 2016).

Veiga Simão enfrenta os conservadores do regime que, assustados com as profundas reformas ao sistema educativo, não tardaram nem esmoreceram a tentar bloquear, dificultar ou a diminuir o ritmo do seu trabalho. De facto, Veiga Simão apresentou, muitas vezes, um discurso antagónico aos preceitos que o regime tinha habituado, contrariando-os até, de forma bastante clara, e até reacionária, conforme se pode ler na transcrição de um excerto do seu discurso n.º 7 de 1973 (citado por Carvalho 2008, pp. 811-812):

*“(...) não deixemos que a marcha iniciada possa ser travada por aqueles que têm o pavor da educação, de todos e para todos, da cultura que chegue a todos os lares, do progresso que reparta por todos e com mais justiça o rendimento nacional (...)”*

Este excerto denota uma ideologia de educação para todos e uma perspectiva de educação enquanto ferramenta de mobilidade e de justiça social, que não pode ser lida de forma independente da sua agenda nem das suas

políticas de reforma do sistema de ensino, pois as enformaram, a que a gratuidade da escolaridade obrigatória (Dec. Lei n.º 524/73) não é alheia. A governação de Veiga Simão na pasta da educação deixou um inegável legado de progresso aos quatro anos exercício, verificável numericamente na construção de: 6400 escolas do ensino primário, 180 do preparatório, 280 postos de telescola, 79 liceus ou secções, 51 escolas ou secções do técnico e 9 escolas do magistério primário. Em 1973, contando-se os últimos 3 anos mandato, tinham entrado mais de 100 mil alunos no total dos estabelecimentos ensino do país e formaram-se mais de 1100 professores primários. De 69 a 72 a conclusão da formação pedagógica de professores, por estágio, passou de 170 para 732 no ciclo preparatório; de 164 para 435 no ensino liceal; e de 121 para 264 no ensino técnico e, previa-se a esta data (1973) a fundação de mais 4 universidades, 11 institutos politécnicos e 9 escolas normais superiores. Bem como o orçamento geral do ministério educação nacional que era de 1.900.000 contos, em 1967, passou para os 6.000.000 em 1973. Qualitativamente a sua obra releva-se na referência que lhe é feita nacional e internacionalmente e na solidez com que construiu política que, ainda que a sua reforma não tenha sido plenamente concretizada, ela fruiu largamente no sistema de ensino português além do regime ditatorial e até à sua estrutura atual (Carvalho, 2008; Maria de Lurdes; Rodrigues et al., 2016).

Estes números e dados são demonstrativos inegáveis da obra que Veiga Simão construiu, sendo reconhecido por Rómulo Carvalho (2008) como uma das figuras de maior préstimo naquele ministério em toda história de Portugal. E, tal como o incontornável historiador supramencionado, também se impera aqui a questão sobre a veracidade da crença explícita pelo ministro, de que as transformações que operou, e as que esperava lançar, fossem independentes de uma necessária transformação igual em matéria da política da governação, em geral, e do tipo de regime político, em particular. Até porque, são as transformações sociais que catalisam, por pressão, cada vez maior, alterações nas

orientações e nas políticas públicas do regime, a esta altura, conduzindo a mudanças radicais do ponto de vista organizacional, quer em cultura, quer em organização, estruturação ou comunicação. E o sistema de ensino e a estrutura social, partes integrantes do estado enquanto organização dotada com poder de gestão destes, são responsáveis por modelar, o nível e a direção, das aspirações e da mobilidade social. Mas, apenas a direção condiciona a realização efetiva das ditas aspirações, ou seja, a concretização de mobilidade e transformação social. Porquanto, com todas as mudanças, não só de Veiga Simão, operadas no e pelo governo neste período, aumentaram o volume das aspirações com as novas oportunidades geradas, aumentando em concordância o volume das aspirações não satisfeitas. Foi isto, que o regime durante anos tentou evitar adotando uma postura de redução do ensino ao elementar, promovendo uma educação doutrinadora da ideologia política e operando apenas expansão horizontal do sistema ensino e em aspetos particulares, sempre com muito cuidado. Assim, terão sido cedências inconscientes à pressão ou terá sido antecipado o resultado e a mudança de políticas foi consciente e propositado?! O sistema ensino, num modelo de expansão por efetiva resposta à procura, potenciando as aspirações, demonstrava agora a necessidade de reformas profundas que se prologam além do estado novo (Grácio, 1998).

## 2.2.2. O 2º Período – A Rutura e a Institucionalização de Novas Regras (1974-1986)

### 2.2.2.1. A Rutura (maio 1974 a junho 1976)

A 25 abril 1974, dá-se o golpe militar que pôs termo ao regime ditatorial do estado novo que governou Portugal desde 1926. O período pós-revolução é um período de esperança, em particular da resolução dos graves problemas do sistema de ensino perspetivando-se uma janela de oportunidade no sentido da desejada, e já iniciada, democratização do ensino em pleno. No entanto, foi um período também marcado pela instabilidade: de 1974 a 1983 existiram 15 governos, dando cerca de 9 meses em média por ministro. E só nos primeiros dois anos, onde se procurou instaurar a democracia, 6 governos. Nestes ministérios educação, foram-se mantendo como secretários de estado Eduardo Correia, Godinho, José Emílio da Silva e Vitor Alves, o que permitiu, ainda assim, alguma continuidade relativa das políticas (Carvalho, 2008; Grácio, 1998; Maria de Lurdes; Rodrigues et al., 2016; Teodoro, 1999). De acordo com Lemos (2014, p.123) e com Teodoro (1999, p.388), Veiga Simão terá sido convidado para primeiro-ministro no I governo provisório, que não terá aceite, todavia pensa-se ter sido responsável pelo programa do I governo provisório do General Spínola, e pela indicação do ministro da educação, Eduardo Correia, e de alguns dos seus secretários, porquanto a agenda política continha ainda preocupação com o desenvolvimento da reforma educativa por este iniciada. Corroborando isto, Teodoro (1999, in nota 101 da p. 388) afirma que, em entrevista, Veiga Simão este lhe terá contado o seguinte:

*"Ele [Antonio Spínola] falou comigo, trocámos impressões e manifestou o seu desejo de eu ser Primeiro-Ministro. Aliás, ele chegou a fazer essas declarações públicas. Não podia ser. Pediu-me o Programa do Governo, o que eu naturalmente*



*fiz (...) Mas, não tendo eu querido, em termos de posicionamento, constituir qualquer movimento político, sendo Ministro do Governo anterior, não tendo protagonizado a revolução, não sabendo bem o que esta pretendia, a não ser que queria eliminar o regime anterior, e verificando, também, que o Marechal Spínola tinha sido chamado à última da hora e não era o motor da revolução, não tinha sentido eu ocupar um lugar de destaque. Na minha conversa com o General Spínola, disse-lhe, desde logo, que seria eticamente, moralmente e realmente impossível. assumir qualquer função governamental. o que não queria dizer que não podia ajudar o General Spínola com algumas ideias".*

Assim, só com Magalhães Godinho a ministro educação, é que se verifica, claramente, um rompimento com a reforma Veiga Simão. Pese embora que tal só se veio efetivar a partir do IV Governo. Karabel e Halsey (cit. in Mendonça, 2011, p.21) referem que,

*"(...) o processo de reforma educativa durante períodos de fluxo revolucionário levanta, de forma particularmente aguda, o problema geral da relação entre educação e mudança social. Pois estes estão entre os raros momentos históricos em que o peso das instituições e práticas existentes se esbate para permitir a experimentação radical na educação. As revoluções não tornam meramente possível a mudança educativa, elas exigem-na. Têm que transformar o sistema educativo de modo a harmonizá-lo com o novo quadro institucional e ideológico."*

Isto ocorre tanto por ação e agenda dos governos como pela ação e força dos movimentos sociais e políticos que, nesta altura particular, assumem um papel preponderante, nunca visto, na definição das políticas (e de práticas antes mesmo destas) e da opinião pública fervilhante já por si (Teodoro, 1999). A pressão e a força destes, de baixo para cima, colocava aos governos (neste momento e nos seguintes) complexos desafios de resposta, no sentido de os mitigar e aos seus efeitos, em particular os efeitos políticos face à estabilidade governamental. No entanto, satisfazer a todos era não só difícil como em muitas causas impossível, e a negociação visando concertação social, nestas circunstâncias sociohistóricas e políticas, certamente requeria tempo e recursos a

que as reformas necessárias não se podiam compadecer. Por outro lado, imperava a promoção de estratégia política que permitisse desvincular da vertente militar que conduziu o golpe estado e que mantinha, até data, força e meios de poder em concomitância com o governo partidário, o que consumiu e desgastou muitos dos recursos políticos disponíveis (Igreja, 2004). Todavia, neste período de governação provisória, verificam-se medidas de política que visavam ir ao encontro das demandas principais, gerindo a agenda por cedências às pressões. Uma das principais pressões seria a da procura da educação, à qual o sistema ensino não tinha capacidade de oferta. Tendência que já se vinha a verificar desde o antigo regime e que, nos últimos anos deste, tinha já aumentado significativamente fruto da expansão horizontal do sistema ensino, das medidas coercivas frequência e das medidas política da reforma veiga simão. Porquanto, coube aqui mobilizar, principalmente, políticas relativas ao acesso *ensino superior*, à *unificação total* das vias de ensino e alteração do *modelo gestão escolar*.

No que concerne ao *Ensino Superior*, a 1974, face à pressão que se fez sentir para o seu acesso, e na impossibilidade concreta de avaliar os alunos convenientemente face ao golpe estado bem como na evidencia das reduzidas dimensões das infraestruturas e da falta de recursos materiais e humanos (professores), impossíveis de ultrapassar a curto prazo, suspendeu-se a entrada, nesse ano letivo, numa tentativa de travar a mencionada tensão. Em maio 1975, com o Dec. Lei n.º 270/75 faz-se abolição formal do exame de aptidão para acesso ao ensino superior e é criado o serviço cívico estudantil que, em 1977, é substituído por um ano propedêutico. Isto corresponde, na prática, ao alargamento do ensino secundário e, retardando-se a entrada no ensino superior, denota-se haver expectativa de aliviar a confluência alunos para a entrada no ensino superior, afunilando o acesso, e ganhando, com isso, tempo para se pensarem e promoveram condições de resposta (Rodrigues M. L., et al., 2016). Ainda em 1977, sai legislação sobre o ensino politécnico, que dava a este um estatuto vincadamente inferiorizado, o que veio a manter-se, e que já provinha

de todas as lutas anteriores e que perpassam a I República, o Estado Novo e o atual regime (Grácio, 1998). Em 1987, com integração no ensino superior, muitas das cisões e diferenciações ficam política e legalmente sanadas, e isso é devido às movimentações quer de sindicatos, quer dos próprios institutos quer dos seus alunos que em conjunto formaram a pressão necessária ao seu desencadear. O ensino superior, com o 25 de abril, entra de forma fixa como problema político e alvo de interesse e crítica pública, permanecendo como tal até, pelo menos, 1996 (Maria de Lurdes; Rodrigues et al., 2016).

Quanto à *unificação total* das vias de ensino foram publicados o despacho ministerial n.º 24/A/74, que extinguiu o exame final do ensino primário e mudava-se no ensino preparatório e secundário unificado a escala avaliação de 0 a 20 para 1 a 5, e a Circular 1/75 e 3/75 de julho que determinou o ensino secundário unificado. Neste conspecto a preocupação parece ser a de eliminar a segregação e o preconceito causados pelo enfoque discriminatório dado pela ditadura entre o ensino técnico e profissional e o Liceu. Bem como, refere-se, uma preocupação com a multiplicidade de opções, vistas ademais como precoces, concorrenciais aos mesmos ciclos de ensino. De certa forma indo ao encontro da reforma iniciada por Veiga Simão, promove-se a unificação do ensino secundário, eliminando liceus e ensino técnico ou profissional. A questão levantada é a de que, com isto, “licealizou-se” o ensino, no sentido de se ter promovido na nova unificação um conjunto de disciplinas de carácter mais generalista e eliminando as outras ditas mais específicas ou técnicas, o que teve um efeito perverso e duradouro, acicatando o preconceito sobre o ensino técnico profissional ou qualquer outra via de ensino não generalizante (Rodrigues M. L., et al., 2016). Por outro lado, Lemos (2014, pp.124-125) refere haver, na questão da unificação do ensino, alguma divisão de posições, existindo aqueles que defendiam unificação, conforme prevista, estudada e preparada para a reforma veiga simão, alargando com isso o ensino preparatório e escolaridade obrigatória para 8 anos. E, aqueles que defendiam apenas a eliminação da dualidade do ensino não

acrescendo anos à escolaridade obrigatória nem ao ensino preparatório, mas sim ao ensino secundário, este conflito de posicionamento político marcará fortemente as décadas seguintes. Sobre isto refere o autor que a própria legislação não foi clara, aumentando o debate e as cisões entre os dois posicionamentos de política indicando que *“Inicialmente não é, contudo, inteiramente claro se tal unificação respeita ao alargamento do ensino preparatório para 4 anos – e, portanto, à implementação da escolaridade obrigatória de 8 anos – constituindo o 9º ano o primeiro ano do ensino secundário ou um ano vestibular de preparação para a vida ativa, como previsto na reforma Veiga Simão, ou respeita à unificação dos primeiros três anos do ensino secundário, mantendo a duração anterior à reforma e constituindo o 9º ano o último ano desse ciclo de estudos.”*(p.125) e que estas dúvidas terminam através da Circular nº 12/75, de 1 de setembro, que determina que *“o 7º ano de escolaridade não constitui escolaridade obrigatória”*, condicionando esta a manter duração de seis anos e excluindo totalmente a reforma Veiga Simão e aquilo que preconizava para o ensino. De qualquer forma o princípio requerido e tendencial pelos organismos internacionais era mantido – a unificação do ciclo inicial do ensino secundário – o que afeta grandemente Portugal colocando-o no extremo negativo do desenvolvimento da escolaridade obrigatória, mesmo em relação aos outros países que constaram do PRM, estabelecendo-se, assim e *“neste período, a decisão mais marcante no âmbito das políticas públicas de educação”*(Lemos, 2014, p.126).

O Dec. Lei n.º 221/74 confia a gestão das escolas a “comissões democraticamente eleitas”, o que na prática só veio regularizar aquilo que já ocorria em contexto, após a “tomada das escolas” pelas assembleias de professores e alunos, de iniciativa popular, e após um processo de “saneamento” que exonerou diretores, professores e reitores, baseando-se na compelação por proximidade ideológica ou afinidades com o antigo regime e/ou sua estrutura gestão. No entanto, o governo pretendeu, ainda assim, manter canal de informação e controle deixando a si o poder de designação de um docente para presidente das “comissões de gestão”(J. Formosinho & Machado, 2013). Posteriormente, o Dec. Lei n.º 735/A/74 veio reorganizar, estrutural e

hierarquicamente, os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário, definindo o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo e dotando-os de funções semelhantes às existentes no estado novo. Ademais, regulamentou-se a sua constituição e eleição dos seus membros, naquilo que Formosinho e Machado (2013, p.29) determinaram como a,

*“(...) evidente ruptura com as formas de democracia directa que faziam das assembleias e plenários deliberativos os órgãos soberanos das escolas, agora transformados em “assembleias consultivas” de carácter facultativo, sujeitas a autorização prévia do Conselho Directivo e cuja realização não pode, salvo em casos excepcionais, prejudicar as actividades escolares. Aquele Decreto-Lei também repõe o dever de o Conselho Directivo informar os serviços centrais do conteúdo dos pareceres e propostas das “assembleias consultivas” que não sejam executados e das razões da sua não execução”.*

Sendo identificável aqui uma tentativa de (re)centralização concentrada da administração e gestão das escolas, ainda que Rodrigues *et al* ressalvem que se previa a representação de professores e alunos constituindo-se, por isso e ainda assim, num modelo de gestão democrático, que dotou o sistema educativo de novos atores *“com poderes decisivos na definição e concretização das políticas educativas”* (2016, p. 21). Barroso (2009, p. 992) destaca a enorme influência dos professores neste *“modelo de gestão escolar”* e redução do poder dos pais, que se vai reforçar com a Constituição República em 1976 e considera que, neste conspecto, só vão existir esforços políticos intencionais e progressivos após a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, e apenas virá a efetivar-se mais radicalmente em 2008 (Dec. Lei n.º 75/2008) quase 21 anos depois.

Poder-se-á ainda destacar o despacho ministerial n.º 24/A/74, de 2 de setembro, que introduziu novos programas para o ensino primário e novas orientações para a organização pedagógica, alterando o regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem, duas fases, dois anos cada. Uma primeira

orientada para aquisição elementar da leitura, escrita, cálculo e expressões e, uma segunda fase complementar, de aprofundamento da primeira. A avaliação deixou de ser apenas sumativa para compreender as dimensões diagnóstica e formativa, promovendo-a enquanto processo de melhoria e não exclusivamente competitivo-seletiva. O que, a juntar-se o preceito do primeiro ano do primeiro ciclo constituir-se como um ano compensatório de potenciais desigualdades, manifesta-se aqui uma preocupação de nivelar potenciais diferenças de partidas, promovendo um ensino flexível e adaptado aos ritmos de cada aluno e focado na concretização das aprendizagens e do sucesso de cada um. Tacitamente se verificam aqui políticas públicas com intenção de promover mobilidade e democratização social, onde pela primeira vez se incluem disciplinas como o meio físico e social, música, movimento, drama e saúde (Mendonça, 2011).

No que concerne ao apoio a crianças e jovens portadores de algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem escolar, até à reforma Veiga Simão, a resposta e as políticas educativas tinham como perspectiva um ensino segregado. Nesse sentido, muito contribuiu o Instituto Aurélio da Costa, nas suas turmas de educação especial e na formação de professores (ainda que de forma muito insuficiente face ao real número de necessidades) e o secretariado do ensino especial.

O Dec. Lei n.º 384/76 criação das associações de educação popular, Portaria n.º 419/76 institui provas de avaliação específicas para adultos

Todo este período revolucionário, pós 25 de abril, foi tumultuoso em reflexo de todas as ânsias de mudança que a sociedade portuguesa exigia, nos seus diversos sectores e agentes, e fazia-o há muito, sendo certo que já o regime ditatorial na fase de Marcello Caetano o tentava promover, lentamente, mas a mudança já acontecia. No período pós-revolucionário as demandas influem, vertiginosamente, nas agendas políticas e nas políticas públicas que vão sendo tomadas, justificando assim a sua falta de estrutura organizativa que lhe desse maior coerência. Nesta senda, Barreto (1995) ao inventariar as mudanças sociais

portuguesas entre 1960 e 1990, refere que a “*verdade é que não foi a revolução política que desencadeou as transformações sociais enumeradas: acelerou-as, consolidou-as, deu-lhes visibilidade e tradução formal, mas não as criou.*” (Barreto, 1995. p. 847). E, é na falta da consolidação e estabilidade políticas que todas as necessidades e interesses, de todos os sectores, pipilam indiscriminadamente na construção ou na emissão das políticas públicas que as validem, não dando espaço para uma construção sustentada num programa coerente e com linha de futuro e, criando ruído que impede a sua consolidação efetiva. Ainda assim, algumas medidas de políticas foram sendo articuladas para um futuro que se esperava de maior estabilidade.

### 2.2.2.2. A Constituição da República Portuguesa, 1976: o período da “normalização” (1976 a 1986)

A aprovação da Constituição da República Portuguesa, a 4 de outubro de 1976, inicia-se um novo ciclo político, que é apelidado por diversos autores (João Barroso, 2003b; J. A. Correia, 1999; Igreja, 2004; V. V. Lemos, 2014; Stoer, 1986; Teodoro, 2000) como o período da “*normalização*” seja da política educativa seja do próprio sistema educativo. Constituído por governos constitucionais provindos de eleições democráticas, que se libertam do movimento militar que imperou (e governou) durante uma primeira fase pós-revolucionária. A este respeito José Alberto Correia, Stoleroff, & Stoer (2012, p.169) descrevem este período como,

*“(...) marcado em Portugal por mudanças importantes quer no sentido da política educativa, quer na natureza dos discursos através dos quais ela se procura legitimar, quer ainda na estruturação dos espaços sócio-políticos onde se define essa política. O estreitamento das relações explícitas entre o sistema produtivo e o sistema educativo e a conseqüente interferência crescente das instituições «exteriores» a este último nas decisões tomadas no seu seio são duas das tendências mais características das mudanças produzidas no campo educativo na década de 1980.”*

Uma das evidências sobre o supramencionado pelos autores é a, agora (durante este período), reaproximação de Portugal da OCDE. Quando logo após o 25 de abril, sob a legitimação de que seria uma entidade internacional com uma ideologia defensora de maior conexão dos sistemas educativos com os mercados de trabalho e a economia, estando isso premente na própria reforma veiga simão construída em aconselhamento e que foi rejeitada, que não servia valores socialistas, nem as classes trabalhadoras. Pelo que se promoveu o afastamento à OCDE e a intensificação das relações com a UNESCO no seu lugar. Em termos contextuais, Portugal vivia agora uma situação de económico-financeira bastante



problemática, com deficits nas contas públicas e com dificuldades em financiamento internacional. Situação essa que levou inclusive o Banco Mundial em missões a Portugal, que no âmbito da educação em particular, o levou a conduzir estudos e a propor financiamento para um “*projeto específico dirigia-se à iniciação de programas de formação de técnicos, à introdução da formação profissional para os jovens que abandonavam a escola, programas de atualização da formação de professores e expansão da formação em administração*” (Lemos, 2014, p. 133) que muito embora provenha de alguns estudos implementados, este projeto segue de acordo com Lemos (2014) nos objetivos de política educativa determinada no seu (do Banco Mundial) *Sector Working Paper*, de 1974. Neste sentido a corrente aqui identificável é, novamente, de maior correlação e/ou proximidade entre sistema educativo e o mercado trabalho/economia, revertendo-se aqui tendência ideológica que verte na própria agenda da política educativa. Assim, e neste enquadramento, dá-se um reaproximar da OCDE que Tavares Emídio (p. 591 cit. in Lemos 2014, p. 134) analisa da seguinte forma:

*“Eu penso que a OCDE tinha mais experiência e, em relação ao Banco Mundial, havia já nessa altura um receio da visão extremamente redutora e economicista com que eles analisam estas questões. Em relação à UNESCO, eventualmente havia um receio de uma visão um pouco mais lírica. A OCDE estava no meio destas duas posições e tinha uma experiência anterior. Há relatórios magníficos da OCDE e havia antecedentes de colaboração”.*

O sentido desta análise entrosa com a denominação atribuída a este período – normalização – onde é referida uma procura de estabilidade e equilíbrio. De qualquer forma esta flutuação ideológica que pressionou a agenda e o processo de construção de políticas, bem como, fez oscilar as relações internacionais na parceria de estudos e recomendações de política que, naturalmente, detiveram influência no decorrer das governações e que lhe dão, por isso, moldura.

A Constituição preconiza um marco por formalizar algumas das ideologias presentes no pós 25 de abril, dando coerência e sustentação com solidez às políticas públicas e aos próprios governos constitucionais que se deveriam balizar por ela. Por outro lado, traz finalmente alguma promessa de estabilidade e segurança a todos, pela garantia da salvaguarda, em última análise, daquilo que se pretendia e aceitava enquanto sociedade. No que concerne ao âmbito educativo a constituição balizou o seguinte:

*“artigo 74.º, o Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar; o Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho; enumeram-se seguidamente as formas de realização da política de ensino sob a responsabilidade do Estado. No artigo 75.º, fica estabelecido que o Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais que cubra as necessidades de toda a população e que ao Estado caberá a fiscalização do ensino particular supletivo do ensino público. Finalmente, no artigo 76.º define-se que o acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras”* (Igreja, 2004, p.176).

No primeiro e segundo governos constitucionais é primeiro-ministro Mário Soares e é Ministro da Educação e Investigação Científica e, depois, Ministro da Educação e Cultura (em ambos os governos respetivamente) Sottomayor Cardia (76-78). Seguem-se como ministros até à Lei de Bases do Sistema Educativo: Valente de Oliveira (78-79), Veiga da Cunha (79-80), Vítor Crespo (80-82), Fraústo da Silva (82-83), José Augusto Seabra (83-85) e João de Deus Pinheiro (85-87). Deste período, que se prolonga até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, é referenciado uma preocupação em *“consolidar um paradigma diferente ancorado nos princípios da regulação da procura do ensino e do condicionamento do acesso ensino superior, da unificação das vias de ensino e da descentralização da gestão das escolas e do reconhecimento da autonomia pedagógica”* (Rodrigues M. L., et al., 2016, p. 22) , sendo também aqui reconhecido que novos temas entram na

agenda política, tais como o estatuto e carreira docente, participação e envolvimento das associações de pais e das autarquias na política da educação, o estatuto ensino particular e cooperativo, a educação de adultos e o ensino de crianças com necessidades educativas especiais. Pelo menos deste último tema, conforme já exposto acima, existem dados que permitem inferir já terem existido medidas de política, ainda que sobre alçada de uma dimensão social e assistencialista, e não, concretamente na agenda política da educação, e não, certamente sobre a designação e o conceito mais abrangente das NEE, mas sim, no conspecto da deficiência numa perspetiva médica. Considerando-se por isso, de facto, inovação na entrada do tema na agenda política educativa, mas nesses termos.

Da tentativa de consolidação e estabilização das ruturas alcançadas com o 25 de abril 1974, no que diz respeito à regulação da procura do ensino, destaca-se o Dec. Lei n.º 4/78 que confirmava a redução da escolaridade obrigatória para seis anos. Rodrigues M. L., et al. (2016) classificam esta medida política como desvalorização da expansão do sistema educativo do regime anterior, pese embora refiram também que era mencionada a falta condições para o alargamento a oito anos obrigatórios e para execução da reforma veiga simão. No entanto, no programa do I governo constitucional (1976, p. 99 cit. in Rodrigues M. L., et al., 2016, p. 23), atenta-se o seguinte: *“A extensão da escolaridade obrigatória será cautelosamente estudada, a fim de não permitir o alastrar de improvisações. A reforma do ensino pressupõe condições humanas que não estão reunidas, pelo que se não continuará com a demagogia até agora em curso”*. Isto reporta-nos não só um cuidado de ponderação face aos recursos existentes como a adequação destes às metas de reforma educativa, procurando que fossem exequíveis. O que transparece quando adjetivam as políticas públicas de até então como “improvisações” e como “demagogia”, demonstrando uma clara perspetiva de desajuste real do preconizado face ao efetivado ou concretizável. Nesse sentido, parece procurar-se aqui a definição de uma estratégia onde, ainda que podendo parecer um

retrocesso, se constitua uma linha condutora, real e concretizável, dando passos mais pequenos, mas mais estáveis e verdadeiros, não ambicionando mais que o que se podia efetivamente fazer. E, se ainda havia necessidade de efetivar a frequência no ensino obrigatório, não se considerava, por enquanto, o seu aumento, mas sim medidas que potenciasses essa concretização. Ou seja, de nada serviria aumentar escolaridade obrigatória se já naquela que existia não se conseguia cumprir com o princípio da frequência obrigatória e universal. Nesse sentido, e com o estabelecimento da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade, promoveu-se através do Dec. Lei n.º 538/79, medidas de política de aprofundamento do incentivo à frequência, como a aprovação da isenção de propinas de inscrição e frequência escolares, transportes gratuitos, alimentação ou suplemento alimentar, alojamento e auxílios económicos (em casos de comprovada carência económica do agregado familiar). Mas, noutra sentido mais punitivo ou repressivo, à semelhança daquilo que se tentou no estado novo, reforçou-se a exigência do diploma de conclusão da escolaridade obrigatória para o acesso a atividades nos organismos públicos, para o emprego em atividades privadas ou nacionalizadas, para os cargos de direção de associações ou clubes desportivos e para poder participar em competições desportivas oficiais. Bem como, se reforçou, punitivamente, as responsabilidades parentais face aos educandos no que concerne à educação, tais como a dependência da frequência escolar para o recebimento do abono de família e a instauração de processos disciplinar e/ou multas por incumprimentos. Já o Dec. Lei n.º 391/84 veio instaurar o dever de matrícula, frequência e aproveitamento, promovendo-se medidas preventivas como o controle da matrícula, da renovação, da assiduidade e do aproveitamento, criando para o efeito a caderneta do aluno (Rodrigues M. L., et al., 2016). No que diz respeito às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, muito embora se tenha consagrado a gratuidade, universalidade e obrigatoriedade da escolaridade básica, ficou determinado que:

*“(...) o Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico». Mas, ao mesmo tempo, referia que as “crianças com incapacidade comprovada” podiam ser dispensadas da matrícula, ou da frequência até ao final da escolaridade obrigatória, denotando-se que nem sempre a legislação traduz a realidade de um país (...)” (Ruivo, 1998, p.58 cit in Mesquita, 1985, p. 7).*

Queda-se aqui claramente numa contradição entre o possível apoio e reforço por uma educação especial na escola pública, com professores e técnicos com formação especializada, em relação à possibilidade de dispensa de matrícula ou da frequência e, em face disso, é possível indagar das reais preocupações com a efetivação das medidas educação especial apresentadas e até com o entendimento que é feito [a esta altura] face à inclusão e à responsabilidade do estado [e da educação em particular], quanto à promoção do desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Ainda para mais, quando, de seguida em 1984 se promove mais um diploma (Dec. Lei n.º 301/84) que se fundamenta na procura de concretização da frequência da escolaridade obrigatória e coarta este segmento de alunos dessa efetivação quando, de acordo com Mesquita (1985, p. 7), se *“dispensavam estes alunos do seu cumprimento (...) «o dever da escolaridade só cessa em caso de incapacidade mental ou física do aluno, reconhecida pelas autoridades sanitária e escolar da zona» (artigo 6º, ponto 1)”* e quando, conforme nos refere Costa (1985 cit. in idem), *“(...) esta medida legislativa se pode considerar um retrocesso “de extrema gravidade”, dado que as crianças deficientes podem ser rejeitadas do programa escolar normal sem que lhes seja proposta qualquer alternativa”* destacando-se aqui a questão de que embora se dispense do ensino obrigatório poder-se-ia ter considerado outra resposta educativa, mas tal não aconteceu, deixando-se por isso um total vazio no sistema educativo. No entanto, e porque a constituição assim o imperava, criou-se o Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR) através do Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de agosto, que visava definir uma *«política nacional de habilitação,*

*reabilitação e integração social dos deficientes, assente na planificação e coordenação das ações que concorrem neste domínio»* (artigo 3º), sendo que o artigo 4º definiria também ao SNR as responsabilidades em matéria de educação.

Do condicionamento do acesso ao ensino superior, prolongou-se o ensino secundário mais um ano com o Dec. Lei n.º 491/77. Primeiramente um ano propedêutico que, posteriormente (Dec. Lei n.º 240/80 e Portaria n.º 414/79) e até à atualidade, se constituiu como parte integrante do ensino secundário. Isto pretendia desacelerar um pouco a pressão pelas vagas no ensino superior, a que se veio juntar o Dec. Lei n.º 397/77 e a Portaria n.º 634/77 que estabeleceriam normas do acesso ao ensino superior e implementariam o *numerus clausus*. Estes mecanismos de controlo e regulação do acesso ao ensino superior mantêm-se inalteráveis desde 1977 até hoje, muito embora as questões tenham mudado. O ano propedêutico continha a possibilidade opção por duas vias: “de ensino” e “profissionalizante” (Dec. Lei n.º240/80), procurando-se com isso um maior encaminhamento de alunos para o ensino superior politécnico e quebrar a denominada “licealização” do ensino, que entretanto tinha sido reforçada com a unificação das vias de ensino e aprofundada com o Dec. Lei n.º80/78 e com o despacho normativo 140-A/78 que impuseram a designação genérica de escolas secundárias a todos os estabelecimentos de ensino secundário, bem como extinguiram todos os cursos técnicos (Rodrigues M. L., et al., 2016; Lemos, 2014).

Nesta sequência foram, depois, feitas diversas tentativas de retorno a uma diversificação curricular e das vias de ensino no secundário, visíveis no Despacho Normativo n.º 194-A/83 do então ministro José Augusto Seabra que cria o ensino técnico-profissional e de seguida com o Dec. Lei n.º 102/84 promovendo-se o regime jurídico da formação profissional inicial de jovens em regime de aprendizagem. A reintrodução em 1983-84 do ensino técnico-profissional diurno, a partir do 10º ano escolaridade, vem na sequência da supressão do ensino técnico elementar industrial e comercial e a respetiva unificação de vias

ensino, num único, até ao 9º ano. Medida já preconizada no inovador projeto da reforma educativa Veiga Simão, não constituindo uma novidade, e efetivando-se com 10 anos de atraso. De acordo com Grácio (1998, p. 84-85) esta política surge com a argumentação da necessidade de modernização económica do país, mas nem isso nem a pressão empresarial para formação de técnicos são, para este autor, o principal motor para o desencadear do processo de desenvolvimento da política pública pelo ensino técnico. Refere que ela provém sim, de um enquadramento social pautado pela explosão do desemprego juvenil, pelo aumento do desemprego global e por um acesso ao ensino superior marcado por incapacidade de absorver metade do seus candidatos, que resulta na pressa da sua resolução a curto prazo através da expansão horizontal do sistema educativo, reduzindo-se aspirações e expetativas profissionais para os que continuavam estudar após 9º ano mas não pretendiam o ensino superior e, também, como uma forma de reconduzir alunos libertando fluxo que chegava ao ensino superior e que este não conseguia dar resposta. Já Stoer, Stoleroff, & Correia (1990, p.11), a este propósito, referem que a partir da década de 80:

*“Num conjunto de países europeus, em que se inclui Portugal, a política educativa tem vindo, a partir dos anos oitenta, a desempenhar um papel cada vez mais instrumental na satisfação de metas de curto e médio prazo da política nacional, tanto económica como industrial. Subjaz a esta formulação de política educativa a ideia de que a oferta de recursos humanos com qualificações adequadas é essencial para a modernização da economia e de que mesmo numa situação de desemprego intenso existem empregos potenciais que permanecem vagos em consequência da falta de mão-de-obra qualificada (...)”*

Esta tendência identificada pelos autores supra conflui com o articulado por Grácio (1998) e acresce-lhe a linha influencia internacional, que nesta altura, de facto, começa a exercer uma pressão tendencialmente maior na agenda e na definição das políticas em concreto, em particular pela procura de adesão à comunidade europeia carecendo, por isso, de cumprir e satisfazer com os referenciais europeus para uma avaliação positiva, bem como, pela influencia da



própria OCDE enquanto agente estrangeiro de avaliação externa e de trabalho na definição de projetos e reformas.

Visível ainda essa tentativa de mudança com o Dec. Lei n.º 26/89 e no Dec. Lei n.º 286/89, agora já do ministro Roberto Carneiro, onde são criadas as escolas profissionais e os cursos tecnológicos, respetivamente. Apesar destas alterações de visão e até de estratégia em medidas de políticas educativas, durante os trinta anos seguintes, a oferta, a procura e a frequência foi sempre maior nas vias gerais, ou liceais, do ensino (Rodrigues M. L., et al., 2016). Ainda assim, o ensino técnico-profissional ganha força e dinâmica nesta altura, com maior procura, até que se criaram as escolas profissionais e, posteriormente, os governos colocarem-no abaixo nas suas prioridades e nas suas agendas políticas não investindo em concordância. Referindo Grácio (1998, p.85), talvez o fizeram sem intencionalidade, reproduzindo o pensar dos tempos republicanos, considerando a participação de empresas e outras instituições da rede local como responsáveis, descentralizando-lhes a sua dinâmica e definição e, assim, dando mostras de desconfiança nas escolas ensino secundário para o desenvolvimento dos seus próprios cursos, autonomamente e enraizados no local. Considerando-se, assim, que isto se traduziu num subaproveitamento que só veio a ser sanado com a criação dos cursos tecnológicos, mais tarde. Independentemente disso, Correia (1999, p. 89-91) diz-nos que ideologicamente, neste período dos anos 80 e 90 do Séc. XX, houve uma corrente internacional, capitalista, que inferiu na forma como se olhou para o ensino e para a educação em geral, articulando-os com o mercado de trabalho. Tal perspectiva não passou ao lado de Portugal, constituindo-se numa ideologia da modernização e de “empresarialização”, que tanto se almejava no sentido de equalizar com os outros países ditos desenvolvidos e, para o qual, seria necessário reconfigurar e reorganizar o ensino no sentido de um enfoque na eficácia, nos padrões de qualidade e na formação para o trabalho, que se sobrepuseram a desígnios educativos sobre como a democratização dos currículos ou o atentar às minorias e às diferenças.



Dentro deste período, e como temas agenda política que consolidavam ideais do 25 de abril, a autonomia e a gestão das escolas é o último a sobrelevar. Neste conspecto os Dec. Lei n.º 769-A/76 e a Portaria n.º 677/77, enquadrados pela própria constituição da república, vem dar concretização ao princípio da descentralização, da autonomia e gestão democráticas dos órgãos escolares e da autonomia pedagógica (que se preservam até à atualidade). Neste sentido os professores passam a poder escolher os manuais a uso (Rodrigues M. L., et al., 2016). No âmbito da profissionalização em serviço, decorrente dos Decreto-Lei n.º 579-T1/79, de 29 de dezembro e Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro, foram revistas e reconfiguradas as funções do Conselho Pedagógico mutando também, e por isso, competências e determinações ao delegado e ao subdelegado (J. Formosinho & Machado, 2013).

No que diz respeito a temas inovadores, inclusos nas agendas e nas medidas política pública educativa, neste período em apreço, sublinham-se o estatuto e a carreira docente, a participação e o envolvimento das associações de pais e das autarquias na política de educação, o estatuto do ensino particular e cooperativo, a gratuitidade do ensino, a avaliação dos alunos, o ensino de crianças com necessidades educativas especiais, o pré-escolar e a educação de adultos que no final deste período serão consagrados na própria Lei de Bases Sistema educativo português de 1986. Do estatuto e carreira de professores, poder-se-á dizer que se foi aqui além da questão da formação inicial valorizando-se as funções do professor mudando até, e por isso, a sua relação com o ministério educação, onde os sindicatos desempenhavam também um papel significativo. Várias medidas de política foram sendo lançadas satisfazendo interesses no que concerne à remuneração, posição no quadro função pública, recrutamento e profissionalização. Em 1979 com o Dec. Lei n.º 513-T/79 criam-se as escolas superiores de educação e dá-se o impulso necessário à profissionalização docente em todos os níveis de ensino: educadores infância e professores de primeiro e

segundo ciclo pelas ESE e professores ensino secundário pelas Universidades (Rodrigues M. L., et al., 2016).

Depois, até ao 25 de abril pais e encarregados educação não tinham qualquer participação ativa no que concerne à elaboração ou concretização de políticas de educação e, a partir desse momento, gradativamente, foi sendo dado maior espaço e ação a estes agentes educativos. Lei n.º 7/77 determina a cooperação entre associações pais e encarregados de educação e o ministério educação promovendo o início da relação entre estes (Rodrigues M. L., et al., 2016) e determinando maiores poderes e voz, dos pais e encarregados de educação, progressivamente, nas decisões e na participação educativa e escolar (J. Formosinho & Machado, 2013).

Ademais, a Constituição em 1976 e a Lei n.º 79/77 vieram reorganizar o papel das autarquias locais na administração do estado e vieram dotá-las de competências, no entanto, nenhuma respeitantes à educação ou às escolas. Só se concretizando efetivamente a descentralização da administração pública neste âmbito quando o Dec. Lei n.º 77/84 transfere competências em matéria de:

*“1) Centros de educação pré-escolar; 2) Escolas dos níveis de ensino que constituem o ensino básico; 3) Residências e centros de alojamento para estudantes dos níveis de ensino referidos no número anterior; 4) Transportes escolares; 5) Outras actividades complementares da acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico, designadamente nos domínios da acção social escolar e da ocupação de tempos livres; 6) Equipamentos para educação de base de adultos (Decreto-Lei n.º 77/84, de 8 de março, ar.º 8º, al. e) – que, entretanto, os municípios contestam devido à ausência dos correspondentes reforços nas finanças locais. (Formosinho & Machado, 2013, p. 31)”.*

Destaca-se ainda aqui, neste período, a extinção do Instituto da Ação Social Escolar (IASSE), tendo as suas responsabilidades sido transferidas primeiro para as autarquias, e em 1989 para as direções regionais de educação (DRE) (Rodrigues M. L., et al., 2016).

Com a Lei n.º 66/79 lançam-se as bases para o ensino especial, determinando pela primeira vez o princípio da inclusão no ensino regular de todas as crianças e jovens, mesmo com necessidades educativas especiais, fossem elas físicas, motoras, orgânicas, sensoriais ou intelectuais. E consagra-se com a Lei n.º 5/77 a criação do sistema público de educação pré-escolar. Da educação e formação de adultos destaca-se que desde o 25 de abril que existiram inúmeras iniciativas de educação popular, visando combate ao analfabetismo e à iliteracia, criando-se para o efeito várias associações locais, que com o Dec. Lei n.º 384/76 e a portaria n.º 419/76, vêm a ser reconhecidas, regularizando-se, e institui-se em 1976 as provas de avaliação específicas para adultos. Depois, com a Lei n.º 3/79, o Dec. Lei n.º 61/79 e o Dec. Lei n.º 534/79 dá-se origem e regulamenta-se o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e a Direção Geral de Educação de Adultos, congregando nesse sentido as iniciativas espontâneas pós-revolucionárias no sistema educativo e designando efetivas responsabilidades ao ministério educação neste conspecto. Ao longo do tempo este tema permaneceu (e permanece) nas agendas políticas, ora posicionando-se num ensino de segunda oportunidade ou de recuperação ora enquanto ensino de educação popular, pese embora não tenham estas medidas tido expressividade prática condizente (Rodrigues M. L., et al., 2016).

Outra característica que ressalta neste período de “normalização” é uma vontade, patente nos discursos, mas também nas próprias medidas de política, de se dar uma Lei-quadro que permitisse uma maior consistência, coerência e organização ao sistema educativo nacional. Nesse sentido, no V Governo Constitucional, o ministro Veiga da Cunha solicita a intervenção da OCDE pedindo um exame da política educativa (decorreu entre 1981 e 1983) e um estudo do sistema de ensino de Portugal. Este momento é crucial para o desenvolvimento do conhecimento nestes conspectos e considerado imperante para entrada de Portugal na Comunidade Europeia. É em face disto que se consegue uma agenda política mais estável, sendo farol para constituição de

programas e de governação no domínio da educação e sendo catalisador dos trabalhos para a reforma educativa, erigida e orientada por uma Lei de Bases, e promovidos por todos os ministros desde aí até à sua efetiva concretização por aprovação em Assembleia da República pela Lei n.º46/86, 14 de Outubro (Rodrigues M. L., et al., 2016).

### 2.2.3. O 3º Período – O Desenvolvimento do Sistema Democrático do Ensino (1986 a 2014)

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) em 1986, é considerada por muitos autores como o fim do período da “normalização”, onde se procurava estabilizar o caos e instabilidade pós-revolucionário no sentido de se promoverem as condições, necessárias e urgentes, à ansiada modernização do país. A este anseio muito influem as negociações, difíceis, no processo de adesão e entrada de Portugal na CEE, onde se sentia a necessidade e a pressão externa (e interna) para se dar mostras de tal modernização, bem como, para que se procedam às alterações de fundo, e sem serem “avulsas”, consideradas a isso essenciais (Teodoro, 1999). Inicia-se aqui, então, um novo período, aquele em que se anseia por uma reforma educativa. Porquanto a discussão LSBE surge em paralelo com a formação de uma comissão de reforma do sistema educativo (CRSE), instituída pelo governo em março 1986 com a resolução do conselho de ministros n.º 8/86, antes da aprovação da LBSE em outubro do mesmo ano (Igreja, 2004). Desde 1980 até à aprovação da LSBE em 1986, de acordo com Teodoro (1999, p. 456), ocorreram dezoito propostas e projetos de Lei de Bases (ou Lei–quadro) apresentadas na Assembleia da República, o que manifesta claramente a intensificação da preocupação pela definição de uma Lei de Bases do Sistema Educativo. Sendo certo, e porém, que esse anseio fora sempre transversal a todos os governos, agentes educativos, forças sindicais desde logo o após 25 abril e com maior premência após aprovação da Constituição em 1976 onde se preconizaram princípios gerais que careciam claramente de operacionalização prática e efetivação, com acréscimo de maior pressão dos grupos de interesses na segunda metade da década de 80 e até à concretização da aprovação da Lei. A questão passou pela priorização de agenda, pela falta da necessária estabilidade democrática e pela falta de consenso de que

carecia, havendo períodos em que se referia ser mais pertinente a definição de reformas e de medidas política direcionadas e sequenciais do que o desenvolvimento de uma Lei de Bases sem que isso invalidasse a preocupação geral pela sua proposta.

Pese embora se tenha conseguido a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, até se conseguir esse consenso alargado num contexto político com forte fragmentação, e sem maioria parlamentar que lhe desse sustento, deu-se um processo de persistência que conduziu a uma Lei de Bases genérica, fugindo ao confronto nos temas mais divergentes, e remetendo para regulamentação posterior a sua clarificação. Barroso & Afonso (2011, p. 30) exemplificam, no âmbito da administração e gestão, a falta de clareza da LSBE referida supra, onde referem que:

*“traduziu-se, por um lado, na reafirmação dos princípios constitucionais da descentralização, democraticidade e participação, e por outro lado, numa definição ambígua sobre o modo de a concretizar, uma vez que: não era referido expressamente o direito de participação dos pais e do poder local na administração das escolas; omitia-se a prevalência da “gestão colegial” (...); e não se considerava o reconhecimento da autonomia das escolas do ensino não superior.”*

Ademais, a LSBE não veio trazer grandes ruturas e na perspetiva de Teodoro (1999, citando Boaventura de Sousa Santos) pode considerar-se que se constituiu como uma validação ou formalização do “estado paralelo”<sup>9</sup>, “ou seja, aprovou-se uma Lei preocupada sobretudo com o eixo educação - democracia, para utilizar o conceito de Stoer e Araújo (1991)” num momento em que o “contexto dominante da acção política governamental já se situava em outro plano, decorrente da prioridade atribuída ao eixo educação - mercado de emprego” (p.459). Assim sendo, a LBSE aquando da sua aprovação já se pode considerar desfasada basilarmente do seu sentido, havendo já outro estado paralelo à espera de legitimação. No entanto, e ainda assim, como foi formulada

---

<sup>9</sup> Teodoro (1999) define estado paralelo como aquele que ocorre por distanciamento entre Lei escrita e a Lei na sua aplicação (*law in books* e *law in action*) reportando-se à conceptualização original de Boaventura de Sousa Santos (1990, 1993).

de forma aberta, inespecífica, possibilitou que a regulamentação posterior procurasse introduzir-lhe outros sentidos.

A já referida Comissão de Reforma do Sistema Educativo surge aqui como fundamental no sentido da formulação de recomendações e medidas de política que possibilitariam concretizar muito do preceituado na LSBE. Esta CRSE era constituída por onze individualidades, distribuídos em vários grupos de trabalho (Lima, 2018, p.77), com a participação de muitos outros especialistas como Roberto Carneiro, Fraústo da Silva e Marçal Grilo (Rodrigues M. L., et al., 2016) e onde constavam três docentes da universidade do Minho: Formosinho, Fernandes e Lima<sup>10</sup> cujos quadros de referência das suas investigações, segundo Barroso & Afonso (2011, p. 30), se situava entre conhecimentos jurídico-administrativos e conhecimentos sócio organizacionais, sendo na forma explícita inédita a mobilização desses enquadramentos na elaboração de propostas legislativas. Os autores referenciados, apontam ainda que os membros desta comissão usufruíram das suas redes de contactos com atores locais e sindicais (muitos desses ex-alunos), além de gozarem de isenção no comprometimento governativo, o que fez com que pudessem agir mais como mediadores entre estas partes promovendo a construção de soluções legitimadas e consensuais.

Teodoro (1999, p. 459-460) refere ainda uma questão particularmente interessante que ocorre nesta altura e que, diz, não é exclusiva do contexto português. Uma questão que discorre em particular do contexto reformista que se instala, pelo menos em discurso, e que é referido como uma nova fase da política educativa, fundacionadas no consenso e continuidade de orientações que seria guiado pelo desígnio nacional de uma reforma do sistema educativo. Isto mesmo seria expresso no relatório e parecer aprovados por unanimidade pela Comissão de Educação da Assembleia, em abril de 1986. Teodoro aponta aqui

---

<sup>10</sup> Ver Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988). Projeto Global de Reforma. Lisboa: Ministério da Educação. Comissão da Reforma do Sistema Educativo.

aquilo que designa como efeito placebo<sup>11</sup> que o discurso político em torno da reforma toma para a procura de um consenso alargado resultante dele. Referindo-se ao sistema educativo como enfermo, carecendo de um esforço nacional e geracional, mobilizador de predisposições<sup>12</sup> para o consenso em torno dos objetivos políticos governamentais que giravam em torno de:

“(i) a empresarialização da educação, tanto no seu efeito de resposta as necessidades de formação colocadas pela modernização da economia, como nas regras de funcionamento interno da organização escolar; e (ii) a construção de uma escola de valores e de projecto, tão evocados na Europa e nos EUA nesses anos oitenta pela nova direita.” (Teodoro, 1999, p. 460).

Assim, e com isso, de acordo com o autor, constituía-se o contexto ideal para alguns, para se implementar a *reforma educativa*, vista como aquela que se vai fazendo, inacabada propositadamente para evoluir com a própria sociedade e, ao mesmo tempo, capaz de se ir adaptando funcionalmente aos obstáculos, ineficiências e ineficácias que vai encontrando (Teodoro 1999, p. 461).

Lima (2018, p.78) refere sobre a Lei de Bases do Sistema educativo de 1986 que esta “*viria a ser regulamentada ao longo de vários anos e a ritmos consideravelmente distintos consoante as áreas sob “reforma educativa”, tendo sido objeto de apropriações seletivas e diferenciadas*”. Isto discorre, naturalmente, da característica generalista e pouco concretizadora já mencionada sobre a referida Lei de Bases e que adveio da necessidade imperativa pelo consenso que proveu a sua aprovação. O mesmo autor identifica nesta descrição da efetivação da LBSE o papel da CRSE como produtora de documentos “avulsos” contrariando as intenções preconizadas de fornecer estruturação e congruência à primeira, referindo que à frágil articulação entre ambas se acresce a interpretação dada, com base na LBSE e no contexto da

---

<sup>11</sup> Teodoro (1999, p. 460) citando Campbell (cit. por Ginsburg, Cooper, Raghu & Zegarra, 1991, p. 5) define discurso placebo como “*symbolic gestures designed to indicate governmental awareness of problems and sympathetic intentions, rather than serious efforts to achieve social changes*” (cit in).

<sup>12</sup> Expressão de Popkewitz (1990) citada por Teodoro (1999, p. 460).



modernização europeia, à produção do CRSE, permitindo assim que cada governo (ou ministro) tivesse conduzido várias linhas políticas e de agenda educativa.

Todavia, se por um lado, a LSBE vinha consagrar os princípios da Constituição de 1976 (revista em 1982), ajustando-se a ela, por outro lado vinha romper com muita da regulamentação realizada, feita em maioria *à posteriori*, isto é, legitimadora do que já se implementava no terreno. E é neste último sentido que se pode caracterizar essa produção legislativa como o efetivo da reforma educativa, mesmo que, em muitos momentos, essa produção tenha sido alterada subsequentemente ou seja até contraditória. Preciosa (2005, pp. 51-53) identifica claramente uma reforma educativa neste período do final dos anos 80, em particular no conspecto do ensino básico, e que, nos anos 90, esse mesmo nível sofre uma reorganização curricular. A autora, analisando os discursos sobre a reforma do sistema educativo ao nível da ideologia político-educativa, identifica neles, um duplo sentido ideário entre a expressa vontade de mudança, liberdade, democracia e autonomia na formação dos indivíduos enquanto objetivo e, entre a necessidade de responder às imposições da CEE, referindo ademais que

*“(...) esta matriz axiológica, presente em todos os documentos analisados, fornece-nos indicadores de que o investimento na educação no período de reforma assume dois sentidos que poderíamos identificar como sendo um de nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e outro de nível externo (aproximar-se dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Económica Europeia)” (p.55).*

Este período de “*desenvolvimento do sistema democrático do ensino*”, assim denominado por Rodrigues *et al* (2016), decorre desde aprovação da LBSE em outubro 1986 e não nos é indicado um fim, sendo este o próprio término temporal da investigação encetada pelos autores: 2015. Isto não permite inferir se consideram este período como concluído nessa data, no sentido de terem identificado o fecho das questões emergentes da análise que o permitiam

conglomerar enquanto período distinto dos seguintes. Pese embora isso, neste trabalho determinou-se, conforme já referido na introdução, não só o alargamento dos âmbitos dos normativo-legais e dados sociohistórico na análise, como também se promoveu, na mesma lógica dos autores originais, a continuidade e aprofundamento da grelha de dados até 2019, data término do nosso tempo de análise.

Estes investigadores, apesar de aglomerarem todo este período temporal de gestão e políticas educativas como um período específico, subdividiram-no por fases temporais e por aspetos ou temas mais pertinentes aí a destacar. Assim sendo teremos a fase da “*reforma da educação (1986 a 1991)*”, da “*questão da sustentabilidade e da avaliação 1991 a 1995*”, da “*questão da qualidade das aprendizagens (1995 a 2002)*”, da “*questão do ensino secundário (2002 a 2005)*”, da “*questão do sucesso escolar (2005 a 2011)*” e da “*Rutura dos consensos em torno da reforma (2011 a 2015)*”. Não querendo inferir na organização estrutural original apenas se acrescentará mais uma fase, abrangendo todo o mandato do ministro Tiago Brandão Rodrigues no XX Governo Constitucional, minoria PS com apoio parlamentar do BE, PAN e PCP, liderado pelo primeiro-ministro António Costa, de 2015 a 2019 e a qual denominaremos de “*reformando a reforma educativa*”. Isto, na lógica de que, no último ano de mandato do ministro Nuno Crato, não se destaca nada mais de grande relevância que coloque em causa a categorização anterior, sendo que o que aí ocorre se perspetiva como complemento sequencial. Mas, e no entanto, aquilo que acontece de 2015 a 2019, e que corresponde ao primeiro mandato de Tiago Brandão Rodrigues com a pasta da educação, já se configura como uma mudança profunda de política e dos temas prioritários da agenda, de tal forma que o corpo de normativo-legais produzidos constitui um conjunto de alterações profundas, passíveis de compor, até, uma verdadeira reforma. Nesse sentido, entendeu-se constituí-lo como uma fase própria deste período. Sendo certo que, dado o conjunto de alterações aí preconizadas, e que

iremos apresentar de seguida, se poderá vir a integrar mais além de uma fase sendo mais próprio num novo período.

Rodrigues, et al. (2016) definem o seu último intervalo temporal como de “*desenvolvimento do sistema democrático do ensino*” quando diversos autores, em conformidade com o já aqui exposto acima, têm destacado a incongruência entre o discurso político e a prática em termos de produção legal e orientações regulamentares, bem como e por outro lado se tem destacado a dualidade de sentidos identificados como norteadores das políticas tanto em matéria da democratização do ensino quanto, ao mesmo tempo, pela sua modernização. Orientando-se assim o sistema educativo para uma proximidade com o mercado de trabalho, nas suas necessidades específicas e na eficácia da produção de recursos especializados e profissionalizados que lhe deem resposta ao mesmo tempo que se orienta também para a igualdade oportunidades e sucessos, capacitação crítica e participativa e a formação integral do ser humano. Isto implica, necessariamente, duas formas diferenciadas de entendimento face à Educação, transcrevendo-se, portanto, na própria organização do sistema educativo, dos currículos e da formação e práticas pedagógicas. Esta dualidade, estando presente, conflitua na medida da congruência entre sentido e prática efetiva e também no questionamento sobre em que medida o sistema se desenvolve (ou pretende desenvolver) num sentido democrático? E, porquanto, se será certo determinar o período temporal indicado como o de uma procura democrática do ensino?!

O que é certo a este ponto, é que não se alcançou a democratização do ensino, particularmente em referência ao número de alunos que em 2014/2015 manifestavam ainda insucesso escolar e abandono escolar, bem como, os números de frequência dos níveis secundários de ensino e do ensino superior (universitário ou politécnico). Por outro lado, verificar-se que comparativamente os alunos provindos de *backgrounds* socioeconómicos mais desvantajosos e/ou cujos pais tiveram menos escolaridade são aqueles cujos resultados escolares se mantêm

mais baixos e são aqueles cujos percursos são em maioria alternativos ou vocacionados, abandonado escolaridade muito antes dos restantes. Rodrigues *et al.* (2016) assumem de certa forma isso mesmo quando definem como última fase do período como de “*Rutura dos consensos em torno da reforma (2011 a 2014)*”. Todavia não procurámos consubstanciar um novo período porque: 1. O período que se segue até a nossa atualidade é, além de curto temporalmente e apesar de intenso em matéria de reforma política, respeitante a um mesmo governo e primeiro ministro (António Costa) e particularmente de um mesmo ministro da educação e ciência (Tiago Brandão Rodrigues) pelo que, eventualmente, poder-se-á assumir que no decorrer do próximo tempo se poderá, retrospectivamente, identificar aqui um início, ou fase, de um novo período, mas o qual agora ainda não parece suficiente para criar rutura, constituindo-se por si ou, pelo menos, ainda não se lhe tem o distanciamento necessário para o afirmar. Porquanto até, e em bom rigor, o discurso político vigente continua a ser o de democratização do ensino, pese embora com opções políticas diferentes conforme se vai explorar de seguida, e daí que se tenha denominado esta fase como: “*reformando a reforma educativa*”, naquilo que parece ser uma recondução aos ideais da reforma pretendida no início do período.

O “*desenvolvimento do sistema democrático do ensino*” inicia-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e compreende a governação de 15 ministros com pasta da educação: João de Deus Pinheiro (1986/87), Roberto Carneiro (1987/91), Diamantino Durão (1991/92), António Couto Santos (1992/93), Manuela Ferreira Leite (1993/95), Eduardo Marçal Grilo (1995/99), Guilherme D’Oliveira Martins (1999/2000), Augusto Santos Silva (2000/01), Júlio Pedrosa (2001/02), David Justino (2002/04), Maria do Carmo Seabra (2004/05), Maria de Lurdes Rodrigues (2005/09), Isabel Alçada (2009/2011), Nuno Crato (2011/15), Tiago Brandão Rodrigues (2015/19). Na versão análise base que se usou (Rodrigues M. L., et al., 2016) o período terminaria em 2015 com Ministro Nuno Crato compreendendo um hiato temporal de 29 anos. Conforme

explicitado acima este período é, aqui, estendido até 2019 até ao *términus* do primeiro mandato do ministro Tiago Brandão Rodrigues, abarcando 33 anos de governação. De qualquer das formas, trata-se de um período tempo que, na versão original daria uma média de governação ministerial de 2 anos por ministro e, na proposta presente de 2,2 anos de média. Sendo o mandato por governo limitado a 4 anos <sup>13</sup>, caso não haja dissolução ou demissão anterior, este número médio de período de governação poderá, aqui, transcrever alguma instabilidade na estratégia educativa nacional ou, pelo menos, justificativo das alterações ideológicas, nas opções e/ou produção política.

---

<sup>13</sup> Sendo certo que o governo só finda o seu mandato quando um novo governo toma posse podendo, por isso, haver casos de acréscimo de alguns meses.

### 2.2.3.1. A Reforma da Educação (1986-1991)

Seguindo a organização de Rodrigues, et al. (2016) este período inicia-se com um primeiro momento de “A reforma da educação” entre 1986 e 1991, onde lideraram a educação João de Deus Pinheiro (1986/87) e Roberto Carneiro (1987/91). Inicia-se com a novidade afirmativa do Partido Democrático Renovador, e serão dois deputados deste partido a liderar, numa subcomissão parlamentar, o processo construção e aprovação da LSBE 1986. A João de Deus Pinheiro se deve a criação da CRSE e viu, nos seus últimos dois anos mandato, a aprovação da Lei de Bases ser concretizada. Discute-se se o processo de conceção da CRSE não terá sido, mediante as questões políticas emergentes no parlamento, uma forma de o governo tentar liderar a construção efetiva da LSBE e de chamar a si o controle sobre ela. Seja como for, a Lei é aprovada rapidamente, e antes que a CRSE possa inferir nela (pese embora possa ter contribuído à sua aprovação) assumindo isso sim, posteriormente, um papel premente na sua regulamentação, concretizando-a por operacionalização politico-legal.

Rodrigues, et al (2016, p. 36) referem que a aprovação da LSBE em conjunto com a chegada do financiamento, ao abrigo dos fundos estruturais decorrentes da entrada na comunidade europeia, constituíram, pela disposição de meios e recursos, um momento de estabilidade únicos para Portugal. Roberto Carneiro chega a ministro pouco após aprovação da LSBE no ano transato, cabendo-lhe o papel de produção política que a concretizasse. A sua agenda política ficou, assim, condicionada (ou pré-definida) primeiramente pelas recomendações orientadoras das organizações internacionais e pelo exame da política nacional, em particular a OCDE, que em muito definiram *per si* a própria LSBE.

A escolaridade obrigatória passa efetivamente para os nove anos e a par da sua extensão surge a necessária reforma curricular consagrando-lhe três ciclos e alterações nos princípios e nos próprios planos curriculares. Um ciclo ensino primário de 4 anos, seguido de um segundo ciclo de 2 anos e um terceiro de três anos ensino. Após a escolaridade obrigatória existiria o ensino secundário de 3 anos (Dec. Lei n.º nº286/89, 26 agosto). De acordo com Rodrigues, et al (2016, p.37) surge, com isto, aquilo que determinam como “*problemas críticos*” decorrentes, dos quais a “*integração pedagógica, curricular e organizacional*” dos ciclos ensino da escolaridade obrigatória era o principal. À altura, os autores reportam a rede escolar como sendo compartimentada (separadas e sem relação) entre redes de escolas ensino primário, de escolas preparatórias, de escolas técnicas e de liceus, constituindo-se autonomamente em termos pedagógicos e administrativos:

*“(...) cedo se identificou e analisou o problema. Mas, se a integração entre o 2º e o 3º ciclo já havia começado a ter resposta nas condições físicas da rede com a criação das escolas EB2,3 (Dec. Lei n.º. 46/85, de 22 fevereiro), tal era bem mais complexo para o caso do 1º ciclo. (...) escolas primárias rurais isoladas e com reduzido número de alunos (...) premente a sua extinção, o que foi estabelecido pelo Dec. Lei n.º 35/88, de 4 fevereiro, mas que demoraria quase duas décadas a concretizar.(...) A integração física e administrativa dos três ciclos ensino básico iniciou-se verdadeiramente com a criação experimental das escolas básicas integradas (despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 maio). Foi, porém, necessário, esperar mais dez anos para que as escolas de diferentes ciclos de ensino fossem integradas em unidades administrativas e o conceito de escolas básicas integradas, e mais tarde o de agrupamento escolar, fosse adotado como solução na política de gestão escolar” (idem, p. 37).*

No que concerne ao ensino secundário, foi estabelecida a diversidade curricular, muito difícil de concretizar apesar das várias tentativas e, além disso, é manifesta a preocupação com uma preparação para a vida ativa, conexas com o mercado de trabalho. A LSBE define dois tipos de cursos ensino secundário: a)

cursos predominantemente orientados para a vida ativa (CPOVA) e b) cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos (CPOPE) (art.º 10º, n.º 3) ambos conferentes a diplomas de formação e, os primeiros, além desta certificação formativa, atribuem também certificação para efeitos do exercício de determinadas atividades profissionais (art.º 10º, n.º5). Estas premissas são operacionalizadas pela CRSE aquando da proposta geral de reforma, veiculada pelo conselho de ministros em 1988, e formalizada com o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto que aprova a reforma curricular dos ensinos básico e secundário. A designação dos cursos vai se alterando em contexto prático corrente e, posterior e gradualmente, é inserida na linguagem presente nos discursos políticos e normativos legais que acabam por formalizar as novas designações: *cursos gerais* e *cursos tecnológicos* (Rodrigues M. L., et al., 2016; Lemos, 2014). Qual ou quais as diferenças entre estes cursos tecnológicos e o ensino técnico-profissional da reforma Seabra? Primeiramente a duração, os da reforma Seabra promoviam 2 anos ensino e os novos 3. Além disso, Lemos (2014, p.148) diz-nos que:

*“(...) reforça-se a formação geral, que passa a ser igual para todos os cursos quer gerais quer tecnológicos; reforça-se igualmente a dimensão comum na formação específica através de um núcleo comum para cada área de formação e diminui-se o peso da formação técnica, reduzindo também a diversificação de cursos, que passam de trinta e três a onze, centrados em grandes áreas tecnológicas.”*

O que, ainda segundo o mesmo autor, se traduziu em termos prático numa redução da diversidade e numa aproximação entre cursos tecnológicos e gerais o que trouxe alterações significativas, e duradouras, na forma como:

*“(...) os cursos tecnológicos passaram progressivamente a ser olhados por professores, alunos e famílias mais como uma “via geral” com menor peso nas componentes académicas e maior na componente técnica, do que como uma verdadeira via de preparação para a inserção na vida ativa.” (idem, p.149).*



E, as consequências efetivas, destas alterações na percepção acarretaram como consequências um “*progressivo encaminhamento maioritário para esses cursos de alunos que tivessem passado por percursos mais ou menos longos de insucesso*”, parecendo que no terreno se interpretou e utilizou esta medida de política como resposta de combate ao insucesso e não como a preconizada inserção na vida ativa e via mais profissionalizante de ensino. Também de referir aqui alguma semelhança, não na política, mas na concretização da medida, daquilo que era preconizado e aplicado no Estado Novo, tentando seriar (e discriminar por consequência) aqueles que teriam maiores dificuldades ao referencial geral da escola, e portanto ao sucesso escolar, e aos quais haveria menos expectativa de continuidade para outros níveis ensino, constituindo assim diversidade curricular como resposta ao insucesso escolar.

Talvez neste âmbito e porque se mantinha o vazio no que diz respeito a uma formação verdadeiramente profissionalizante criam-se as escolas profissionais e aquilo que à sua implementação e fomento seria necessário (Dec. Lei n.º 397/88, 8 de novembro; Dec. Lei n.º 26/89; Dec. Lei n.º 32/90 e o Dec. Lei n.º 70/93). Até 1995 houve grande investimento na rede escolas profissionais, conseguido através de fundos comunitários, que terminaram em 2005. Os seus grandes promotores e dinamizadores foram os sindicatos, associações profissionais e as autarquias.

Especificamente sobre o combate ao insucesso e abandono escolar, aparece neste período com as resoluções do conselho de ministros n.º 21-1-88 e n.º 6-10-89 o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo), não constituindo uma legislação própria, mas denotando que o tema teria entrado na agenda política e que teria um espaço próprio revelador de interesses e preocupações. Nesse âmbito foram promovidos estudos e diagnósticos dos problemas do insucesso, que envolveu universidades e foram lançadas campanhas nacionais e medidas que visavam a mobilização e a sensibilização social para estas matérias. Nasce aqui também a questão da gratuidade e da ação social escolar,

dentro de uma lógica instrumentalista para promoção da frequência da escolaridade obrigatória, tendo sido delegada a ação social escolar, em termos de competências, às Delegações Regionais de Educação (DRE) com o Dec. Lei n.º 361/89 e instauradas as suas modalidades com o Dec. Lei n.º 35/90 que, desde aí e até depois de 2005 se mantém inalteradas (Rodrigues M. L., et al., 2016).

Em matéria de estatuto, carreira e formação docente e da gestão das escolas foi clara a preocupação em se conhecer e em se envidarem esforços, visando o seu melhor desenvolvimento e em conformidade com os objetivos preconizados na LSBE. Assim e para o efeito, foi criada uma comissão de estudo e análise da situação do professor do ensino não superior, apelidada de “*Comissão Braga da Cruz*”, cujo relatório produzido foi alvo de forte contestação e debate. Decorre do trabalho desta comissão o lançamento do primeiro estatuto da carreira docente (ECD, Dec. Lei n.º 139-A/90), que pese embora virá sofrer alterações ao longo do tempo os seus princípios fundamentais manter-se-ão. Já o Dec. Lei n.º 344/89 define o ordenamento jurídico da formação inicial de professores de onde se destaca a componente pedagógica dessa formação e a prática pedagógica que, claramente, demonstram um interesse de profissionalização. Ademais, institui-se a formação contínua quer pelo ECD quer pelas exigências à progressão na carreira e, em 1992 com o Dec. Lei n.º 29/92 define-se a contabilização de unidades de créditos e condições efetivação da obrigatoriedade formação para progressão carreira. Nesse âmbito cria-se o Conselho Científico-Pedagógico da formação contínua e da especialização, enquanto organismo regulador e acreditador (Rodrigues M. L., et al., 2016).

O Dec. Lei n.º 43/89 e posteriormente o Dec. Lei n.º 172/91 vêm definir e concretizar autonomia cultural, pedagógica e administrativa das escolas e o regime administração e gestão para o efeito, onde se previa possibilidade introdução de representantes comunitários nos conselhos escola (Rodrigues M. L., et al., 2016).

No que concerne à gestão do sistema educativo o Dec. Lei n.º 125/82 criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituição conselheira que depende diretamente do ministério, mas que tem relações com universidades e que, em vários momentos, foi premente na definição de políticas educativas. Destaca-se também os Dec. Lei n.º 3/87 e o Dec. Lei n.º 361/89 na criação e definição da Direções Regionais de Educação, que surgem como opções de desconcentração ao invés de um sentido mais descentralizador, como seria a transferência de competências às autarquias locais.

Identifica-se ainda neste período o tema da avaliação educacional, tendo começado por criar o Instituto de Inovação Educacional, onde no departamento específico se promoveram estudos e onde se preparou Portugal para as avaliações internacionais da qualidade das aprendizagens. Este instituto é extinto e nessa sequência nasce o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) com o Dec. Lei n.º 229/97, que detinha funções de realização de exames e provas externas.

Por fim, podemos relevar temas fundamentais para promoção da maior equidade nacional, através do sistema educativo, e que entram na agenda política como são caso a *educação pré-escolar* que em 1997 vê aprovar a Lei Quadro da educação pré-escolar (Lei n.º5/97) impulsionando, por fim, o início de políticas educativas organizadas e estruturadas nesta matéria; o *ensino especial* através da Lei n.º 319/91 que regimenta a educação para alunos com necessidades educativas especiais, definindo condições no sentido inclusivo nas escolas públicas, pese embora mantenha o encaminhamento para escolas especiais; e a *educação de adultos* através do lançamento do ensino recorrente noturno para adultos, curricularmente igual ao ensino diurno (Rodrigues M. L., et al., 2016).

### 2.2.3.2. A questão da Sustentabilidade e da Avaliação (1991 a 1995)

A questão da sustentabilidade e da avaliação é a designação de Rodrigues *et al.* (2016) para uma nova fase de análise do último período, temporalmente compreendendo os anos de 1991 a 1995 e os ministros com a pasta educação nesse período foram: Diamantino Durão (1991-1992), António Couto dos Santos (1992-1993) e Manuela Ferreira Leite (1993-1995). Segundo os autores supra, este período fecha o ciclo político de concretização da LSBE aprovada em 1986 por eles identificado. Porquanto, e não obstante, este período mantém no geral os objetivos e a linha de política que vinha ser feita no anterior com a ressalva da introdução de dois novos temas que merecem destaque, nomeadamente o do problema do financiamento e sustentabilidade do sistema de ensino, para o qual concorre a conscientização dos efeitos da quebra natalidade no dimensionamento do sistema educativo bem como efeitos das progressões automáticas na carreira docente.

O outro tema aqui a destacar é a avaliação (professores, alunos e escolas) que não é completamente desligada do outro tema mencionado, muito pelo contrário, no sentido de que em muitos aspetos, como se explicará de seguida, a avaliação constitui forma de regular gastos como é exemplo no número de professores nos escalões vencimentos mais altos. E, neste sentido, já anteriormente se previa algum interesse no tema com a criação do IEI e depois do GAVE, aprovando-se aqui os Decretos Regulamentares n.º 13/92 e n.º 14/92 que regulam o processo de avaliação docente do ensino não superior, procurando estruturar verticalmente a carreira docente, diversificar modalidades de avaliação e mitigar impactos financeiros da carreira plana onde todos sobem sem grande obstáculo. No entanto, isto vai sendo revogado até anulação em 1998 dos efeitos

na progressão carreira ou diferenciação com base no mérito. Da avaliação dos alunos consagra-se avaliação interna para ensino básico e a externa para o ensino secundário na medida em que se reintroduziram os exames necessários, também, para obtenção da certificação final. E é nesta altura também que se toma decisão da participação de Portugal nas provas internacionais de aprendizagens. No conspecto do ensino superior instituem-se as provas gerais de acesso ao ensino superior (PGA) (e que sendo alvo de grande contestação são abolidas no ciclo político subsequente) e é também instituída a propina e o sistema que a regulamenta mas tendo sido alvo de grande contestação e tendo até, pelo tribunal constitucional sido considerado nalguns aspetos inconstitucional é também depois revogado e substituído por nova legislação em 1997 (Rodrigues M. L., et al., 2016).

### 2.2.3.3. A Questão da Qualidade das Aprendizagens (1995 – 2002)

O período que se segue é o da “*questão da qualidade das aprendizagens (1995 – 2002)*” (Rodrigues M. L., et al., 2016, pp. 47-48) abrangendo a governação da pasta educação pelos ministros Eduardo Marçal Grilo (1995-1999), Guilherme d’Oliveira Martins (1999-2000), Augusto Santos Silva (2000 -2001), Júlio Pedrosa (2001-2002), todos inclusos no XIII e XIV Governos Constitucionais PS de António Guterres. Demarca-se do anterior porquanto se verificam novas orientações no que diz respeito ao financiamento e à progressão e remuneração dos professores com efetivas melhorias no recrutamento e no trabalho, bem como, face ao objetivo concretizado de aumentar o investimento em Educação atingindo a meta dos 4% do PIB. Por outro lado, o carácter inovador da criação do GAVE e da alteração preconizada na avaliação dos alunos “*introduzindo mudança no equilíbrio entre avaliação interna e avaliação externa*” (Rodrigues et al, 2016, p.51), as primeiras avaliações internacionais do programa PISA e os primeiros programas de avaliação das escolas (com as provas de aferição e o programa de avaliação integrada das escolas), capitalizam o tema da qualidade da educação para a agenda política, centralizando-o nesta fase. Por outro lado, em linha de continuidade, manteve-se, aprofundando-se, a procura de concretização da LSBE, designadamente: na *educação pré-escolar e na educação de adultos*, com a definição de novos objetivos e metodologias que procuraram ultrapassar obstáculos à concretização dos objetivos preconizados nestes domínios, e que no pré-escolar faziam com que o serviço fosse quase em exclusivo do privado ou do sector social, conseqüentemente constituindo desigualdades ao acesso, tendo-se por isso promovido a expansão da rede pública e a definição de orientações curriculares, em articulação com ensino básico, e na educação de adultos com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

(ANEFA) e dos cursos educação e formação de adultos (EFA) bem como com a instituição do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e da sua rede de Centros RVCC; no *combate ao insucesso e ao abandono escolar no ensino básico* lançou-se programas de promoção do sucesso escolar, visando a discriminação positiva de escolas, alunos e famílias em situações de desigualdades socioeconómica e, com essa lógica, surgem as escolas TEIP (território educativos de intervenção prioritária) e as turmas PIEF (programa integrado de educação e formação desenvolvido no âmbito do programa de erradicação do trabalho infantil) bem como o relançamento da modalidade de currículos alternativos e outras que previssem um apoio educativo diferenciado, promove-se a rede de bibliotecas escolares e o apetrechamento bem como instalação de internet de escolas; e, finalmente, no *controlo dos fluxos acesso ensino superior a* entrada passou a ser feita por concurso nacional, para o qual se implementou exames nacionais que serviriam (ou condicionariam) o acesso ensino superior contabilizando as avaliações de determinadas disciplinas elencadas para a nota final a concurso. Rodrigues et al (2016, p.50) referem que este controlo teve consequentemente impactos negativos na procura do ensino superior, reduzindo-a abaixo da oferta bem como no abandono escolar precoce (mantendo-se em cerca de 45%) e no insucesso escolar no ensino secundário. Apontam ainda que, a subordinação impressa ao ensino secundário no acesso ensino superior “sem criar alternativas autónomas de criação de conclusão,” foi a causa do insucesso e do abandono precoce, verificado na sequência no ensino secundário.

Embora concretizado já no mandato do ministro David Justino, no período seguinte, importa ainda referir o Dec. Regulamentar n.º12/2000 que fixava requisitos para constituição e regras de funcionamento de agrupamentos de estabelecimentos escolares do pré-escolar e do ensino básico, e que veio, uma década depois das escolas básicas integradas dar continuidade ao processo de integração administrativa, organizacional e pedagógica integradora do ensino

básico e secundário do sistema educativo português. E destaca-se também o Dec. Lei n.º 270/98 que instituiu e definiu o estatuto dos alunos do ensino básico e secundário públicos, estabelecendo um código conduta educativa que visava claramente orientar para a melhoria do ambiente e da cultura escolar, colocando também o aluno como indivíduo ativo e participativo da e na comunidade escolar.



#### 2.2.3.4. A Questão do Ensino Secundário (2002-2005)

Neste ponto avançamos para o período da “*questão do ensino secundário (2002-2005)*” onde se compreende a governação por maioria parlamentar de coligação PSD/CDS nos XV e XVI Governos Constitucionais, liderados por Durão Barroso e por Pedro Santana Lopes, tendo como ministros da educação David Justino (2002-2004) e Maria do Carmo Seabra (2004-2005). Com particularidade de Pedro Santana Lopes ter sido indigitado pelo então Presidente da República Jorge Sampaio, aquando da saída de Durão Barroso para a União Europeia e, um ano depois, é dissolvido o parlamento e convocadas eleições.

Em termos factuais e históricos Portugal assinou o tratado de Maastricht aderindo à zona euro e à moeda única europeia em 1999. Este tratado visava cinco critérios a serem cumpridos pelos países aderentes por forma a garantir sustentabilidade e a providir garantias de convergência duradoura. Os esforços para a reconfiguração financeira e económica exigida, tiveram também impacto nas políticas em educação e no financiamento desta, no sentido de uma redução da despesa. Por outro lado, é neste período que chegam os resultados do PISA (2000) e dos exames nacionais (realizada pela primeira vez em 1997) que, em conjunto com indicadores do abandono precoce da escola e os *rankings* de avaliação das escolas (2001), levantaram o debate público e a crítica face aos resultados negativos e à fraca qualidade apontada das aprendizagens e do sistema educativo em geral. Isto constitui uma nova narrativa face à escola pública: a da sua falência. Até à data, as transformações sociais, rápidas e emergentes, tanto da tecnologia, das vias e meios de comunicação e informação, da indústria e comércio, proteção social e direitos e garantias do estado providência, trouxeram expectativas sociais de modernidade para todos, e fizeram perspetivar a educação, e a frequência e investimento nesta, como veículo para mobilidade social e para o acesso a essa modernidade. Para os pais (e para os filhos) a escola representava esperança num futuro melhor. Do ponto de vista da governação e das políticas

educativas estas transformações imperaram de acordo com Azevedo (1999, p. 282) duas perspectivas: uma que presumia na extensão massiva da educação escolar a ferramenta de combate às desigualdades sociais e outra que outorgava ao progresso técnico e a um aumento de produtividade o desenvolvimento de um país, pendendo sobre o sistema de ensino a urgência na produção de mão-de-obra qualificada para o seu cumprimento. A partir deste período o que se verifica é uma insatisfação decorrente do incumprimento destas promessas e de soluções com resultados efetivos e condizentes com as expectativas e interesses.

Barroso (2003, p.72) diz-nos a propósito do início do século XX que o considera, para a educação, um período de *descontentamento*. Sendo certo para o autor que desde revolução de 1974 que se encarava a “*crise da educação*”, mas que a grande mudança que aqui se opera dá-se pela alteração da perceção em relação a essa crise, passando de um paradigma de conjuntura de problemas para o de conjuntura de falta de soluções. Isto agrava a crise no sentido de que na primeira posição o sentimento seria o de procurar soluções pela reforma enquanto no segundo sentido existe o desanimo face à crença na possibilidade de soluções pela escola pública, referindo o autor especificamente sobre isto que:

*“Acabada a euforia da Reforma em que se empenharam os dois maiores partidos do espectro político português e depois de 25 anos de transformações contínuas, apoiadas por fortes investimentos financeiros, responsáveis por uma elevada taxa de crescimento de alunos, professores e escolas, o diagnóstico que é feito sobre o desempenho do sistema e das escolas é, em muitos casos, pouco animador, oscilando entre a “desilusão” e a “catástrofe” (pp.72-73).*

Ademais, Roberto Carneiro, antigo ministro educação, aquando da sua reflexão sobre o estado educação em 2000 no seu estudo “*O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades*” diz-nos que:

*“(...) Todavia, estes inquestionáveis avanços confrontam-se com persistentes problemas que constituem o reverso da medalha. Nas avaliações padronizadas que*

*passaram a ser regularmente conduzidas por organismos internacionais, os nossos resultados são preocupantes: seja em matéria de literacia, seja no que respeita a conhecimentos de matemática e de ciências, os nossos jovens situam-se, por via de regra, na cauda dos países. Verifica-se uma sistemática condenação por parte de cada nível de ensino relativamente ao “produto aluno” que lhe é entregue pelo nível imediatamente precedente. Constatam-se manifestas disfunções entre as novas necessidades do mercado de trabalho e as ofertas tradicionais de diplomados. Acima de tudo a sociedade e a economia portuguesa continuam a assentar numa população adulta – activa – que, em contraste com as novas gerações, não conseguiu ir muito mais além do que os seis anos de escolaridade formal.” (2000, pp. 34-35 cit in Barroso, 2003, p. 73).*

Já Rodrigues et al (2016, p.53) referem que este período é marcado pela assunção dos partidos da maioria governativa da necessidade de revisão da LSBE de 1986 porquanto consideravam já não permitir a concretização da escolaridade obrigatória, a melhoria do funcionamento do sistema educativo e dos resultados escolares. Entendendo estes que para o efeito seria necessária a reorganização dos ciclos ensino, do modelo de gestão e o alargamento da escolaridade obrigatória para o ensino secundário o qual deveria ser dotado de maior autonomia e identidade própria. Reiterando-se aqui o tema da qualidade da educação e associando-lhe as questões da diversificação da oferta no sentido da qualificação e profissionalização.

A estes ideários parece subsistir, em continuidade já desde a ditadura mas com reforço, a ideologia [já neste capítulo referenciada] relativa à ligação do sistema ensino com o mercado trabalho, economia e finanças, naquilo que Stoer et al. (1990) definiu como novo *vocacionalismo* da educação, identificado pelos autores no período de 1980-90s, e que José Alberto Correia et al. (2012), aprofundando, identificam como uma ideologia base da formulação das políticas educativas, mas que não é explícita, outrossim encapada numa outra ideologia, com um discurso versando a coesão política e social, legitimador da primeira.

Neste período destaca-se, de longe, a nova reforma curricular do ensino secundário, com o Dec. Lei n.º 74/2004, substituindo o Decreto-Lei anteriormente aprovado, mas dando-lhe continuidade e até concretização, desenvolvendo-se assim condições para se introduzirem cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e promovendo-se o alargamento e a diversificação das ofertas formativas no nível ensino secundário superior. Por outro lado, procurou-se um quadro de identidade própria do ensino secundário, destacando-o do mero canal de acesso ao ensino superior, dando-lhe autonomia. Foram também lançadas campanhas que visavam prevenir o abandono escolar precoce e que estariam ao mesmo tempo associadas a uma promoção da ideia da escolaridade obrigatória de 12 anos (Rodrigues M. L., et al., 2016). Instituiu-se também, em continuidade com o já preconizado em ciclos políticos anteriores, os exames português e matemática no 9º ano de escolaridade bem como os princípios e os procedimentos a ter em conta na avaliação dos alunos dos três ciclos ensino básico.

Outro aspeto relevante deste período é o investimento, também em senda de continuidade, na integração administrativa, organizativa, curricular e pedagógica promovendo-se a organização das escolas em integração por agrupamentos. Sendo que é, também, neste tempo que se assina o primeiro contrato de autonomia com uma escola pública e que, com o Dec. Lei n.º 7/2003, se transferem competências e atribuições para as autarquias, regulamentando-se os Conselhos Municipais de Educação e se arrancam os processos relativos às cartas educativas municipais. Estes Conselhos Municipais vêm edificar claramente o objetivo de dinamizar a participação e a intervenção das comunidades locais, por concelhos, nas escolas e na educação, potenciados pela ferramenta que as cartas educativas se pretendiam ser enquanto instrumento de diagnóstico, planificação e ordenamento (Rodrigues M. L., et al., 2016).

### 2.2.3.5. A Questão do Sucesso Escolar (2005-2011)

A 2005 inicia-se um novo período denominado de “**a questão do sucesso escolar (2005-2011)**”, o penúltimo período definido por Rodrigues et al (2016) e o antepenúltimo para este trabalho. Compreende o ciclo político do XVII e do XVIII Governos Constitucionais PS, liderados por José Sócrates e tendo tido à frente da pasta da educação as Ministras Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009) e Isabel Alçada (2009-2011).

Mantém-se ainda neste período, diz M. L. Rodrigues et al. (2016), a preocupação e o investimento no alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos, o sentido de alteração do modelo gestão das escolas, a procura de reorganização pela eficiência dos recursos e, a promoção da integração escolar em termos administrativos, organizativos, curriculares e pedagógicos e as medidas de redução do insucesso e do abandono escolar. E são tidas aqui como principais linhas de rutura: o relevo dado à educação de adultos, a valorização do primeiro ciclo do ensino básico, desenvolvimento de um modelo de avaliação docente com correspondência na progressão na carreira, o estatuto supletivo do ensino público atribuído ao ensino particular e cooperativo e, a promoção da diversificação e expansão da oferta pública profissionalizante.

Olhando a cadência dos documentos normativo-legais principais desta época e recorrendo a uma tentativa de categorização destes por temas políticos, é perceptível, de facto o relevo dado neste período aos temas como ação social escolar, gestão e administração escolar, educação de adultos, carreira, estatuto e avaliação docente, igualdade oportunidades, apoio e recuperação nas dificuldades de aprendizagens, e educação especial. Sendo que alguns já provêm de ciclos políticos anteriores, mais ou menos com a mesma ideologia ou intenção prática,

mas outros surgem como inovadores seja na forma de ação política pretendida seja mesmo por entrarem com impacto na agenda. Ademais, pode verificar-se um arranque do ciclo político com manifesto interesse na ação social escolar e nas dificuldades aprendizagem, sendo específico na generalização das refeições escolares aos alunos do 1º ciclo (Despacho n.º 22251/2005) com óbvia preocupação de provir uma refeição equilibrada a todos os alunos, garante também de boas condições de aprendizagem. Bem como com o despacho normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro, se torna obrigatória a definição de planos de recuperação e acompanhamento específico dos alunos que revelem dificuldades de aprendizagem no ensino básico ou secundário, com os despachos publicados em seguida que visavam regulamentar os horários dos professores, introduz-se a obrigatoriedade de se assegurarem aulas de substituição. Isto desvela uma clara procura de promoção do sucesso escolar, no sentido de garantir e regular as condições para que as aprendizagens possam ocorrer em igualdade oportunidades.

De seguida, à exceção dos Despachos n.º 16795/2005 e n.º 12591/2006 que instituem a escola a tempo inteiro onde se promovem as atividades de enriquecimento curricular e ensino do inglês, e até 2008 a agenda esteve priorizada com temas de gestão e administração escolar, currículo e certificação, educação de adultos e carreira, estatuto e avaliação docente. Só depois reaparecem em força os temas da igualdade oportunidade e educação especial dentro de medidas de política enquadráveis na premissa do sucesso escolar, quando a Janeiro de 2008 se destaca o Dec. Lei n.º 3/2008 que instaura o novo regime de educação especial (que veio substituir o n.º 319/91) seguindo-se o Dec. Lei n.º 186/2008 com o passe escolar para todos os jovens entre 4 e 18 anos, o Dec. Lei n.º 55/2009 com a adequação do quadro de intervenção da ação social escolar e o Dec. Lei n.º 201/2009 que atribuiu bolsas de estudo aos alunos matriculados no ensino secundário ou equivalente e titulares de abono de família, a Lei n.º 85/2009 que alarga a escolaridade obrigatória para os 18 anos e institui

a universalização da educação pré-escolar a partir do ano que as crianças atinjam os 5 anos.

Assim, de forma global é, de facto, um período onde se acentua a preocupação com o sucesso escolar. A questão que impera é que sucesso escolar? Magalhães & Stoer (2003) identificam um novo mandato educativo para a Europa no início do século XXI, decorrente das pressões da competitividade económica com EUA e com o Japão e do posicionamento das organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE, que imprimem a lógica pedagógica da *performance* e das *competências* enquanto capacidades para se conseguir constantemente reciclar-se, transferíveis, catalisando para a política educativa e para os países união europeia, a sua constituição enquanto “*learning society*”. Nestes autores surge, assim e mais uma vez, a referência à correlação entre sistemas educativos e mercado de trabalho, mas num sentido mais profundo, onde ressalta um debate posicional e dicotómico entre o que definem como *abordagem pedagógica da pedagogia* e a *abordagem performativa da pedagógica*<sup>14</sup> e que, maioritariamente e implicitamente, enforma as políticas públicas educativos dos países da EU, incluindo Portugal. Esse debate desvela na primeira posição uma abordagem à pedagogia como formação integral dos sujeitos, onde o conhecimento é visto como *inwardness*<sup>15</sup> ao passo que na segunda abordagem o conhecimento é visto como independente da pedagogia e não implicando a transformação enquanto qualidade interna no sujeito, sendo sim fundamental para a sua empregabilidade. Tais debates, surgem não só das pressões do mercado de trabalho e das economias mas, também, de uma mudança na perspetiva sobre

---

6. (tradução própria) Magalhães & Stoer no seu Trabalho *Performance, Citizenship and the Knowledge Society: A new mandate for European education policy* (2003) definem na lingua inglesa estas abordagens dicotómicas como *performance approach to pedagogy* e *pedagogical approach to pedagogy*.

7. Inwardness definido como 1: *internal quality or substance*, 2: *close acquaintance: familiarity*, 3: *fundamental nature: essence*, 4: *absorption in one's own mental or spiritual life*, Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/inwardness>. Accessed 10 Jun. 2020.



o *contrato social* onde a reconceptualização do cidadão como diferente, e da diferença como inegável e aceitável (e até desejável em face do projeto europeu) bem como de todo o impacto que a massificação do ensino tinha produzido na heterogeneidade, e que agora estava instalada dentro das escolas e dos sistemas educativos, e isto os pressurizava, pois “*What characterises differences and their social relations today is precisely their heterogeneity and their inescapable resistance to any attempts at epistemological or cultural domestication*” (Magalhães & Stoer, 2003, p.42) sendo certo que, assim, seria difícil impor um conhecimento, e pedagogia, “despido” do indivíduo e da individualização neste contexto e conseguir-se *performance* no sentido que lhe é dado, pese embora existisse no outro lado pressão para que tal acontecesse. Tal forma que a contestação face à pedagogia enquanto educadora de indivíduos e sociedades é aguerrida, no sentido de se levantarem questões extremistas sobre se o seu papel não deveria de ser alterado no sentido do ensino de conhecimento que sirva de ferramenta para o ingresso no mercado de trabalho. Sendo isto decorrente de premissas que afirmariam que a pedagogia enquanto formação integral do sujeito era a causadora do insucesso escolar por tornar a escola ineficiente, levando os professores a uma preocupação individualizada excessiva em detrimento de uma atenção ao output do processo educativo enquanto integrador no mercado de trabalho, devendo ser esse o foco a curto-prazo da educação. Para tal Magalhães e Stoer (2003) referem que a abordagem da *performance pela pedagogia* parte das pressuposições seguintes:

“(i) *the knowledge to be transmitted has in itself a positioning potential and, therefore, it can be separated from the pedagogical process—pedagogy and performance are seen as independent from each other; (ii) the pedagogical recontextualisation of knowledge, to use Bernstein’s expression (1990), in which the teacher takes an active part is socially and culturally neutral. As a result, the educational process tends to be reduced to both the teacher’s transmission performance and to the pupil’s reproduction performance.*” (p. 44).

No outro extremo, na *abordagem pedagógica da pedagogia* as premissas são as de que:



*“The pupils as subjects are the core of the learning process, not the knowledge to be transmitted. According to this perspective, if learning does not take place in the teaching-learning process the reasons for this must be found in the teachers’ actions, in institutional structures and processes, in education policies, etc., anywhere but in the child. In this extreme perspective (...) the claim for academic excellence does not make sense (...), for the goal to be achieved is emancipation (tout court). This is also the reason why militant pedagogy is so critical of the concept of evaluation: it is seen as functioning mainly on the basis of reducing educational processes to performance indicators.”* (pp.44-45).

Porquanto, os autores referem não se tratar de uma oposição apenas por divergência de metodologias pedagógicas, mas tratar-se sim de duas concepções diferentes sobre o desenvolvimento da escola de massas onde a concepção da *pedagogia* defende que a escola de massas depende da participação e da emancipação pela construção do cidadão visando uma verdadeira escola democrática, cabendo ao conhecimento o papel de “*mediador entre a ignorância e o saber e como o organizador da relação entre a natureza e a humanidade. A socialização escolar surge como o modo a partir do qual a natureza natural dos homens se transforma em natureza social*” (Stoer & Magalhães, 2003b, p.1181) e a concepção da *performance* defendendo que a chave para o sucesso num mercado de trabalho pós-fordismo, com exigência de conhecimentos e competências específicas, só será alcançado através de uma educação por meritocracia baseada na *performance* e no conhecimento como *throughput*<sup>16</sup>. E a contraposição delas surge aqui por justaposição, sendo que a primeira já estava nas premissas das políticas educativas europeias no arranque da expansão do ensino obrigatório e da própria escola de massas, e a segunda surge na consolidação dessa massificação impondo-se, pela afirmação da incompetência da anterior no cumprimento das suas promessas, mas também pelo relevar da continuada perda de excelência

---

<sup>16</sup> Magalhães e Stoer (2003b) definem que nesse conceito o conhecimento funciona como se fosse moeda, passando pelos indivíduos sem os alterar, referenciando a esse propósito Bernstein (1996).

académica e baixar de referenciais, justificativos, nessa ótica, das questões de incapacidade resposta ao mercado de trabalho e conseqüente desemprego, surgindo como única saída.

As questões sublinhadas interconectam, especialmente, com este período, na medida que é nele que ressalta uma destacada preocupação com o que determinam como sucesso escolar. No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março (publicado em Diário da República n.º 42/2009, Série I de 2009-03-02), pode ler-se:

*“(...) Forçoso será admitir que, apesar de todos os esforços, o atraso educativo relativo aos padrões europeus está longe de ter sido superado e continua a existir um défice de qualificações no conjunto da população activa, mas também nas gerações mais jovens, que resulta da persistência do insucesso e do abandono escolar. Reconhecendo este défice de qualificações, o Programa do XVII Governo Constitucional estabeleceu um conjunto de objectivos estratégicos no sentido de o colmatar, entre os quais avultam: a consolidação da universalidade do ensino básico, a redução para metade dos índices de insucesso escolar, o alargamento da educação pré-escolar, a duplicação da frequência de jovens em cursos tecnológicos e profissionais de nível secundário e a frequência obrigatória de ensino ou formação profissional para todos os jovens até aos 18 anos. (...) Além disso, aprovou disposições para colocar as escolas ao serviço das aprendizagens dos alunos e de fomentar no seu seio uma cultura de responsabilidade pelo sucesso escolar e educativo de todos os que a frequentam, com vista à criação de oportunidades para esse sucesso e ao cumprimento da sua missão enquanto instituições integradoras e promotoras da inclusão social. Desse modo, identificando as deficiências de organização e gestão como uma das principais razões para a falta de capacidade de resposta das escolas e para a ineficiência do sistema, estabeleceu um novo enquadramento normativo, dotando as escolas de melhores condições para o cumprimento da sua missão. Este conjunto de medidas inscreve-se num dos principais objetivos da política educativa do XVII Governo Constitucional, que é o de valorizar a escola pública como instrumento da equidade social. (...)”*

Apresenta-se aqui este, longo, excerto com o propósito de demonstrar a justaposição em coexistência das duas concepções subjacentes de Magalhães e Stoer (2003) à política educativa - pedagógica e performativa – ou como ideologia vocacionalista (Stoer et al., 1990), profissionalizante ou diversificadora do sistema de ensino, que se apresenta conforme José Alberto Correia et al. (2012) refere subliminarmente disfarçada num discurso político democrático ou pedagógico, promotor do consenso e coesão políticos e legitimador das medidas. Verificável com o uso de terminologia visível como *equidade social, sucesso escolar e educativo de todos os que a frequentam, instituições integradoras, igualdade de acesso às oportunidades educativas, colocar as escolas ao serviço das famílias e das respetivas necessidades socioeducativas e, inclusão social* enquanto se preconizam medidas que visam criar “*disposições para colocar as escolas ao serviço das aprendizagens dos alunos e de fomentar no seu seio uma cultura de responsabilidade pelo sucesso escolar e educativo*” numa clara definição da crise educativa com o enfoque na escola, nos professores e no sistema educativo, onde o aluno é completamente alheio e onde o seu sucesso (ou insucesso) lhe ultrapassam e que lhe são exteriores. E preconizam-no através de medidas como a *expansão da escolaridade obrigatória e da frequência do ensino*, na senda do “remédio” já aplicado anteriormente num posicionamento de democratização escola; a *redução para metade do insucesso escolar*, apresentado como medida mas sem concretização; *duplicação da frequência em ensino secundário nos cursos tecnológicos e profissionais*, numa lógica de diversificação, profissionalização e vocacionalismo do ensino; e o *alargamento do pré-escolar* que objetiva segundo o *Governo*, vendo-se porquanto uma medida que alivia as famílias para o mercado de trabalho, tal como *a escola a tempo inteiro*, muito embora se pudesse ver aí, também uma procura compensatória. Assim, nas medidas de política encontramos a mistura ideológica que nos foi referida por Magalhães e Stoer (2003), confirmando aquilo que esses autores referem ocorrer, bem como, se confirma a pressão internacional e económica quando o governo o assume, claramente, ao referir “*o atraso educativo relativo aos padrões europeus está longe de ter sido superado e continua a existir um défice de qualificações no conjunto da população activa, mas*

também nas gerações mais jovens” e que estruturou a agenda política “Reconhecendo este déficit de qualificações” objetivando, por consequência, a sua solução. Lemos, diz-nos na sequência da sua análise sobre a OCDE, o PISA enquanto instrumento de medição e dos relatórios *Education at Glance* que “A definição de médias internacionais, rankings e benchmarks passou a ser produzida, difundida e utilizada como referencial para as recomendações e orientações da própria OCDE e para a definição de objetivos e de políticas pelos próprios países, transformando-se numa forma de governança ou, na opinião de outros, numa “governança por números”” (Nóvoa e Yariv-Marshall, 2003; Borer e Lawn, 2013; Grek 2009 citados por Lemos, 2014, p.185).

Portanto, não se pode olhar as políticas educativas, sem as enquadrar nesta confluência dicotômica de fundamentos e pressões, interpretando-a, mas mais que isso dando-lhe um enquadramento que permita analisar e compreender as suas implicações práticas na sua efetivação. Particularmente interessante, para esta tese, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 4 janeiro, surge como ponto de viragem, específico e particular, dos poucos na história da educação portuguesa, onde se repensou a educação especial, mas mais concretamente, em que se agiu sobre ela alterando não só essa dimensão e conceitos inerentes, como todo o atendimento à diversidade e à heterogeneidade das aprendizagens e do ensino para todos. Este decreto veio primeiramente alterar o processo de referenciação e avaliação das crianças e jovens no âmbito da educação especial, introduzindo nele a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde, e com ela o próprio conceito de funcionalidade (e disfuncionalidade) e as respetivas áreas funcionais, passando a criança ou jovem a ser avaliados no grau de funcionalidade ou disfuncionalidade de cada área ou dimensão. Ademais, instituiu o uso do programa educativo individual (PEI) que de certa forma já era preconizado no Dec. Lei n.º 319/91, mas que tinha sido desconsiderado. Promovia a criação de uma rede de escolas públicas de referência, com especialização nas deficiências de *baixa frequência e alta intensidade* e, uma rede de unidades de apoio especializado, bem como, a criação do Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e do grupo de docência da educação especial. Instituiu a

intervenção direta da educação especial a crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente e com referenciação pela CIF.

Esta legislação foi amplamente criticada, em particular, porque reduziu o número de alunos abrangidos pela educação especial, sem que tivesse havido uma resposta estruturada e individualizada para esses alunos que saíram da elegibilidade para a educação especial. Em particular as dificuldades de aprendizagem (DA) onde o

*“Decreto-Lei n.º 3/2008, que refere que estas crianças com DA deverão usufruir de outras medidas que não as da EE. Mas o que se verifica, muitas vezes é que, da avaliação realizada a algumas problemáticas, existem casos que poderão ser considerados elegíveis para a EE, existindo outros casos que pelas suas características ligeiras, não são compatíveis com as problemáticas” (Alves, 2012, p.11).*

O que causou particular vazio no que concerne às respostas a dar aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou outros problemas, que anteriormente seriam avaliados e intervencionados, caso fosse, pela educação especial, de forma direta ou indireta. Sendo certo que, em concomitância, foi lançada a obrigatoriedade de se constituírem planos de recuperação e acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, pese embora, apenas depois de manifestas em resultados negativos nas avaliações internas. E, a partir de 2005, no 3º ciclo do ensino básico, foram generalizados os currículos alternativos em turmas de percurso alternativo (TPA) e também os cursos de educação e formação (CEF), orientados para alunos que atingiam idade limite da, então, escolaridade obrigatória sem ter concluído o 9º ano. Rodrigues M. L., et al. (2016, p. 59) reportam que em três anos consecutivos cerca de 30.000 alunos nas condições acima descritas frequentaram os CEF visando a conclusão do 9º ano.

Em 2010 é lançado o relatório final do projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 (Simeonsson et al., 2010) da Direção

Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, onde se pode constatar que, no ponto de análise relativa à opinião geral acerca do Decreto-Lei n.º 3/2008 (onde foram realizados 31 grupos focais, e se obtiveram 264 referências), nas *sugestões de alteração* é referido principalmente falha nas condições de implementação, maior abrangência da população alvo dos apoios especializados, mais recursos humanos para apoio a alunos ilegíveis, apoio aos alunos não ilegíveis, respetivamente. Porquanto é manifesta a preocupação dos vários agentes educativos (professores titulares turma, diretores de escola, psicólogo, docentes de educação especial) com os alunos que ficaram ilegíveis à abrangência de ação da educação especial bem como fica patente a revelação da identificação de falta de condições e recursos necessários à concretização do decreto.

O relatório especifica ainda que “9 referências consistiram na possibilidade da definição de “aluno elegível” ser alargada a alunos com dificuldades relacionadas com dislexia, dificuldades de aprendizagem e de ordem emocional, que como já vimos derivam de convicções “erradas” acerca dos critérios de elegibilidade” (Simeonsson et al., 2010, p. 158), procurando justificar as questões levantadas pelos participantes com uma má interpretação do diploma legal e do próprio instrumento de avaliação para a elegibilidade – a CIF. O que não se refere, mas parece importante, e que poderá ser revelador, àquela altura e passado algum tempo do lançamento do Decreto-Lei, ainda persistiam problemas execução derivados daquilo que se define como “convicções” mas que se poderá também questionar sobre a interpretação e/ou comunicação com a *praxis* no sentido da preparação e do entendimento da política preconizada e exigida na aplicação.

Sublinha-se ainda deste relatório que noutras categorias consideradas à *posteriori* na análise e não diretamente correlatas do Dec. Lei n.º 3/2008, no que diz respeito à categoria *constituição de turmas*, identificou-se o que os autores reportam como:

“As referências a esta categoria convergem para a ideia de que a forma como as turmas são organizadas constitui um entrave à adequação do ensino quer para

*os alunos elegíveis para os serviços de educação especial, quer para os não elegíveis.”*  
(p.162).

*“os alunos não elegíveis são vistos como alunos com necessidades educativas especiais a quem os professores têm de dar resposta, ou seja, como alunos com muitas dificuldades que perturbam o ritmo da turma”* (p.161).

Ficando demonstrada a dificuldade sentida na resposta a dar aos alunos não elegíveis ao 3/2008 ademais da própria interpretação e aplicação deste, o que conflui com as ideias de que este decreto criou perturbação nas escolas, sendo certo que por isso mesmo foi alvo de contestação, pese embora à altura do relatório de avaliação se conclua que já se perspectivava as melhorias que o decreto trouxe bem como a perceção dos participantes sobre o mesmo seria mais positiva que inicialmente. Fica também ideia de serem medidas construídas num modelo *top-down*, que quando chegam à operacionalização além de serem inesperadas e por isso constituírem maior caos, são também incompreendidas, mesmo posteriormente com a formação intensa no terreno e mesmo com os manuais construídos para o efeito.

Lemos (2014, p.177-178) apresenta um gráfico fundado em dados da Evolução das taxas de retenção e desistência por ciclo de escolaridade entre o ano letivo de 96/97 e o ano letivo de 2009/2010 e de seguida faz análise desses dados. Disso podemos relevar que a partir de 2003/2004, de forma global, há uma tendência na descida das taxas de retenção e desistência, exceto para o 3º ciclo onde isso só se concretiza efetivamente enquanto tendência a partir de 2006/2007, sendo que depois de 2007/2008 e até 2010 as taxas estagnam. Globalmente todos os ciclos se sobrepõe crescentemente em percentagem de taxa em todos os períodos, ou seja, o primeiro ciclo apresenta sempre uma taxa de retenção e desistência menor que o segundo ciclo e muito menor que o secundário. Desta análise, para este período em análise nesta tese, poder-se-á dizer que muito embora a preocupação central aqui seja o “sucesso escolar” a descidas das taxas retenção e desistência já vinham a ocorrer antes deste ciclo



político e que, após o lançamento do 3/2008 e das outras medidas política de reforço no combate ao insucesso escolar, verifica-se não uma redução das taxas mas sim o seu estagnar, muito por força das políticas públicas educativas lançadas no sentido de pressionar os resultados do sistema educativo em face daquilo que seriam as orientações e os números internacionais tidos como adequados ou representativos de sucesso escolar, numa *transnacionalização* da política educativa.

Acresce que, o mesmo autor, realizou um estudo de convergência das políticas entre Portugal e a OCDE de 1995-2010, utilizando uma metodologia Jakobi e Telteman (2011 cit. por Lemos, 2014) para o efeito. Das suas conclusões, por indicador ou globais, podemos inferir sobre a eficiência e a eficácia das medidas de política deste período em análise no que concerne à convergência com as pressões internacionais e as políticas educativas transnacionais que se objetivavam. Lemos (2014, p. 200) sintetiza da seguinte forma:

*“Os resultados obtidos levam-nos, assim, a concluir que nos últimos dez a quinze anos observou-se uma convergência das políticas de educação de nível macro, dirigidas a objetivos gerais e formais como as taxas de escolarização ou de qualificação ou o financiamento público à educação, entre Portugal e a OCDE, quer do ponto de vista do alinhamento das políticas quer da aproximação aos modelos e resultados propostos. Tal convergência, todavia, não ocorreu ou ocorreu de forma mais incompleta e irregular no respeitante às políticas ao nível micro orientadas para a implementação (...) acerca das razões justificativas de tais resultados. As políticas ao nível de implementação apresentam-se mais dependentes das tradições nacionais, das circunstâncias locais e da influência e intervenção dos stakeholders e também de outras áreas de política pública e consequentemente tendem a apresentar maior diversidade e maior irregularidade na sua evolução.”*

Ou seja, verifica-se uma procura (por pressão e/ou por opção) política na governação por aproximação aos resultados e objetivos internacionais, manifestando-se nos resultados de convergência a nível macro encontrados por Lemos, mas que a nível micro de implementação se revelam pouco convergentes,



no sentido de que ficam abaixo em execução daquilo que seria esperado. Estas conclusões seguem aquilo que se referiu acima sobre os achados de Simeonsson et al. (2010) aquando do relatório de avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 onde se verificou que na sua execução era manifesta não só as irregularidades práticas face ao preconizado (por desconhecimento ou incompreensão) quer na conclusão que daí pode advir sobre a ineficiência da implementação da medida de política, constituindo-se como medidas *top-down*, não articuladas e/ou compreendidas em baixo, no nível executório, e não participadas e porquanto até não legitimadas o que entrava também a sua implementação.

### 2.2.3.6. A Rutura dos Consensos em Torno da Reforma (2011 a 2015)

Porquanto, entramos no penúltimo período da última fase política e sociohistórica portuguesa em análise: “**a rutura dos consensos em torno da reforma (2011 a 2015)**”, que abrange o ciclo político do XIX Governo Constitucional de coligação PSD/CDS, com Pedro Passos Coelho como primeiro-ministro e Nuno Crato à frente do Ministério da Educação. Na senda da grave crise financeira, que atingiu particularmente os países da periferia da zona euro, dá-se a queda do governo anterior que tinha já recorrido à ajuda financeira externa que teve como contrapartida contratual o cumprimento de um programa de austeridade, que vislumbrava recuperar o País do endividamento e desequilíbrio das contas públicas, por forma a que este pudesse conseguir ultrapassar as dificuldades de financiamento. Este plano de austeridade materializava-se no Memorando de Entendimento sobre as condicionalidades de política económica (MECPE) que foi assinado pelo XVIII governo português em compromisso com a Comissão Europeia, com o Fundo Monetário Internacional e com o Banco Central Europeu.

No MECPE, segundo Rodrigues et al (2016), as medidas concernentes às questões e matéria educativa estavam repartidas entre “*dimensão de política orçamental e a dimensão relativa às reformas estruturais*” das quais destacaram:

*“- reduzir a despesa em educação em 195 milhões de euros, através da racionalização da rede escolar, criando agrupamentos escolares, reduzindo a necessidade de contratação de recursos humanos e reduzindo e racionalizando as transferências financeiras para as escolas privadas com contratos de associação;*

*- Prosseguir a sua ação no sentido de combater a baixa escolaridade e o abandono escolar precoce e de melhorar a qualidade do ensino secundário e do ensino e formação profissional;*

*- Apresentar um plano de ação para melhorar a qualidade dos serviços do ensino secundário, nomeadamente através da generalização dos acordos de confiança entre o estado e as escolas públicas, definindo autonomia alargada e mudando o esquema de financiamento para incluir critérios de desempenho e responsabilização;*

*- Apresentar um plano de ação com objetivo de garantir a qualidade, atratividade e relevância, em termos no mercado de trabalho, do ensino e formação profissional.” (p.67).*

O novo governo e ministro tomam posse dois meses após assinatura do memorando e anunciam que o seu programa consistiria na execução do mesmo. Todavia, Rodrigues et al (2016) referem que efetivamente o governo retomou as agendas do PSD e CDS que o compunham, afastando-se até das preocupações contidas no memorando e introduzindo ruturas com o que havia sido preconizado anteriormente consensualizadas na reforma educativa desde a LSBE. Nesse sentido apontam a Portaria n.º 292-A/2012 onde através de experiência piloto se cria oferta formativa vocacional no ensino básico, contrariando o princípio da LSBE de unificação do ensino básico e introduzindo dualidade ensino. Referem ainda ficou consagrado que os alunos a partir dos 12 anos que manifestassem insucesso escolar poderiam ser encaminhados para as vias vocacionais e que as escolas da rede pública ficaram sem autonomia para determinar a diversidade curricular que pretendiam tendo tido orientações para optar por este novo modelo de cursos vocacionais.

Aqui importa referir que Rodrigues liderou estes estudos de referência que se tem destacado neste trabalho, mas foi também a antiga ministra no governo antecedente a este, pelo que, e não colocando em causa idoneidade científica, a perspetiva face aos acontecimentos poderão, pelo envolvimento direto, toldar a interpretação dada. Assim sendo e sobre este ponto, é facto que o sistema educativo no que concerne ao ensino básico se manteve unificado, pelo menos

formalmente e oficialmente, mas que se poderá questionar, comparativamente, se as medidas de cursos de educação e formação (CEF) e as turmas percurso alternativo (TPA), onde nas medidas de elegibilidade constava, por exemplo, a desadequação entre o background socioeconómico escola família não poderão ser considerados como dualidade ensino básico, ainda que não configurem corretamente a designação de vocacionais? Veja-se, a título de exemplo o Despacho Normativo n.º 1/2006 que vem regulamentar a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos e, assim revogar o despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de abril, e que nos diz que:

*“Em consonância com esta perspectiva, o artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, diploma que aprova a reorganização curricular do ensino básico, sublinha a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. Acresce ainda que, de acordo com o disposto no referido normativo, compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respectivo projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, devidamente enquadradas por diplomas próprios.”* (in Diário da República n.º 5/2006, Série I-B de 2006-01-06)

Assim, considerava-se em 2006, segundo ano de mandato da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, que haveria necessidade de implementação de percursos curriculares diversificados, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate à exclusão no ensino básico, onde se poderia encaminhar alunos até aos 15 anos e que detivessem uma (ou mais) das seguintes condições:

*“a) Ocorrência de insucesso escolar repetido; b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar; d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção,*

*baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.” (idem).*

E onde curricularmente, no ponto II organização do percurso, alínea 2) se refere em particular que:

*“2 - A estrutura curricular de cada ciclo deve ter como referência os planos curriculares constantes do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, acrescida de uma formação artística, **vocacional, pré-profissional ou profissional** que permita uma abordagem no domínio das artes e ofícios, das técnicas ou das tecnologias em geral.” (idem).*

Ademais, é referido na introdução do normativo legal em apreço que as escolas autonomamente deveriam propor medidas de diversificação da oferta curricular, que vocacionada ou não tratar-se-ia de diversificação. Conclui-se, portanto, que a introdução neste período da possibilidade de cursos vocacionais no ensino básico pode não ser interpretada como uma novidade para com a unificação do ensino básico consagrada em LSBE, tendo-se em conta que, pese embora talvez não tão tacitamente, a procura de diversificação já ocorria anteriormente. Ressalva-se, no entanto, que em ambos os períodos e governações esta “diversificação” visava os alunos com insucesso escolar ou em risco de abandono escolar precoce e não parece ser intenção que a mesma fosse uma resposta generalizada.

No que concerne à avaliação dos alunos, há de facto uma rutura com a linha que vinha a ser seguida no sentido de que se introduziram exames nacionais nos três ciclos ensino básico, às disciplinas de português e matemática, investindo assim na avaliação externa. Tal como se verifica um corte no “apoio às famílias”, no sentido da redução do apoio as atividades de enriquecimento curricular, em específico no ensino inglês no 1º ciclo, deixando esta por consequência de ser obrigatória. Tal como também ocorre na educação e formação de adultos onde se verifica um desinvestimento tendo em linha de conta o que vinha acontecer

anteriormente e, em particular, no ciclo político anterior. Descontinuando-se o programa novas oportunidades sem terem introduzido alternativas, a rede centros novas oportunidades foi convertida na rede de centros para a qualificação e o ensino profissional, para jovens com mais de 15 anos e adultos com mais de 18 anos, visando ligação da educação com a formação e com o emprego, em modalidade de aprendizagem ao longo da vida, sendo referido por Rodrigues et al (2016) que os mesmos não tiveram dotação meios para funcionar. Por fim, sublinha-se um grande destaque que ressalta na análise das medidas políticas aqui preconizadas e que, ao contrário do preconizado pelo memorando, visam o investimento no ensino particular e cooperativo. Neste conspecto, quer o financiamento quer a autonomia (pedagógica e organizacional) foram melhorados, com alteração das regras e do montante de subsídio anual por aluno, com alterações nas bases que vigoravam desde 1979, com o lançamento do novo Estatuto e com a fixação dos termos da gestão flexível do currículo (Rodrigues M. L., et al., 2016, pp. 67-69).

No último ano deste ciclo político foram ainda emanadas políticas educativas de relevo como o Dec. Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, que estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio das funções sociais, onde se encontra a educação e que,

*“no seguimento da Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, regulamenta a celebração dos contratos inter administrativos de delegação de competências e remete para ato legislativo a identificação das competências que são delegáveis nas autarquias locais, o que se faz através do presente Decreto-Lei. (...) concretiza também alguns aspetos do processo de descentralização como a garantia de melhoria da qualidade do serviço público, a avaliação e monitorização dos projetos-piloto e a afetação dos recursos necessários e suficientes na prestação do serviço público prestado pela entidade pública local.” (DL 30/2015 in Diário da República n.º 30/2015, Série I de 2015-02-12).*

O Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 junho e Lei n.º 65/2015, de 3 julho visando o pré-escolar, concretiza por um lado princípios de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos públicos desse nível ensino (mas também do básico e secundário) e promove-se a universalidade para as crianças a partir dos 4 anos de idade. E a portaria n.º 341/2015, 4 abril vem ainda regulamentar normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível básico e de nível secundário nas escolas públicas e privadas.

Em suma, este período imprime alguma continuidade com as linhas de reforma em matéria de políticas educativas que vinham a decorrer, pese embora com intenção de execução diferenciada dos anteriores nas *políticas curriculares* (Pacheco J. A., 2002) e até pelo condicionamento pesado do memorando de entendimento para o apoio financeiro ao país, que determinou todo o investimento (e redução de despesa) que imperou neste período, não lhe podendo ser descorada, por isso, a sua relevância para e nas opções políticas tomadas.

#### 2.2.4. Reformando a Reforma (2015-2019)

Finalmente, entramos no último período do “**desenvolvimento do sistema democrático do ensino (1986-2014-19)**”, a que se designou aqui de “*Reformando a Reforma (2015-2019)*” e que corresponde à governação do primeiro-ministro António Costa e tendo como ministro da educação Tiago Brandão Rodrigues, no XX Governo Constitucional Português. O país surge como em franca recuperação económica, tal como toda a Europa (e o mundo), constituindo-se um período liberto dos condicionalismos impostos internacionalmente, pelo menos de forma direta, sendo certo que permanece a pressão e a objetivação pela transnacionalização que se vive e se comunga, particularmente com a união europeia no seu projeto e visão comuns.

Das primeiras grandes temáticas e medidas de política que se podem destacar temos as questões do currículo, do básico ao secundário, procedendo-se com o Dec. Lei n.º 17/2016, de 5 julho e o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, à determinação dos seus princípios orientadores da organização e gestão, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver bem como o processo de desenvolvimento dos próprios currículos do ensino básico e secundário e as orientações curriculares do pré-escolar. Onde já se introduzia a questão da avaliação que vem a ser densificada com o Despacho Normativo 1-F/2016, de 5 de abril, regulamentador do regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas no ensino básico e com o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, onde se define o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, que se pretende constitua:

*“Esta resposta às necessidades resultantes da realidade social e este desígnio de proporcionar aos alunos um desenvolvimento integral, previstos na Lei de Bases, convocam o sistema educativo para a definição de um perfil*



*consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo. Com efeito, urge garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual. Constitui, pois, imperativo do Ministério da Educação estabelecer um referencial educativo único que, abrangendo as diferentes vias e percursos que os alunos podem escolher, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória. Este referencial abrange e inclui todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em contexto familiar, a par com a educação de infância nas respostas formais de creche e jardim-de-infância.” (in Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26).*

Este despacho revela-se de suma importância no sentido de que é definido como referencial orientador do sistema educativo para o conjunto de competências a adquirir, pelo aluno, através de qualquer via ou percurso que possam escolher, num sentido da sua coesão em torno daquilo que se determina essencial quer para as demandas da sociedade moderna quer das demandas do desenvolvimento integral dos sujeitos, numa tentativa de balanço entre as duas, e tendo até em conta ou indo além do contexto familiar ou creche e pré-escolar anteriores à escolaridade obrigatória, refletindo uma intenção de com isto se acolher a diversidade.

Procede-se também a alterações para a dotação máxima de pessoal docente e não docente por agrupamento escolas ou escolas não agrupadas, nas normas a observar na distribuição de crianças estabelecendo procedimentos de matrícula e

respetiva renovação (Despachos Normativos n.º 6/2018 e n.º 10-A/2018). Regulamentam-se os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, definindo-se ainda regras de conceção e operacionalização desses currículos, bem como, da sua avaliação e certificação das aprendizagens relativas ao perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória (Portaria n.º 226-A/2918) e com a Portaria n.º 181/2019, 11 junho definem os termos e condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% da matriz base curricular no ensino básico e no ensino secundário. Regulamenta-se ainda a modalidade de ensino à distância decorrente do Dec. Lei n.º 54/2018, definindo-se regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo e ao regime de frequência nesta modalidade. Releva-se também o Dec. Lei n.º 21/2019 que visa concretizar a transferência do quadro de competências para os municípios e os seus órgãos e para as entidades intermunicipais em matéria de educação.

Por fim, mas não menos importante, tem-se de apresentar o Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e o Dec. Lei n.º 55/2018, bem como a Portaria n.º 181/2019 de 30 de janeiro (determinando termos e condições da autonomia e flexibilidade curriculares) e a Lei n.º 116/2019, de 8 outubro com sendo a primeira alteração ao Dec. Lei n.º 54/2018. Estes decretos decorrem na sequência do lançamento do *perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Despacho n.º 6478/207, de 26 de julho), e daquilo que ele preconizava enquanto coesão do sistema educativo à volta de um conjunto de competências determinadas como fundamentais a atingir para se considerar concluída a escolaridade obrigatória, sendo certo por isso que, independentemente da via ou percurso escolhido, o aluno a elas deveria chegar. Constituindo-se nesse sentido como legislação que vem aprofundar e dar operacionalização a essa intenção, pretendendo imprimir mudanças radicais na forma como cada aluno é visto pelo sistema educativo e na forma como este se organiza para, assim, dar-lhe resposta adequada à sua

diversidade, promovendo-lhe a possibilidade, em equidade, de conseguir atingir o perfil referencial nacional de competências, determinado como essencial.

Ainscow (1995), referia que a educação inclusiva em geral e a escola inclusiva em particular, “*não se trata (...) introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças ou, como aconselha a Declaração de Salamanca, de realizar uma profunda reforma do ensino regular*” (p. 2). E é neste sentido que se verifica este conjunto de instrumentos legais, que em articulação, parecem querer cumprir com o entendimento referido pelo autor.

João Costa, secretário de estado da educação à altura, no prefácio do Manual de Apoio à prática da educação inclusiva, lançado pela DGE (Pereira (coord.) et al., 2018) refere que:

*“A construção do Decreto-Lei sobre Educação Inclusiva e do Decreto-Lei sobre o currículo do ensino básico e secundário assentou na recolha das melhores práticas destas escolas que, um pouco por todo o país, fazem a diferença. (...) Pretende-se que a educação seja um direito efetivo de todos e não um privilégio de alguns. Isso implica vontades, práticas e aprendizagem cooperativa, porque uma escola só o é quando garante as melhores aprendizagens para todos os alunos. O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados.”*

Assim, fica claro que o novo Regime Jurídico da Educação Inclusiva vem para todos os alunos mas também para cada um, no sentido de se provir um olhar individualizado às diferenças, e portanto, à heterogeneidade que se encontra nas escolas, em cada uma, tentando mobilizar os recursos e meios por forma a conseguir-se dar a melhor resposta possível a cada um, promovendo-se especificadamente, a sua potencialização no alcance do sucesso educativo. Depreende-se também do supramencionado prefácio que é uma convocação de

todos para o problema do insucesso escolar, enquanto comunidades educativas, mobilizando toda a rede do local ao nacional. E é ainda incutida a perspectiva política face ao papel da escola: o de promover aprendizagens significativas, criar um ambiente de respeito e valorização de todos, corrigir assimetrias e desenvolver o máximo de potencial de cada indivíduo. Bem como também se expõe, antecipando-se, que tal preceituado não será utópico outrossim real, dado que se baseia em práticas de escolas inclusivas concretas do país. Ainda no mesmo manual apoio à prática é dito que o Decreto Lei n.º 54/2018 “*vem reforçar o direito de cada um dos alunos a uma educação consentânea com as suas potencialidades, expetativas e necessidades, num conjunto de respostas planeadas no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em verdadeiras condições de equidade*” (p.6) reforçando-se aqui a ideia de uma educação feita à medida de cada um e das suas potencialidades, expetativas e necessidades. E como fazer isso? Articulado um plano de resposta que caiba dentro do projeto educativo geral. Presumindo que este último seja participado e significativo a todos, presumindo a articulação dos órgãos locais, sejam municípios e conselhos municipais de educação ou sejam específicos da escola como o conselho pedagógico, o conselho, podendo assumir-se nestas palavras uma opção de descentralização e autonomia maior, o que de facto este governo tem negociado.

Ademais, no preâmbulo do Dec. Lei n.º 54/2018 (Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06) pode ler-se que o governo “*estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.*”, assumindo-se aqui uma posição da escola enquanto capaz, *per se*, de anular aquilo que designam de “*situação pessoal e social*” e que se poderá entender enquanto fatores biológicos, pessoais, socioculturais, económico-financeiros e/ou familiares que determinam a heterogeneidade mas que também podem colocar o aluno numa situação de desvantagem face a outros em educação. Pendendo, portanto, toda a responsabilidade pelo insucesso escolar na Escola. Fica-se

também a entender que não só é uma opção ideológica de agenda política do governo, em continuidade com linha anterior, como também se afirma a pressão internacional para que a educação inclusiva decorresse nestes moldes quando se lê:

*“O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.” (in preambulo D.L. 54/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06).*

Este diploma não se apresenta, face ao exposto e até ao momento, apenas como um novo enquadramento da educação especial, indo muito além daquilo que esta comportava quer no D.L. 319/91 quer no D.L. 3/2008, expandindo a inclusão e as medidas apoio ao sucesso educativo a todos os alunos e de forma integrada, num sistema dinâmico que enforma todo o sistema educativo, baseado num modelo multinível<sup>17</sup> atendimento. A educação especial permanece na designação do pessoal docente da educação especial e como resposta possível específica, embora com outra nomenclatura, mas em que claramente se trata da educação especial conforme prevista antes. E revoga, isso sim, o conceito de necessidades educativas especiais, aparecendo, no entanto, no seu artigo 2.º, alínea h) um conceito novo o de *necessidades de saúde especiais*.

---

<sup>17</sup> Modelo multinível

Literatura refere a demanda da união europeia para que se implementasse uma educação inclusiva em todos os níveis (European Union, 2011 cit. in Grosche & Volpe, 2013) e nesse sentido a *European Agency for Development in Special Needs Education* vem já há algum tempo a apresentar dados que reforçam as exigências EU em relação à educação inclusiva, no sentido de que se relata que muitos alunos na europa são excluídos da instrução nas mesmas condições que os seus pares e revelam, por isso, insucesso escolar reiterado ou subaproveitamento do seu potencial. Bem como a pressão económica para a resposta ao insucesso escolar se mantém neste período. Portugal não será certamente alheio ao cenário internacional e à tensão que este exerce na política nacional, pelo que o enquadramento legal de reforma que aqui se concretizou vem no sentido de dar resposta também a isso, como se confirma indubitavelmente com o preceituado no preâmbulo do Dec. Lei n.º 54/2018 (Presidência do conselho de ministros, 2018) aquando das seguintes referencias:

*“O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da UNESCO (2009), enquanto processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na «Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa», em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.”*

É claro que este governo preconiza nos seus documentos, e na sua narrativa política assumida, um posicionamento de responsabilização das escolas e do que designam de comunidades educativas, para e na avaliação, desenho e implementação das medidas de ação concretas visando, o sucesso escolar, numa

lógica tradicional *up-bottom*, aparentemente bastante autonomizadora no domínio da tomada de decisão específica e da mobilização dos recursos do meio local e da sua organização em prol da melhor resposta, o que constitui ainda assim um carácter inovador ainda que não se tenha alterado modelo política para *bottom-up*. Este sucesso, é definido ou avaliado pelos indicadores de diminuição da taxa de retenção e taxa de abandono escolar precoce, seguindo lógica de indicadores internacionais, por onde aliás, o país é avaliado. Existe também uma clara tentativa de delegação de competências, senão pelo menos de responsabilidade, descentralizando nos municípios a gestão da rede educativa local e da dinâmica que o governo espera que se faça, no sentido de uma política educativa orientadora que é depois concretizada no contexto, dentro dos recursos e especificidades de cada um. De acordo com o *relatório PNPSE 2016-2018* (Verdasca et al., 2019), cuja designação já diz bastante sobre expectativas políticas do governo - *Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências* –, as políticas educativas visando o sucesso educativo:

*“(...) evidenciam uma significativa redução das taxas de retenção e de abandono escolar precoce, tendo-se registado em 2017/18 os valores mais baixos de sempre. Apesar de, no presente relatório, os dados surgirem quase sempre agregados por biénio, por razões que se prendem com os critérios temporais de análise e avaliação no âmbito da candidatura ao POCH, nas escolas que viriam a aplicar medidas no âmbito dos seus planos de ação estratégica, a retenção registou no ensino básico uma variação relativa de quase menos 40% em 2017/18 comparativamente a 2014/15 e uma redução de menos 16% na percentagem de alunos com pelo menos uma negativa.(...)”(idem, prefácio, p. xii).*

Note-se a referência “nas escolas que viriam a aplicar medidas”, isto porque nem todas as escolas aplicaram medidas e nem todas as escolas, e os seus resultados, constam desta apreciação. Pelo que sabemos sim, que das escolas que fizeram candidatura a projetos e foram avaliadas isso foi observado.

Por outro lado, já no Projeto Lei a discussão pública se desvelava como se pretendia colocar em prática esta reforma educativa que visou alterar



substancialmente as dinâmicas locais e até ao funcionamento das escolas, salvaguardando-se no entanto, que se reorganizaram os meios e recursos e as respostas já existentes num articulado novo a que se denominou de “*escola inclusiva*” baseada no *modelo multinível*, da abordagem de *resposta para intervenção*<sup>18</sup>(RPI). Este modelo e a própria abordagem RPI tem sido desde início do séc. XXI utilizado nos Estados Unidos, em vários dos seus estados e escolas, por níveis de ensino ou em aspetos particulares (p.e. dificuldades aprendizagem leitura e escrita). Surge neste Dec. Lei n.º 54/2018 com a concretização da sua premissa “*based on the notion of determining whether an adequate or inadequate change in academic or behavioral performance has been achieved because of an intervention*” o que permitirá assim “*select, change, or titrate interventions based on how the child responds to that intervention*” e, quando os dados manifestarem que o aluno não atinge os resultados esperados, com a resposta ou nível intensidade desta, este “*can and should be eligible for additional assistance, including more intense interventions, special assistance, and special education and related services*” (Gresham, 2007, pp. 10-11). Consubstancia-se numa vasta base investigacional que resultou em vários modelos que comungam essencialmente das premissas de: a) a intervenção deve ser provida em multinível, b) utilização de métodos de resolução de problemas, e c) a coleta sistemática de dados que permitam a decisão informada em todos os níveis de intervenção aplicáveis, bem como se sustenta a premissa de que todos os alunos podem aprender (Rhodes, 2014, p.22), alicerçando-se na investigação que tem concluído pela eficácia desta abordagem na maximização dos resultados académicos e sociais para todas as crianças (p.e. Tran et al. 2011 cit. in Grosche & Volpe, 2013, p. 2).

---

<sup>18</sup>A Abordagem de *Resposta para Intervenção* (tradução própria), ou *Response to Intervention* no original Americano, é definida como “*the systematic use of assessment data to most efficiently allocate resources in order to enhance student learning for all students and to effectively identify those who are eligible for special education services*” (Jimerson et al., 2007) e também como sendo “*(...)the practice of providing high-quality instruction and intervention matched to student need, monitoring progress frequently to make decisions about changes in instruction or goals, and applying child response data to important educational decision*” (Rhodes, 2014) a RPI é apresentada como contendo três modelos de prática: 1) resolução problema; 2) Protocolo-estandardizado; 3) multinível. Sendo que o modelo multinível se constitui numa mistura dos dois modelos anteriores.



Desta forma a legislação em apreço preconiza um *modelo multinível* composto por três níveis de *resposta para intervenção* designados por *medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão* que variam em conformidade com tipo, intensidade e frequência das intervenções e estas são determinadas pela resposta do aluno às mesmas. Ou seja, correspondendo ao preconizado na abordagem RTI americana original. Os níveis são: “medidas universais” - nível 1, “medidas seletivas” - nível 2 e “medidas adicionais” - nível 3, sendo este último nível o mais denso em intensidade, tipo e frequência de intervenção. Conforme se pode analisar, comparando a figura 2 com a figura 3, onde se apresentam graficamente os modelos multinível americano e o português, são visíveis as semelhanças. Pese embora, no DL 54/2018 nunca seja referido o modelo RPI, apenas intervenção multinível, o enquadramento neste é indubitável, conforme se pode analisar:

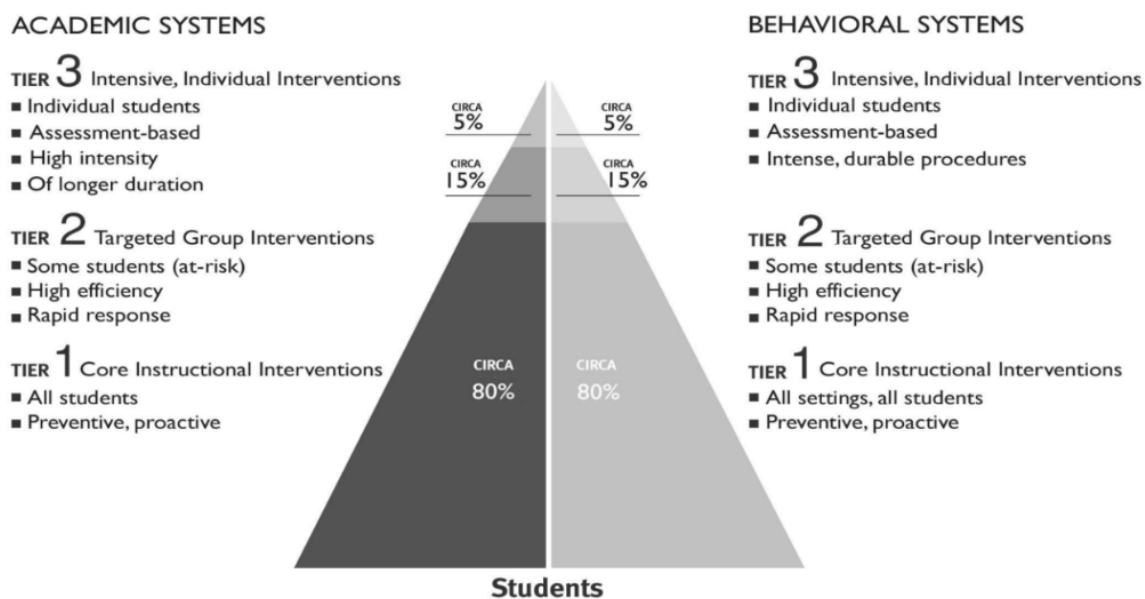


Figura 2 - Modelo Multinível RTI do National Association of State Directors of Special Education and the Council of Administrators of Special Education (2006 in Rhodes, 2014, p.26; in Batista, 2019, p.4)

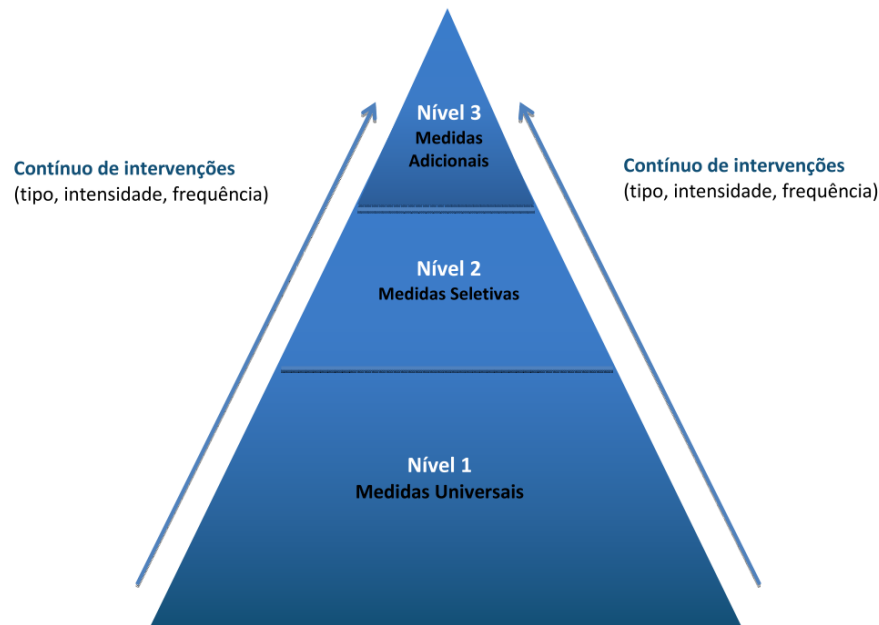


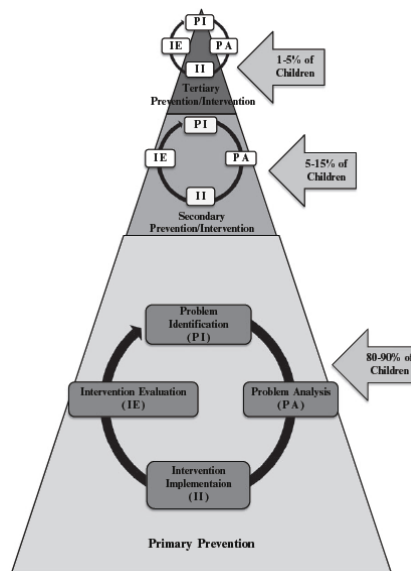
Figura 3 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (in DGE, 2018, Manual de Apoio à Prática)

Esta abordagem abrange todo o sistema educativo e todos os alunos, ou seja, não se particulariza num problema específico ou situação, nem num nível de ensino. Em conformidade com o que refere o Manual de Apoio à prática da DGE que refere que “constituem, assim, um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos” (Pereira (coord.) et al., 2018, p.21). Além do mais, são explicitados os pressupostos do seu modelo multinível, onde se consegue verificar a ancoragem deste na abordagem RPI, referindo que:

*(...) a determinação das medidas de suporte deve fazer-se também {além da avaliação} à luz dos contributos da literatura científica, optando-se por práticas teórica e empiricamente sustentadas. A intervenção desenvolvida é sustentada na evidência e, por isso, considerada de elevada qualidade. As áreas a priorizar, os métodos a implementar, as estratégias e materiais a utilizar são selecionados em função dos contributos da literatura científica. As decisões tomadas nos diferentes níveis quanto à intensidade, frequência, duração e tipo de medidas combinam o*

*conhecimento científico acerca da área alvo de intervenção com os resultados das avaliações realizadas.” (p.21).*

Porquanto se especifica a necessidade de ancorar a intervenção ao conhecimento científico e aos procedimentos de tomada de decisão, fundamentados numa coleta de dados que se assemelha a um trabalho de investigação-ação ou, pelo menos, naquilo que se determina de *prática baseada em evidências*<sup>19</sup>(PBE), princípio constante do modelo RPI, mas autonomamente também preceituado na literatura. Armstrong, Ogg, Sundman-wheat, & Walsh (2014) embutem a PBE naquilo que referem como o *modelo de prevenção e processo de problema-solução*, graficamente representado no seguinte esquema:



**Figura 4 - Processo de Problema-solução no Modelo de Prevenção (in Armstrong et al, 2014, p. 34)**

Neste grafismo o *modelo de prevenção* é ancorado ao *processo de problema-solução* em que este, ou estes no seu conjunto, em muito são comparáveis ao RPI,

---

<sup>19</sup> Definida por K.H. Armstrong et al. (2014, p.51) como “*refers to a process in which scientifically supported interventions are selected to improve outcomes and/or reduce other complications that may otherwise impede healthy development*”, sendo ademais referido que a sua primeira definição foi feita na área da medicina e que a prática baseada em evidências (PBE) integra o “*provider’s clinical expertise, patient values, and the best research evidence into the intervention process*”.

mas aqui vocacionados para a intervenção com famílias e com crianças em situação de risco de desenvolvimento. O preceituado, de acordo com os autores, é o equiparável aquilo que se encontra em princípios definidos para o RPI, nomeadamente: na intervenção por níveis, da educação/intervenção mais generalista até a uma intervenção num nível de intensidade e frequência maior onde se especifica; na intervenção focalizada, científica e baseada em evidências, realizada através da identificação e delimitação do problema, desenvolvimento e aplicação de soluções, avaliação e reestruturação caso necessário; e na importância do trabalho em equipas multidisciplinares e variantes em conformidade com intervenientes que melhor conhecem situação, permitindo um *processo de problema-solução* colaborativo, mais proximal e compreensivo do caso e, por consequência, uma melhor reposta e acompanhamento (Armstrong et al., 2014, p.37).

Ambos os modelos definidos na literatura apresentada, e até os seus preceituados, são confluentes, permitindo assim enquadrar o D.L. 54/2018 dentro destas perspetivas de trabalho científico e baseado na recolha de evidências, na intervenção e organização de um sistema de resposta específico e no entanto para todos, promotor de intervenção prioritariamente preventiva. Assim, e para que o sistema a implementar, dentro deste enquadramento, possa funcionar, o Decreto-Lei determina a constituição das equipas multidisciplinares, com elementos integrantes de carácter fixo e outros de carácter ocasional em conformidade com o aluno/caso em análise. Cabe a estas equipas acompanhar a implementação do modelo e supervisionar, construir e validar a avaliação feita a todos os alunos. Sendo que, nesta abordagem a avaliação é essencial, pois só a recolha de dados e a sua devida e sistemática análise permitem o efetivo acompanhamento de cada aluno, a verificação das suas dificuldades e, em consequência, o ajuste para as melhores respostas. Conforme reafirmado pela DGE (Pereira (coord.) et al., 2018, p.21):

*“Com efeito, os processos de monitorização dos progressos são fundamentais. A monitorização sistemática dos progressos é usada, sobretudo, para avaliar a evolução e desempenho dos alunos nas competências alvo identificadas, permitindo avaliar as intervenções desenvolvidas, a resposta dos alunos às mesmas e orientar as intervenções posteriores a implementar. O progresso deve ser monitorizado com frequência, recorrendo-se a medidas curtas e de fácil aplicação, ou suportando-se nos dados da avaliação formativa”*

Em consequência preconiza-se o abandono do sistema de categorização por rotulagem de problemas, no sentido de que se presume deixar de ser significativo identificar o problema do aluno numa lógica de NEE e enquadramento na educação especial, mas sim criar foco na resposta que ele (o aluno) dá às intervenções específicas a ele programadas. Abandonando-se aquilo que (Gresham, 2007, p.10) definia como uma intervenção às dificuldades académicas e comportamentais dos alunos do tipo *referenciar-testar-colocar* onde se descreve a referenciação para uma equipa que irá em seguida avaliar o aluno e fazer recomendações para a intervenção, sendo que muitas vezes essas não são baseadas em evidências, revelando-se ineficazes e por consequência levando a uma referenciação oficial que determinará a elegibilidade para a educação especial ou outra medida fora currículo normativo sob a identificação de uma determinada inabilidade categorizada, constituindo um *falso positivo* que acarreta consequências ou desvantagens por isso. Por outro lado, este tipo intervenção é também apontado, que por receio dos falsos positivos se incorre, por outro lado, em falsos negativos, desvalorizando-se sinais e casos e não se procedendo à sinalização, até que haja um concreto insucesso, muitas vezes tarde para a intervenção primária. Isto, refere o autor, constitui um problema sério ao aluno dado que muitas vezes o penaliza no sentido de que:

*“(...) using arbitrary eligibility criteria that many times result in delaying services and often providing these students with ineffective and scientifically baseless interventions to remediate their academic and behavioural difficulties” (idem, p. 10).*

Ademais, a abordagem RPI tem sido apontada também como vantajosa porque pretende suprir alguma reticência na sinalização dos alunos por receio de catalogação, ou também porque ao fazer-se uma avaliação acompanhada de todos os alunos se potencia a sinalização mais cedo, e por consequência a procura de resposta ao problema também antes de ele se instalar ou ser mais gravoso. E é nessa sequência que o modelo promovido com o D.L. 54/2018 procura também dinamizar o sistema educativo rompendo com uma certa estrutura estática entre educação generalista e educação especial, integrando-as e fazendo desaparecer a categorização, diferenciando-se de um modelo tradicional muitas vezes identificado (Parks, 2011; Rhodes 2014) como de Modelo de *Discrepância QI-Realização*, avaliador da diferença entre Q.I e a concretização prática do aluno, e prescritor de intervenção maioritariamente fora da classe regular. Assim sendo, esperando-se pelo insucesso do aluno para intervir. Parks (2011, p.2) refere a este propósito e citando Ardoin (2005) que:

*“Because of the RTI process, students with disabilities are being served in general education settings. For example, if a student has a documented disability in the area of reading, he or she might be served in an inclusive classroom for all other core areas without direct instruction from the special education teacher with the exception of reading. In addition, schools have begun using formative assessments to monitor instruction and make informed decisions about student progress toward annual goals. RTI calls for general educators to provide students with and without disabilities with research-based interventions and monitor their progress regularly to determine growth”.*

Tal como aqui sugerido o D.L. 54/2018 também procura implementar uma educação para todos na mesma sala, sempre e o mais que possível (D.L. n.º 54/2018, art.º 10, alíneas 5 e 7), promovendo uma educação inclusiva com o sentido de antecipar problemas pela sua intervenção precoce e focalizada nos riscos, e em instrução e suporte comportamental de elevada qualidade e baseada em investigação, na sala regular. Constituindo-se assim, a acessibilidade e mesmo

o concreto acesso ao currículo num *meio o menos restritivo possível*, como centrais nos processos de tomada de decisão em matéria educativa sem que para isso tenha de existir um enquadramento do aluno numa qualquer categorização (Parks, 2011). Sendo clara a intenção de reduzir a referenciação para a educação especial neste modelo RTI (Rhodes, 2014) e também no DL n.º 54/2018, pese embora a sua referencia clara, em termos de nomenclatura, seja quase inexistente no **nível 3: medidas adicionais** é regulamentado aquilo que por comparação se pode equipar ao preconizado no antigo DL n.º 3/2008 no que concerne ao apoio educação especial prestado pelos docentes educação especial ou outros técnicos especializados. Tal como também acontece com a terminologia “necessidades educativas especiais” sendo que surge aparentemente em substituição funcional o termo “necessidades de saúde especiais”, que de acordo com o Dec. Lei n.º 54/2018 (art.º 2º alínea h) se define como:

*“«Necessidades de saúde especiais» (NSE), as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem”.*

Neste conspecto, parece querer-se separar o “problema educativo” do “problema de saúde”, pese embora se considere que este último possa necessitar de intervenção dentro dos espaços escolares. Nesse sentido define-se «Equipa de saúde escolar» como sendo aquela, constituída por profissionais da área da saúde, provindos dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que “*perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão*” (idem, art.º 2º alínea f). Tendo, portanto, uma atuação autónoma do sistema multinível, conforme também se verifica quando se refere que “*(...) identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem*” (idem, art.º 2, alínea j), não deixando por isso de poder ser



interferente quer diretamente como elemento variável das equipas multidisciplinares, nos casos de aluno por si também intervencionados ou referenciados, quer indiretamente pelos dados constantes do «Plano de saúde individual»(PSI) (por si elaborado) e que deve constar como evidências em análise nas equipas multidisciplinares para a avaliação e para a construção do relatório técnico pedagógico do aluno a que diz respeito, sendo referido até que este PSI é complementar ao Programa educativo individual, devendo ser garantida a conveniente e coerente articulação e comunicação entre ambos (artigo n.º 24, alínea 6). De referir que os termos, anteriormente associados ao Dec. Lei n.º 3/2008 e à CIF (enquanto instrumento de referenciação e avaliação dos alunos para elegibilidade deste), em particular “funcionalidade” e os “níveis de funcionalidade”, aparecem no Dec. Lei n.º 54/2018 restritos neste conspecto da saúde e da intervenção nas, agora denominadas, NSE.

Outro aspeto a destacar deste Decreto-Lei é o constante no artigo 5º no concernente aos *princípios orientadores da educação inclusiva* que se preconiza, referindo-se aqui a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima. Sendo que, em traços gerais se pode sublinhar uma clara intenção de resposta individualizada, a cada caso, com respeito pelas suas características individuais, capacidades, competências, mas também vontades, desejos e expectativas, dando-se espaço às diferenças culturais e linguísticas procurando-se, assim, promover maior aproximação, participação e envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão e respeitando-se a autonomia individual. Mas é também aqui destacável o princípio da flexibilidade, do currículo, dos tempos e dos espaços escolares por forma a conseguir-se chegar à especificidade de cada um, bem como se destaca o princípio (e o relevo dado) ao envolvimento parental. A este princípio é dedicado um artigo completo do Dec. Lei n.º 54/2018 de medidas legislativas para sua concretização, que vieram a ser aprofundadas e reforçadas com a Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, que veio proceder



primeiras alterações ao decreto supramencionado. Sendo certa a intenção do legislador em promover os direitos dos pais e encarregados educação ao envolvimento e informação em todo o processo educativo, criando-lhes competências em matéria de petição da revisão do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição e permitindo-lhes até, ulteriormente, ser parte ativa na equipa multidisciplinar com poderes de decisão, em termos de elaboração e avaliação dos referidos instrumentos. Por fim e não menos importante de ressaltar o princípio da *interferência mínima* que se explicita (no mesmo artigo na alínea h) como preconizando que:

*“(...) a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar.”*

Ficando clara a intenção de alertar para a sobre intervenção e sobre avaliação que muitos alunos e famílias correm risco, através de múltiplas entidades e intervenientes, sendo por isso importante que se selecione, através de um claro envolvimento e trabalho em rede e articulado que no Dec. Lei n.º 54/2018 é previsto, a intervenção e os interventores a fazer-se, registando-se e programando-se em conjunto essa mesma atuação, promovendo-se assim um trabalho científico, o menos invasivo e duplicativo possível e respeitador da vida privada das famílias e dos alunos. Crê-se ser nesse mesmo sentido que ao longo da legislação se vai referindo múltiplas fontes de recolha de evidências e que estas são para serem colhidas em contexto e ao longo do tempo e não intensivamente no início ou no final da intervenção.

O artigo 5º reforça a autonomia das escolas no sentido de definirem elas mesmas o seu modelo multinível, articulando os seus recursos materiais e humanos, a sua rede educativa local, e tendo em conta as especificidades sociais,

culturais e económicas locais. Deixando-se, assim, linhas de atuação para a inclusão, orientadoras, a que cada escola/agrupamento de escolas se deve ajustar para dar cumprimento ao preceituado no Dec. Lei n.º 54/2018. Sendo certo que muitas escolas carecem de recursos materiais, humanos, técnicos ou outros, adicionais, o legislador determina competir às escolas avaliar essas carências e peticioná-las, fundamentadamente, junto dos serviços competentes do ministério da educação, que a elas deve dar resposta. Pese embora essa autonomia, são emanadas orientações específicas quanto àquilo que se entende por cada nível de medidas a aplicar (podendo até serem combinadas) e quanto a medidas concretas aplicáveis ou enquadráveis em cada um dos níveis. Dessa forma são designados três níveis de suporte à aprendizagem e à inclusão que objetivam “*a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena*” perspetivando-se alcançar “*a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória*”, presume-se a articulação com os docentes educação especial “*lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização*” sendo que as medidas são aplicadas a em todas as modalidades e percursos das diferentes ofertas educativas e formativas e a todos os alunos (in Dec. Lei n.º 54/2018, capítulo II, artigo 6º, n.º 1, 2 e 3) ao longo do seu percurso escolar em função das necessidades que vá apresentado. Estas medidas e os seus níveis a implementar são definidas tendo por base a monitorização constante e nas evidencias que isso vai produzindo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de cada aluno, bem como das evidencias resultantes da avaliação sistemática e dos resultados da eficácia das medidas em cada caso.

Porquanto, no nível das medidas universais são definidas respostas educativas que a escola aplica ou tem disponível a todos os alunos, com ou sem necessidade de medidas de outro nível intensidade, incluindo aqueles com apoio tutorial preventivo e temporário, para que estes possam participar e melhorar as suas aprendizagens, promovendo-se o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social. E engloba-se aqui: *a) a diferenciação pedagógica; b) as acomodações*

*curriculares; c) o enriquecimento curricular; d) a promoção do comportamento pró-social; e) a intervenção com foco acadêmico ou comportamental em pequenos grupos. Refere-se que estas medidas são implementadas pelo docente titular do grupo/turma e “sempre que necessário, em parceria com o docente de educação especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação” (in Dec. Lei n.º 54/2018, capítulo II, artigo 8º, n.º 1, 2 e 3 com alterações da Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro).*

No que concerne ao nível das medidas seletivas, estas são definidas como um aprofundar das medidas anteriores, no sentido de virem suprir necessidades que não se conseguiu ultrapassar com aplicação das medidas universais. Consideram-se medidas seletivas: *a) os percursos curriculares diferenciados; b) as adaptações curriculares não significativas; c) o apoio psicopedagógico; d) a antecipação e o reforço das aprendizagens; e) o apoio tutorial. Do que diz respeito à monitorização da aplicação destas medidas é determinado que tal fica ao encargo das equipas multidisciplinares em conformidade com o definido no relatório técnico pedagógico, e no que alude à aplicação entrega-se o encargo aos professores titulares, sendo certo que se refere (tal como nas medidas universais) que tal pode, sempre que imperativo, ser articulado em parceria com os docentes educação especial (in Dec. Lei n.º 54/2018, capítulo II, artigo 9º, n.º 1, 2, 3, 4, 5 e 6 com alterações da Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro).*

Por fim, o nível mais intensivo de medidas suporte à aprendizagem e à inclusão, as medidas adicionais. Estas são definidas como aquelas que visam ultrapassar *“dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (in Dec. Lei n.º 54/2018, capítulo II, artigo 10º, n.º 1) e determina-se que para a sua mobilização é necessária uma demonstração da ineficácia das medidas aplicadas dos níveis inferiores em intensidade, baseando-se em evidências, constante do relatório técnico-pedagógico do aluno, bem como se define que a aplicação destas medidas adicionais se restringe aos recursos especializados, devendo ser nesse*

âmbito ser convocado principalmente o docente educação especial, enquanto designado como o “*dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem*” (idem). Reforça-se ainda a ideia de que estas medidas, de maior intensidade, sempre que possível, devem ser preferencialmente implementadas em contexto de sala de aula. A monitorização e avaliação da intervenção, e consequentemente do ajuste em eficácia das medidas adicionais, compete à equipa multidisciplinar, em conformidade com o determinado em relatório técnico-pedagógico. E é regulado que devem ser implementadas com os recursos humanos e materiais disponíveis na escola, sendo certo que se determina noutro artigo a possibilidade de requisição de mais meios humanos e/ou materiais, mediante pedido fundamentado, do diretor aos organismos competentes do ministério educação.

Dos *recursos humanos especializados*, destaca-se a inserção dos assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica. Parecendo o relevo importante dado ao papel destes agentes educativos, que noutros momentos não foram identificados desta forma, mas que já detinham um papel importante na intervenção e no acompanhamento do aluno, e que agora, não só o são reconhecidamente por colocação nestes recursos especializados como também na inclusão dentro das equipas multidisciplinares (in Dec. Lei n.º 54/2018, capítulo II, artigo 11º, alínea 1). E, dos *recursos organizacionais específicos* são designados a equipa multidisciplinar, o centro de apoio à aprendizagem, as escolas de referência (visão, educação bilingue, intervenção precoce na infância e os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

Os centros de apoio à aprendizagem são constituídos neste diploma como sendo uma “*estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola*” que colabora com todos os outros serviços e estruturas da escola no sentido de:

“a) Apoiar a inclusão das crianças e jovens no grupo/turma e nas rotinas e atividades da escola, designadamente através da diversificação de estratégias de

*acesso ao currículo; b) Promover e apoiar o acesso à formação, ao ensino superior e à integração na vida pós-escolar; c) Promover e apoiar o acesso ao lazer, à participação social e à vida autónoma.”* (in Dec. Lei n.º 54/2018, capítulo II, artigo 11º).

Este trabalho, que se pretende desenvolver com estes centros apoio à aprendizagem (CAA), é parte das respostas gerais e contínuas dadas pela escola a todos os alunos e é dependente e articulatório das medidas aplicadas em sala de aula, mas aqui um pretendendo-se um trabalho cooperativo de todos os agentes educativos, no geral, e da docente educação especial em particular. No caso de alunos, ainda nos percursos de escolaridade obrigatória, que estejam abrangidos por medidas adicionais de adaptações curriculares significativas, metodologias e estratégias ensino estruturado e/ou desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social, deve ser garantido pelo centro uma resposta complementar aquela prestada em sala de aula ou noutros contextos, visando a sua inclusão. Designam-se competências ao diretor, articulando recursos existentes, para designação do espaço de funcionamento do centro. E, no sentido do preconizado são definidos objetivos específicos ao centro apoio às aprendizagens, presumivelmente procurando dar-lhe maior concretização e entendimento e que se consubstanciam em:

*“a) Promover a qualidade da participação dos alunos nas atividades da turma a que pertencem e nos demais contextos de aprendizagem; b) Apoiar os docentes do grupo ou turma a que os alunos pertencem; c) Apoiar a criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação para as diversas componentes do currículo; d) Desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; e) Promover a criação de ambientes estruturados, ricos em comunicação e interação, fomentadores da aprendizagem; f) Apoiar a organização do processo de transição para a vida pós-escolar.”* (in Dec. Lei n.º 54/2018, capítulo II, artigo 11º, alínea 6).

Da letra da Lei poder-se-á interpretar este centro como uma procura de articulação e rentabilização dos recursos existentes na construção de intervenção, transversal e de suporte, àquela específica que vai ocorrendo na sala de aula, fora dela ou noutros contextos, integrando a intervenção particularizada, de cada aluno, numa só, confluyente de toda a cultura da escola. Competindo, ainda, a cada escola, por regulamento interno ou regimento próprio, determinar a constituição e coordenação, os locais e horário de funcionamento, os recursos humanos e materiais existentes e mobilizáveis, bem como as formas de concretização dos objetivos específicos e a articulação entre os recursos humanos e materiais, em particular, visando a questão do apoio e da avaliação das aprendizagens que se preconiza para o centro de apoio, manifestando aqui, uma vez mais, a imputação da responsabilidade da concretização prática, contextualizada e específica, à escola e ao diretor, promovendo autonomia nesta matéria (*idem*, alíneas 7,8 e 9).

Já os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial (CRTICpEE) em conjunto compõem a rede nacional de prescritores de produtos de apoio do ministério da educação<sup>20</sup> e compete-lhes, a cada um, avaliar os pedidos de recursos de apoio aos alunos, nas necessidades apontadas a colmatar com tais recursos, sendo que o acesso a eles é um direito de cada aluno garantido pela rede nacional de CRTIC.

Por fim, no conspecto dos *recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão*, no Dec. Lei n.º 54/2018, referem-se ainda e particularmente, os *recursos específicos existentes na comunidade* (artigo 11, alínea 3) identificados como as equipas locais de intervenção precoce, as equipas de saúde escolar dos ACES/ULS, as comissões de proteção de crianças e jovens, os centros de recursos para a inclusão e as instituições da comunidade (como os serviços de atendimento

---

<sup>20</sup> Conexos ao Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, nos termos estabelecidos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 42/2011, de 23 de março.

e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social, os serviços do emprego e formação profissional e os serviços da administração local) que se referem ser passíveis a mobilização para a educação inclusiva. Bem como ainda verificável, no artigo 11º na alínea 5 se refere (e se reforça), o imperativo da cooperação complementar dos recursos da comunidade para o cumprimento dos objetivos da inclusão, revelando claramente um princípio inerente de procura de uma cultura trabalho em rede, cooperativo, de proximidade e sistémico. Não só dentro da escola, como na comunidade (ou comunidades) onde esta se insere e mobiliza.

Por outro lado, dentro deste âmbito cooperativo e de articulação, diligenciam-se esses preceitos também entre a intervenção precoce na infância e a escolaridade obrigatória, numa relação de continuidade no trabalho pela escola inclusiva, potenciando a sua principal premissa: intervenção o mais precocemente possível.

Do capítulo IV do Dec. Lei n.º 54/2018: Determinação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – sublinha-se a agilização temporal dos processos de sinalização e de tomada de decisão, baseando-se na ideia da avaliação e monitorização sistemática que permite ter dados colhidos e disponíveis a qualquer momento. Sendo que, apesar de um sistema definido e articulado pelas orgânicas criadas e agentes educativos mobilizados, é sempre centralizador na figura do diretor. Devendo toda a comunicação processual passar por ele, que a encaminha dentro dos prazos, responsabilizando-o. Assim como, se coresponsabiliza os pais e encarregados de educação (em todo o decreto) obrigando a intervenção ao seu consentimento, o que parece visar por um lado a sua maior participação e envolvimento, e naturalmente que isso seja também promovido pela escola, e por outro lado que as tomadas decisão e os seus resultados sejam também responsabilidade destes. Dos instrumentos



apresentados, quer no relatório técnico-pedagógico<sup>21</sup>, quer no programa educativo individual<sup>22</sup> ou no plano individual de transição<sup>23</sup> a novidade aqui será o primeiro, no sentido de que se constituiu como universal a qualquer aluno, acompanhando sempre o seu processo individual. Dos dois últimos instrumentos são em tudo semelhantes aos já preceituados no Dec. Lei n.º 3/2008, sendo que um obriga ao outro e são restritos a alunos com necessidade de intervenção em maior número de frequência e intensidade, correspondente de certa forma à intervenção ulteriormente designada de intervenção da educação especial.

Das adaptações ao processo de avaliação constata-se uma autonomização dessa gestão às escolas, mesmo no que diz respeito à avaliação externa onde, na sua maioria, apenas se imputa que se informe o Júri Nacional de exames ou que este seja consultado por proposta fundamentada, e que todas as adaptações sejam constantes do processo do aluno. São designadas as várias formas de adaptação ao processo avaliação, fornecendo esses instrumentos que poderão ser geridos caso a caso, bem como se dão algumas orientações conforme nível de ensino, básico ou secundário. Da progressão é interessante verificar que se determina uma progressão nos termos da Lei, generalista ou por referenciais centrais, conforme o determinado por Lei, para todos os alunos com medidas universais e/ou seletivas, e que apenas os alunos com medidas adicionais progridem de acordo com o previsto no seu relatório técnico pedagógico e no seu programa educativo individual. Sendo que, depois, em termos de certificação determina-se que todos os alunos têm direito, no final do seu percurso escolar, a um certificado

---

<sup>21</sup> O relatório técnico -pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (DL 54/2018, artigo 21º, n.º 1).

<sup>22</sup> O programa educativo individual, contém a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integra as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação, dizendo respeito a um nível mais intenso em frequência e intensidade de intervenção, por recursos especializados (DL 54/2018, artigo 24º, n.º 1).

<sup>23</sup> Complemento do programa educativo individual, que objetiva promover a transição para a vida pós -escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional.



e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória, e sempre que possível indicando o nível qualificação correspondente no quadro nacional de qualificações e no quadro europeu de qualificações. Nas situações de percursos escolares onde existiram adaptações curriculares significativas, do seu certificado deve constar o ciclo ou nível ensino atingido e toda a informação curricular pertinente do programa individual educativo bem como todas as áreas e as experiências desenvolvidas com a implementação do plano individual de transição, visando promover a inserção social e no mercado trabalho sempre e o melhor possível bem como dar-se creditação a todas aprendizagens efetivadas pelos alunos.

Concluindo análise do diploma, ainda convém destacar aqui a premissa designada no artigo 33º de que o governo fica implicado à avaliação anual, por meta-análise e através da Inspeção-Geral da Educação e Ciência, que avalia as condições físicas e todos os recursos de que as escolas dispõem para aplicação da escola inclusiva. Bem como, fica implicado à avaliação dos resultados da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 no prazo de dois anos após a sua publicação e à divulgação pública desses resultados, para o qual, ao fim de 90 dias publicou um conjunto de indicadores visando a caracterização e avaliação das medidas e resultados da política de inclusão na educação, servindo de orientação para o que seria avaliado futuramente. Até à data não se encontram resultados publicados.

Do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, primeiramente referir que este é complementar do n.º 55/2018 analisado supra, sendo que em muitos aspetos o concretiza e/ou operacionaliza, dotando as escolas em geral, e os professores em particular, de autonomia de gestão e flexibilidade curricular para poderem efetivar a educação inclusiva preconizada no diploma anterior. Procede-se à manutenção e reforço do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória como referencial último a orientar toda a organização e desenvolvimento curricular bem como matriz de princípios, valores e áreas de competências sob as quais o

processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno deve ser promovido, especifica-se os princípios orientadores do currículo em termos nacionais e gerais, a matriz curricular-base e as matrizes curriculares-base dos vários níveis de ensino da escolaridade obrigatória e esclarecem-se as ofertas formativas e educativas bem como as modalidades educativas. Ressalva-se a possibilidade garantida de reorientação do percurso formativo, que deve ser por isso tida em conta em toda a matéria curricular. Constitui-se a possibilidade de, no ensino secundário, o aluno construir, selecionando disciplinas, o seu percurso formativo. E, de acordo com letra da legislação desafiam-se as escolas, conferindo-lhes autonomia e flexibilidade curricular, articulada com pais/encarregados educação, alunos e comunidade local, para:

*“i) Dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais; ii) Implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; iii) Fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar; iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos; v) Apostar na dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando -lhes situações de aprendizagens significativas; vi) Reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos; vii) Conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adoção de um percurso formativo próprio*

*através de permuta e substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso.”(Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018. preâmbulo).*

E apresentados os propósitos a atingir com este decreto, indica-se ainda os preceitos basilares para que possam ser atingidos, designadamente na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base adequando-as às opções curriculares de cada escola; retirando o regime exceção à disciplina educação física para avaliação sumativa no ensino secundário tornando todas disciplinas iguais; afastando-se a obrigatoriedade realização de exames nacionais do plano curricular das disciplinas dos cursos humanístico-científicos do ensino secundário nos cursos artísticos especializados e nos cursos profissionais mantendo-se apenas para ingresso nos cursos ensino superior a que se quiserem candidatar, caso o queiram, separando a certificação conclusão do ensino secundário do acesso ao ensino superior; assumindo o ministério educação um papel subsidiário do trabalho das escolas por afirmação do papel destas e dos professores de forma decisiva no processo formação e desenvolvimento dos alunos, constituindo-se assim instrumentos de reforço e acompanhamento desse papel e desse trabalho promovendo entre escolas comunidades e redes de partilha das práticas; possibilita-se também que os modelos de certificados e diplomas possam ser emitidos eletronicamente (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). De referir ainda do preâmbulo do Decreto-Lei n.º 55/2018 a menção particular e específica às necessidade de formação dos indivíduos tendo em conta os novos perfis profissionais e do mercado de trabalho, retornando àquele discurso correlacionável com a lógica da relação da educação com o mercado trabalho e a própria economia, já exposta noutro momento deste capítulo, bem como é certa forma visível a relação com as pressões e preceitos internacionais imperativos da transnacionalização e da globalização, aos quais este período das políticas educativas, afinal, não é assim tão alheio, pese embora o discurso da escola inclusiva, atenta às necessidades e potenciais de cada um, pudesse induzir no sentido do papel da educação enquanto desconexa das exigências mercantis ou

económicas, focando-se no desenvolvimento humanístico e integral dos sujeitos acima disso. Todavia, a solução apresentada para esses imperativos económicos e internacionais que pressionam a agenda da política educativa, passa por uma preparação individualizada e contextualizada, focada na promoção e capacitação dos alunos para o pensamento crítico, mobilização e transversalidade dos conhecimentos e aprendizagens, autonomia e criatividade, potenciando a adaptação a diversos cenários e contextos bem como as aprendizagens e desenvolvimento que cada um consegue atingir, mesmo que, e ainda assim, se mantendo o referencial para todos no perfil de competências a atingir, nas aprendizagens essenciais e complementares, nas competências e valores, nas matrizes-base, na avaliação interna e externa. Estando em clara articulação com o preconizado e objetivado pela união europeia para os seus estados-membros:

*“A União Europeia, através de resolução conjunta do Parlamento e do Conselho, contribuiu com a definição de um quadro de referência europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida com a finalidade de incorporar e densificar, entre os estados-membro, a sociedade do conhecimento, a coesão do ponto de vista social e a competição num mundo globalizado, em 2006 (cf. UE, 2006). O documento, então publicado, visava dotar cada cidadão europeu, no quadro da dupla função da educação – “social e económica” –, de um “leque de competências essenciais para se adaptar com flexibilidade a um mundo em rápida mutação e altamente interligado” (idem, p. 13), competências essas que a seguir se apresentam (Tabela 2.).”* (L. G. Correia, 2017, p. 166).

No entanto, tudo isso é mobilizável numa maior gestão do tempo, por ciclo de ensino, permitindo que até seu ano *términus* a reprovação seja realizada apenas em casos excepcionais e bem fundamentados, e focando o limite temporal das aprendizagens, e o peso decisório progressão, no final de cada ciclo. Mobilizando a avaliação interna, em particular a formativa, como instrumento sistemático e com incentivo ao uso de vários instrumentos, por forma a melhor se avaliar cada aluno no seu progresso e com intuito do ajuste das metodologias e estratégias. Promovendo articulação e participação constante dos vários agentes

educativos no processo aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno e da própria cultura inclusiva da escola, gerindo melhor os recursos disponíveis na escola e mobilizáveis na comunidade local e nos parceiros e parcerias. Potenciando as redes locais e o entrosamento significativo com a(s) cultura(s) e identidade(s) da comunidade ou comunidades onde escola se insere, dando maior significância e resultados às aprendizagens que se promovem. Tornando o aluno, e os pais e/ou encarregados de educação, como corresponsáveis no processo educativo, permitindo e chamando-os à tomada de decisão, acompanhamento, monitorização e avaliação deste. Tornando as escolas e os professores responsáveis máximos pela concretização dos currículos no seu contexto e alunos particulares e específicos, através dos variados instrumentos de planeamento curricular disponíveis e recorrendo à autonomia e flexibilidade curricular que lhe é concedida e delimitada neste decreto.

Porquanto, ao longo do Dec. Lei n.º 55/2018, são determinados os currículos do ensino básico e secundário, explicitando todas as suas componentes, princípios e especificidades, bem como se determina a autonomia e flexibilidade a dotar aos professores e às escolas, procurando-se claramente, em conformidade com o que já vinha ser preceituado no Dec. Lei n.º 54/2018 e demais legislação, a implementação de dinâmicas autonomizadoras, dentro dos limites delegados, que potenciassesem o preceituado na lógica da educação inclusiva que carece de um ajuste particular a cada aluno, turma e escola. Estas premissas ideológicas e da intenção política são patentes nos princípios orientadores (artigo 4º) onde se refere particularmente a crença de que o perfil de saída dos alunos no final da escolaridade obrigatória se atinge com base: na melhoria da qualidade das aprendizagens pela abordagem multinível; através do aumento da intervenção curricular das escolas e da diversificação e aumento da avaliação formativa (ou desse carácter tido na avaliação) ademais da complementaridade entre avaliação interna e externa na gestão escolas, currículos e aprendizagens; na concretização efetiva da autonomia curricular e na garantia da escola inclusiva, reconhecendo-

se para isso o papel primordial e destacado do professor no desenvolvimento do currículo, na avaliação e nos processos de tomada de decisão (em especial na adequação e verificação da exequibilidade em cada contexto particular); na valorização da gestão e lecionação interdisciplinar, reconhecendo-se o carácter “*da natureza transdisciplinar das aprendizagens, e a pertinência da mobilização de literacias diversas e de múltiplas competências (teóricas e práticas) promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo dos alunos*”(artigo 4º, alínea m), na mobilização de diversas estratégias e procedimentos que se revelem os mais eficazes recorrendo a uma *flexibilidade contextualizada* na ação educativa e na valorização dos percursos e progressos de cada um para o seu próprio sucesso educativo num continuum de aprendizagens com ritmos e tempos próprio; na dinamização pelo maior envolvimento e participação dos pais e/ou encarregados de educação e da corresponsabilização dos vários agentes educativos e rede local pela coautoria curricular; no estreitamento da articulação entre os três ciclos de ensino básico e com o secundário assente numa sequencia progressiva do currículo e na valorização da identidade do ensino secundário enquanto parte integrante desse currículo, visando fornecer opções por vias concretizadoras das aspirações vocacionais de cada aluno (promovendo-se a quebra estereótipos quanto a isso) numa conclusão do ensino obrigatório e inserção no mercado profissional independente de se poder, ou não, prosseguir estudos para o ensino superior, indo-se assim além de se ser uma via de acesso a este; e promovendo-se uma valorização da educação para a cidadania e para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social em toda a escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 4º).

A conjugação destes Decretos, n.º 54 e n.º 55 de 2018, bem como toda a legislação circundante, articulatória e complementar, constituem uma profunda e radical mudança no sistema educativo, que pode não ter ainda sido percebida na sua real dimensão. As medidas de política educativa, operadas neste governo e pela tutela do ministro Tiago Brandão Rodrigues, consubstanciam-se numa

alteração não pontual ou cirúrgica em aspetos particulares do sistema educativo, mas sim, numa cisão ideológica e paradigmática com a forma de posicionamento da escola face ao aluno, às aprendizagens e ao desenvolvimento, à avaliação, ao contexto e à contextualização significativa, ao papel, responsabilidade e competências da escola, da rede local educativa, dos pais/encarregados educação, do diretor, e em particular do professor na educabilidade e no sucesso de todos os alunos. Organizando-se (e reorganizando-se) os papeis, os processos, o currículo, as matrizes-base, as aprendizagens significativas e o perfil de saída do aluno da escola, bem como, intensificando-se e diversificando-se metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem e da própria avaliação, interna e externa. Tudo numa congregação circundante ao modelo multinível, que lhe dá sentido e orgânica sistémica, potenciadora da efetivação do seu primordial objetivo: alcance do sucesso educativo e da potencial realização incluindo cada aluno ao mesmo tempo que o separando da massa. Unificando (ou procurando) divergências entre enfoque económico e o enfoque democrático do ensino e da educação. Dando uma verdadeira e profunda reforma educativa ao sistema educativo português e encaminhando-o num rumo completamente diferente para futuro, certamente carecendo de variadas afinações e reorganizações na e para a sua, efetiva, materialização.



## 2.3. Conclusões Finais do Capítulo

Chegado aqui é necessário, antes de mais e em reflexividade, assumir a enorme evolução que o sistema educativo português operou no “*pós 25 de abril*”, pese embora essas mudanças tenham começado a ser implementadas antes e que o próprio golpe revolucionário veio de certa forma e num período inicial atrasar. Aquilo que Portugal operou em 45 anos fizeram-no outros países da Europa, e não só, em muitos mais anos e com menor intensidade. O tanto que tem de louvável e vantajoso é também observável no inverso quanto às desvantagens da velocidade e da instabilidade, que tanta mudança radical operou no sistema educativo, nos seus agentes educativos, nas escolas, nos alunos e nas suas famílias, e em última análise em todo o país. Efeitos esses que possivelmente se repercutirão ainda durante muito tempo, manifestando-se por exemplo na desconexão das medidas de política com a significância a elas dada no terreno, muito por consequência de uma saturação com a mutação constante e da qual se habituou apenas a sobreviver. Passou-se de uma perspectiva política face à educação e ao objetivo desta em que a alfabetização e literacia eram mal vistos, não só pelos perigos da corrupção ideológica e de coesão nacional, mas também por elevarem aspirações que não seriam depois correspondidas no mercado de trabalho nem no contexto onde os indivíduos residem causando exclusões e abandono das terras do interior e do trabalho no campo. Para uma posição e agenda política pela expansão da escolaridade obrigatória e da sua frequência, para todos que nos conduziu em 2018 à implementação de medidas de política que visam a escola e a educação inclusiva, congregadora de saberes e competências locais e individuais, numa lógica de respeito pelos indivíduos e os seus contextos e particularidades, considerando-os uma soma ao todo, ainda que com um currículo fundamentados em referenciais globais, nacionais e generalistas,



que todos deverão atingir até final da escolaridade obrigatória que se prolongou até ao 12º ano. Passou-se de uma administração e gestão centralizada e paternalista para uma progressiva descentralização com apontamentos de autonomia, em particular no que diz respeito à autonomia e flexibilidade curricular e à condução do processo inclusivo através da metodologia multinível, gerida por cada escola e seu diretor/a, e onde o professor finalmente, e 45 anos depois do fim do regime ditatorial, recebe o devido reconhecimento da pertinência do seu papel, acompanhado da devida autonomia e responsabilização no processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno, concretizado em diplomas legais. Além de que, ao longo dos anos de democratização do ensino, o estatuto carreira docente, bem como remuneração, direitos e deveres, foram constituindo um corpo sólido e enformador do relevo que lhe era merecido. Santos em 2010 (p. 31) já sobre os possíveis imperativos que uma escola inclusiva faria em termos de exigência na formação e no exercício da profissão docente:

*“O desejo e o discernimento de “Uma escola para todos” e em que todos são diferentes exige dos professores a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que proporcione o êxito e a mudança, sem despersonalizar e aculturar (Leite, 2003: 85). Dito de outro modo, primar pela concretização deste princípio implica o recurso a —práticas que positivamente respondam ao multiculturalismo e pressupõe —uma acção concertada de (re)estruturação dos “universos simbólicos dos professores” e das condições estruturais para o exercício dessa actividade (ibidem: 849). Nesta concepção de escola, um currículo deve, de igual modo, ser concebido de forma a —responder ao desafio de uma “escola para todos” (Leite, 2003: 151), devendo, por isso, ser questionada —a qualidade de um currículo que é construído à prova dos professores (...) e que se dirige ao aluno médio-tipo, o aluno abstracto que se pensa que existe, mas que não é o aluno real (ibidem: 15)”.*

Não deixando, por isso, de ser importante refletir sobre o impacto que a legislação e o modelo educação inclusiva, que atualmente se instaurou na escola portuguesa, tem ou deverá ter na formação de professores (inicial e continuada)

nas mais várias dimensões, e na importância que estes têm, assumidamente, no sucesso da sua concretização. Sendo porquanto também pertinente a análise das avaliações da implementação das políticas, previstas nos diplomas legais, tendo em conta indicadores como a compreensão dos professores do modelo e a significância que lhe atribuíram e atribuem quer para (e nas) suas práticas quer de forma global para o sucesso educativo. Da mesma forma que é importante refletir, novamente e aqui em particular, sobre a velocidade e intensidade com que se operou mudança tão radical, no sistema educativo e nas escolas, imputando-lhes autonomia e responsabilidades a níveis que nunca tinham sido operados, com que consequências práticas efetivas e em que medida essa imposição *up-bottom* (pese embora tenham sido ouvidos várias entidades e representantes sociais e científicos do país e tenha havido largo período de discussão pública) foi entendida e articulada conforme prevista no contexto e no dia-a-dia das escolas, provocando efetivas alterações na cultura da escola.

Parece certo, todavia, é que o caminho político-ideológico atual parece ser congregador das posições defensoras da escola enquanto formadora de sujeitos enquadrados no perfil que o mercado trabalho, a economia e a pressão internacional e internacionalizadora e das defensoras da escola enquanto promotora de um desenvolvimento integral e humanístico de cada sujeito além e independentemente de quaisquer expectativas externas, ao seu máximo potencial, individual, crítico e capaz de induzir *per si* mudança social e futuro, e ambas as posições colocando a escola independente do contexto ( ou contextos) onde se insere, conforme Magalhães e Stoer (2003, p. 45) já referiam quando diziam que:

*“não há pedagogia sem performance, nem performance sem pedagogia. Por outras palavras, por um lado, não é possível hoje continuar a pensar as competências educativas como sendo do âmbito do restrito desenvolvimento individual, descurando a articulação dos indivíduos com o mercado de trabalho; por outro lado, entre a formação do critical self e a do corporate self, para utilizar os*

*termos de Barnett (1997), a oposição pode surgir como algo artificial, como se fosse possível desenvolver qualquer destes selves num vácuo social e pedagógico”.*

E, se durante muito tempo as agendas políticas oscilaram pendendo na dicotomia dessa ideologia e do conflito entre elas, transcrevendo também para o terreno muitos dessas incompatibilidades, num primeiro momento, ainda em regime ditatorial, tentando aliar-se a elas as intenções e premissas do regime e num segundo momento, após queda do regime, tentando articular nelas as pressões dos interesses dos vários sindicatos e de todos os demais (e vários) stakeholders e shareholders, e na atualidade sendo a premissa a da congregação procura-se promover:

*“Um ensino diferenciado, com várias vias para o mesmo objectivo, que recuse o regresso à escola selectiva e elitista dos tempos dos liceus e escolas técnicas, que seja capaz de inculcar nos seus alunos o desejo por escolaridades longas e qualificantes, a capacidade para aprender autonomamente mas igualmente para cooperar no desenvolvimento de projectos colectivos, é o desafio que se levanta à escola básica portuguesa”*(Sebastião & Correia, 2007, p. 35)

Assim, a realidade das políticas educativas portuguesas atuais está intrinsecamente ancorada também às correntes científicas recentes, mas e principalmente, às ideologias (e pressões) internacionais e globalizantes, como na verdade sempre esteve e das quais nunca se conseguiu autonomizar. No entanto, aparenta agora ter conseguido, pelo menos do ponto vista teórico-legal, uma harmonização onde se confluem interesses políticos nacionais com os internacionais, lógica de mercado com a democratizante ou humanística, aspeto que Correia em 2017 ainda não conseguia verificar:

*“Voltando à escala de análise do currículo normativo português, é relevante sublinhar que se constata a ausência, a nível da justificação das opções educativas e sociopolíticas tomadas, de uma linha conceptual coerente, capaz de, numa perspectiva sistémica, articular as finalidades, conteúdos e competências formais de aprendizagem das diferentes componentes curriculares em torno de ideias-chave sobre a formação global da personalidade dos alunos portugueses., deixando, deste*

*modo, uma larga margem de interpretação e decisão às equipas técnico-pedagógicas oficialmente nomeadas para a elaboração dos diferentes programas curriculares, por um lado, e a persistência de um habitus docente, por motivo das incoerências acima assinaladas, assente numa cultura (profissional e didática) resiliente a inovações de facto que há muito são reclamadas, por outro.”(L. G. Correia, 2017, p. 167).*

Constata-se na legislação do último período, ulterior à publicação de Correia em 2017, que se promoveu quer uma linha conceptual coerente, sistémica e articulatória das questões curriculares, nomeadamente com as questões da autonomização e da flexibilidade curricular, e das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos em torno do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, tendo havido um enfoque quer em matéria do desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intervenção social, capacitadora de um cidadão e de uma cidadania mais ativas e participantes, bem como protetoras dos indivíduos no que constitui as suas literacias e capacidades de adaptação as situações e mobilidade entre espaços e circunstâncias. Quer também em matéria de conhecimentos científicos e competências e saberes profissionalizantes e vocacionados. O que não se consegue inferir, apenas com a presente análise política e sociohistórica, é quanto à livre interpretação das equipas e dos agentes educativos encarregues da responsabilidade executória do modelo e dotados da autonomia para o efeito, nem da alteração do *habitus* persistente dos docentes no que concerne aquilo que Correia (2017) refere ser *cultura de resiliência a inovações*.

## *CAPÍTULO 3*

# *DA DESCOBERTA DA DESVANTAGEM EDUCACIONAL À DESCOBERTA METODOLÓGICA: FUNDAMENTOS, PROCESSO E AS TOMADAS DE DECISÃO DA E NA INVESTIGAÇÃO*

*“(...) como se pode conceber um modelo de um fenómeno que  
o exprima sem o esgotar, e que dê conta das suas  
complexidades possíveis através de uma complexidade  
inteligível?”*

(Moigne, 1999, p.190 in Amado (coord.), 2017)

### 3.1. Fundamentos e História da Grounded Theory Clássica

*The “draw and grab” (Glaser, 1998, p. 62) of GT is highly motivating, but learning and doing GT is a delayed action learning process (Glaser, 1978, p. 6; 2001, p. 1; 2003, p. 78).*

*The importance of learning through doing cannot be overestimated. As Glaser has often commented in his troubleshooting seminars, a grounded theory (a theory that is grounded in data) is asymptotic; it is very close to what is happening but never fully captures reality. Its propositional nature allows for its modification with additional data and with further skill development on the part of the theorist. What one misses in the first grounded theory study can be realized and modified in subsequent studies.*  
(Holton & Walsh, 2017)

A

Grounded Theory (GT) surge em 1967 pelas mentes de dois investigadores americanos - Glaser e Strauss - que sentiram necessidade de um método que fosse, não só potenciador da aprendizagem dos doutorandos sobre investigação como capaz de ser firmador de teoria ao invés de confirmador, conforme afirmam:

*“(...) this suggests an overemphasis in current sociology on the verification of theory, and a resultant de-emphasis on the prior step of discovering what concepts and hypotheses are relevant for the area that one wishes to research” (Glaser & Strauss, 1967, pp. 1-2).*

Os autores continuaram a desenvolver o seu método, conjuntamente, até que, a determinada altura, se verificam demasiadas divergências e, desse ponto em diante, verifica-se que cada um apresenta propostas diferentes da GT. Strauss ao lançar produção sobre GT com Corbin (1990, 1998) foi interpretado por

Glaser (1992) como dissidente, sentindo-se impelido a explicar e reforçar o seu posicionamento clássico e sobre o que acreditou ser uma diminuição do peso da emergência dos códigos e das categorias para a teoria fundamentada. Strauss nunca respondeu e, publicamente, nunca falaram sobre o assunto, mas esta divergência abriu debate que ainda hoje permanece (Charmaz, 2014, pp. 400). Várias correntes de análise, interpretação e aplicações da GT desenvolveram-se a partir daqui. Sendo que hoje, além da corrente clássica ou Glaseriana e da versão Strauss & Corbin, com os seus respetivos seguidores, verificam-se ainda outras. Fernandez (2012) identificou quatro modelos mais populares de GT, sendo que isso não invalida que haja mais, sendo estes: *Grounded Theory* clássica de Glaser (1978), *Análise de Data Qualitativa – QDA* de Strauss & Corbin (1990) também conhecida como *Straussiana*, *Grounded Theory* Construtivista de Charmaz (2000) e a *Grounded Theory* Feminista de Wuest (1995) (Evans, 2013; Fernandez, 2012).

Da sua apresentação até à atualidade, a *Grounded Theory*, tornou-se amplamente popular nas ciências sociais enquanto método de investigação, em particular entre os estudantes de doutoramento, muito embora, tal como outros métodos, nem sempre seja utilizado de forma fidedigna ao original e/ou com coerência, que tem suscitado críticas (W. Babchuk, 1996, 2010; Bryant, A.; Charmaz, K., 2007; Braganza, Akesson, & Rothwell, 2017; Glaser, Simmons, Clancy, & McCallin, 2010; Lars-Johan, 2011). Esta conflitualidade e contestações latentes face à GT, nos preconizadores e seguidores, estudantes e investigadores, quem tem desenvolvido perspetivas dissonantes e dissidentes e tem criado sempre algum borborinho à volta dela, não só não fez diminuir o interesse e o uso nela como não retira qualquer valor ou contribuição à investigação e ao mundo académico. Pelo contrário, a sua popularidade, validação, citação têm aumentado com o passar dos anos, representando claramente a sua aceitação (Bryant & Charmaz, 2007).

Alguns autores posicionam a GT como paradigmaticamente relacionada com a corrente positivista (Charmaz, 2006 cit. in Lars-Johan, 2011) outros integram-na na corrente interpretativa (Brown, 1995; Goulding, 1998 cit. in Lars-Johan, 2011). Não obstante, na larga maioria da produção científica, a GT é colocada como um método dentro do paradigma interpretativo, enquadrada nas metodologias qualitativas. No entanto, o próprio Glaser (1978, 1998, 2001, 2008; Ferreira, 2014; (M. Alammari et al., 2019) refere-se à GT como um paradigma fundacional, completamente diferente dos dois polos principais paradigmáticos da investigação, e não ferramenta de um deles, colocando-a ao nível dos paradigmas investigacionais mais do que a uma metodologia ou método. Assim sendo, a GT poderá recorrer a dados qualitativos e/ou quantitativos, mas não será nenhum método de análise deles nem propriedade de nenhuma metodologia. Pesa assim, que a *Grounded Theory* assume “*reasonable and limited rather than absolute features of both and offering an alternative that is of greatest practical use because it solidly grounds explanatory theory in data and provides theoretical foothold for effective actions and change initiatives*” (Simmons, 2011, p. 27). Particularmente assume-se como indutiva, que objetiva o desenvolvimento de uma teoria fundamentada, ou ancorada nos dados, que emergem do seu processo sistemático, específico e próprio de análise. Assim sendo, distinguindo-se das demais perspectivas investigacionais, dado que não parte para a verificação de uma teoria ou quadro conceptual, mas sim para a sua construção, ainda que, depois, esta possa ser comparada ou fundamentada com outras teorias ou premissas destas. Glaser & Holton (2004) definem GT clássica como:

*“It is a comprehensive, integrated and highly structured, yet eminently flexible process that takes a researcher from the first day in the field to a finished written theory. Following the full suite of GT procedures based on the constant comparative method, results in a smooth uninterrupted emergent analysis and the generation of a substantive or formal theory.”* (p. 4).



Os aspetos mais diferenciáveis face às perspetivas investigacionais convencionais são: início do processo investigação diretamente através da recolha de dados, sem revisão literatura intensiva nem identificação de objetivos ou hipóteses; a aplicação concomitante da recolha de dados com a sua análise, do princípio ao fim da investigação; a indutividade do processo que parte diretamente dos dados até à sua generalização, através de um método específico, onde se alcança uma teoria fundamentada (médio alcance) sustentada maioritariamente nos dados, categorias, padrões e relações, identificadas (Glaser & Holton, 2004).

Pese embora todo o interesse e popularidade a *Grounded Theory* não escapou de críticas. Por um lado, sofre críticas de uma facção mais extremista quanto ao modelo válido de fazer ciência, nomeadamente, de investigadores enquadrados num paradigma positivista e que não aceitam perspetivas além da sua como válidas, quer seja a GT quer sejam outras que não se enquadrem completamente no paradigma (Simmons, 2014, p.15). Por outro lado, a GT sofre também críticas de investigadores posicionados num paradigma interpretativo, curiosamente, aqui, a questão é precisamente ser um modelo excessivamente positivista conforme nos refere Glaser (1998, p.33-44). No entanto (Simmons, 2011), existem aqueles que, ainda que favoráveis e apoiantes da GT, entendem que a proposta original dos seus autores tem aspetos criticáveis, normalmente apontado o positivismo e o objetivismo impregnado pois consideram a *Grounded Theory* como um método qualitativo e, como tal, dever-se-ia libertar desses preceitos bem como daquilo que entendem como uma posição neutral do investigador em GT. E, ainda há a crescer aqueles que remodelam ou apresentam proposta suas de GT, considerando por isso que o apresentado por Glaser & Strauss (1968) era uma versão muito inicial ou imatura. Simmons (2011, p.16) refere-se a estes últimos críticos como “*In my view these “remodeled” versions of grounded theory thoroughly miss the primary purpose of the method,*

*which is to ground theory in data, not the speculations and imaginations of researchers, theorists, and ideologists.”*

Por tudo isto, a GT tem tanto de aliciante (promessa de uma teoria/produto no final do processo; processo flexível e sem enquadramento prévio) como de inseguro ou assustador (ter de lidar com o não definido, sem conhecer o que efetivamente se busca, e com o não controle do processo) e tem, por isso, atraído atenções quer positivas quer de desconfiança. Sabemos ainda que, por tudo o que foi supramencionado, há imensas investigações que utilizam ou alegam usar GT mas na prática ou aplicam mal os procedimentos ou os distorcem, obtendo resultados não enquadráveis na GT. Glaser (Charmaz, 2013; Glaser, 2002a, 2002b; Glaser & Holton, 2004) muito tem escrito sobre o jargão que foi desenvolvido à volta dos conceitos, termos e procedimentos específicos da GT, considerando ter havido uma apropriação indevida que desenvolve más interpretações e considerações sobre a GT. E, refere, fazem-no pela popularidade da GT, considerando que utilizando seus termos ou procedimentos estão a credibilizar as suas investigações, quando na prática é precisamente o contrário, com o revés de desconsiderarem também a própria metodologia original de GT (Glaser, 2002a, 2002b, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014; Glaser & Holton, 2004; Glaser & Strauss, 1967; Holton, 2010).

### 3.1.1. A GT Glaseriana ou Clássica

Glaser (Glaser & Holton, 2004) refere reconhecer que muitos denominam a sua proposta de GT como “glaseriana”, mas que prefere o termo “clássica” uma vez que, assim, se interliga com a sua origem. Ou seja, Glaser pretende com esta afirmação reforçar a ideia de que manteve, ainda que mais desenvolvida, a sua proposta original (Glaser & Strauss, 1967) ao longo do tempo afastando-se de

todas as outras propostas “dissidentes”. Defende claramente que não se deve misturar, embora no entusiasmo pela GT, dos investigadores que recorrem à análise dados qualitativos (ADQ), isso aconteça frequentemente: uma mistura das metodologias de análise de dados qualitativos com as de GT. Esta mistura, refere, acarreta a erosão e a desvalorização dos objetivos da GT, obtendo-se como resultado um remodelar da GT que a funde às metodologias AQD e, com isso, associando-a aos seus cânones, técnicas e a um carácter investigacional descritivo, anulando tudo quanto é defendido e preconizado na GT clássica e, em contexto prático, bloqueando a metodologia GT e todo o seu potencial para ir além das estruturas ADQ, muito preocupadas com a precisão (Glaser & Holton, 2004). Reafirmando-se, assim, que:

*“(...) classic GT is simply a set of integrated conceptual hypotheses systematically generated to produce an inductive theory about a substantive area. Classic GT is a highly structured but eminently flexible methodology. Its data collection and analysis procedures are explicit and the pacing of these procedures is, at once, simultaneous, sequential, subsequent, scheduled and serendipitous, forming an integrated methodological "whole" that enables the emergence of conceptual theory as distinct from the thematic analysis characteristic of QDA research (...)”* (Glaser & Holton, 2004) (p.2).

Neste excerto verificam-se os pontos-chave da GT clássica, que a tornam substancialmente diferente das outras “versões” naquilo que diz respeito a uma metodologia sistemática e altamente estruturada no entanto altamente flexível. Sistemática, porque bem documentada, e explícita por etapas e procedimentos, baseada na comparação constante, sequencial e “*serendipitous*”<sup>24</sup>, num conjunto

---

<sup>24</sup> Serendipidade, definida como a aptidão de atrair a si acontecimentos favoráveis de maneira fortuita; dom de fazer boas descobertas por acaso; acontecimento favorável que se produz de maneira fortuita; acaso feliz; descoberta acidental (in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consult. 2019-06-14]. Disponível em

dinâmico, constante, que permite a emergência de teoria ancorada nos dados, no seu final, ainda que durante o processo investigacional o produto não seja objetivável ou visível (Glaser & Strauss, 1968; Glaser, 1998, 1999, 2001, 2002, 2009, 2014; M. Alammari, Intezari, Cardow, & J. Pauleen, 2019) . Isto implica o entendimento desta metodologia como um processo onde a recolha e análise dos dados, a revisão e fundamentação teórica, ocorrem em simultâneo, alicerçadas nos dados que indutivamente vão surgindo e direcionando a investigação, e no método preciso e estruturado de GT. Produzindo-se, assim, teoria fundamentada nos dados, sem um quadro conceptual primário que depois é verificado, mas sim, sustentada pelos dados e, eventualmente, concordante com literatura científica da área. Daí que se refira o *serendipismo*, não no sentido apenas do encontro fortuito da teoria, como se de um acaso se tratasse, mas sim, de um encontro “às cegas”, mas com sagacidade. Isto é, embora a descoberta ocorra sem a sua previsão, não ocorre ao acaso da sorte, mas sim com recurso a uma metodologia estruturada, sistemática e científica que a providencia. Aliás, defende-se mesmo que, só com essa sagacidade da metodologia GT é possível descobrir teoria fundamentada, de forma indutiva, nos dados.

A diferença primordial entre a GT clássica (de Glaser & Strauss, 1967) e as subsequentes é a flexibilidade. Glaser defende essa flexibilidade como coluna vertebral da GT, sem a qual esta não passa de uma análise de dados qualitativa, com objetivo descritivo. Isto, segundo ele, anula todo o propósito da GT e, se

---

: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/serendipidade>; in Merriam-Webster Unabridged [online]. Springfield, Massachusetts: G. & C. Merriam Company. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/serendipity> [consult. 2019-06-17]. Disponível em <https://www.merriam-webster.com/dictionary/serendipity>). Relacionada ainda com Walpole, um escritor inglês que a terá usado pela primeira vez em meados de 1700 para se referir a descobertas feitas por acidentes e sagacidade, de coisas que não se procuravam especificamente, conforme ele interpretou de um conto infantil que leu.

não o faz por contrariar os seus objetivos, fá-lo-á por, pelo menos, ao estruturar demasiado, bloquear a descoberta da teoria nos dados (Glaser & Holton, 2004).

Glaser (1978, p.100; Aldiabat & Navenec, 2011, p.1068) refere que a GT objetiva atingir:

*“theoretical reflections and summarizations of the patterned, systematic uniformity flows of social life which people go through, and which can be conceptually ‘captured’ and further understood through the construction of basic social process theories”*

Ou seja, a GT clássica procura reflexões e resumos de padrões sistematicamente uniformizados (através do método próprio que recorre a comparação constante) dos fluxos da vida social que as pessoas, de facto, vivenciam e experienciam, no seu ponto de vista, e que são capturados investigacionalmente pela conceptualização por forma a poderem ser entendidos e a se construir teoria fundamentada nesses dados. Ademais, consideram-se princípios fundacionais da GT (Charmaz, 2013, p. 155) - alcançados através desta metodologia de trabalho particular - a minimização das ideias preconcebidas relativas ao problema e aos dados da investigação; uso simultâneo da recolha e análise de dados como condutora do estudo; abertura durante todo o processo investigação a várias explicações e interpretações dos dados; foco da análise dos dados na construção de teorias de médio-alcance<sup>25</sup>.

Bryant & Charmaz (2007) referem que a GT foi desenhada especificamente para instigar, de forma constante, o investigador a interagir com

---

<sup>25</sup> *Middle range theory* definida como teoria científica produzida que não se encontra num nível máximo de abstração, mas também não é completamente específica da prática. Será aquela que se encontra num ponto intermedio, capaz de abstração e generalização, mas enraizada na prática de forma a representá-la e nela ter ligações. Por essas características considerasse como aquela que tem potencial de, através de si, produzir teoria geral, relevando aspetos da prática que normalmente as gerais não fazem (Merton, 2007).

os dados e a manter-se envolvido com a emergência analítica. E é isto, sinteticamente, que permite que a investigação esteja sempre conectada empiricamente e analiticamente até ao final – produção de teoria fundamentada. Capacitando, por isso, para a exploração de todas as explicações possíveis sobre os dados e permitindo a construção da teoria, que assim emerge de dados sucessivamente mais focados e da análise cada vez mais teorizada (Glaser, 1996, 2001, 2005, 2007, 2010, 2012, 2014).

Da análise de Glaser enquanto preconizador da GT ortodoxa, e da influência direta deste nas suas mais basilares premissas, Ferreira (2014, p. 259) refere como principais determinantes: a sua formação em metodologias quantitativas na Universidade de Columbia, que se traduz no seu característico rigor; ser especialista em teoria dos sistemas; e o interesse pela análise qualitativa que o levou à Universidade de Paris, onde aprendeu técnica de leitura linha-a-linha. Destacando-se também influenciadores (Ferreira, 2014; Holton & Walsh, 2016), especificamente a preponderância de Merton, na relevância que este imprime à liberdade análise das informações e criatividade na, e para, a conexão de ideias, num sentido de autonomia. Destacando mesmo o próprio Glaser (2006) o efeito catalisador disto para origem da *descoberta emergente* que defende na GT. Ferreira (2014, p. 260) acresce que Merton teve impacto também em Glaser quando centraliza a criatividade para a identificação de ideias iguais, sublinhando por isso a Relevância enquanto critério e, esta, mais tarde, vem a tornar-se fulcral para a avaliação da *Grounded Theory* clássica. E Lazarsfeld, por seu lado, segundo a mesma autora, influi em quatro inputs metodológicos que classifica como vitais. Modelo de formação dos índices, acumulação de indicadores através dos dados que são, posteriormente, geradores de índices ou conceitos. O conceito de Intercambialidade dos indicadores para gerar conceitos que, diz, é estruturante para emergência do construto de “saturação teórica”. Participação de Glaser nas investigações desenvolvidas pelo *Bureau of Applied*

*Social Research* onde produziu investigação qualitativa sobre o que perguntar como questão numa investigação, ou seja, como indicadores. Para tal, eles sumarizaram os indicadores de escalas de *Likert* num índice por forma a conseguir o conceito. Ferreira releva que isto constitui, ainda que não por completa, a génese da *técnica de comparação constante* basilar a todo o método da GT clássica. Por último, é a Lazarsfeld que Glaser se baseia para transformar a noção analítica de variável principal (*core*) a dados qualitativos (Ferreira, 2014; Glaser, 1998, 2001, 2003, 2006, 2012; Glaser & Holton, 2007).

Do contributo de Strauss é reconhecido como influente o seu background investigacional na Escola de Chicago, onde teve oportunidade de contactar com investigação em meio natural e onde recebeu influência do interacionismo simbólico e autores do início século XX como Blumer, Park e Burgess, assim como de Thomas Znaniecki e Huges são vistos (Ferreira, 2014, p. 261) como possíveis influenciadores do pensamento de Strauss e do seu contributo na descoberta da GT. Sendo que muitos deles refletiram sobre princípios basilares que encontramos na metodologia GT, ainda que não da forma congruente e interligada que aparece na proposta metodológica de Glaser&Strauss (1968), mas permitindo a sua descoberta (Ferreira, 2014).

Apesar de tudo, em rigor, aquilo que perpassa na vasta literatura é que a GT tem contributos diferenciados dos dois autores originais. Isto, apesar de ser baseada nas suas características e influências (que são por vezes díspares, mas também complementares) e de que os autores tenham realizado investigação conjunta, testando as suas ideias e propostas. Ou seja, destacando-se um maior contributo de Glaser na GT original, como o mesmo reforça quando refere (2006, p.5) “*all this was beyond Anselm Strauss because he was an expert in qualitative analysis – which means mostly description*”. Charmaz (2000) reclama para Glaser, também, parte das premissas epistemológicas da *Grounded Theory*, onde se incluem termos

metodológicos empregues (ou o jargão conforme Glaser se refere aos mesmos), a lógica indutiva e a própria abordagem sistemática (Ferreira, 2014). De referir que além das duas obras originais publicadas em conjunto, Glaser e Strauss, separaram-se a esse ponto, e Glaser foi quem continuou, leal e fiel, à proposta original, sendo que, através de editora própria e outras, tem produzido vasta literatura sobre GT, defendendo o preconizado de todas as publicações dissidentes, incluindo as de Strauss & Corbin, e desenvolvendo e aprofundando a metodologia GT clássica (Glaser & Strauss, 1967). E é de referir que Strauss, entretanto, faleceu, deixando Glaser como único protagonista original. Porquanto, tudo isto, pode justificar a maior preponderância atribuída a Glaser não se pode diminuir o seu relevo, influencia e domínio nas décadas seguintes no que diz respeito à liderança na promoção e desenvolvimento, da sua, *Grounded Theory*.



## 3.2. Preceitos e princípios basilares da Metodologia GT Clássica

*“The best way to do GT is to just do it.”*

(Glaser & Holton, 2004, p.11)

A investigação deve ter como ponto central a pergunta. Esse deve ser o seu ponto de partida que permite definir, através de si, o método a utilizar. Isto não quer dizer que se consiga uma resposta definitiva, no final, ou mesmo que se consiga uma “resposta simples, imediata e cem por cento eficaz” como nos refere Amado (2017, p.71). No entanto, este entendimento implica o reconhecimento da complexidade inerente ao objeto de estudo, ao campo de análise e ao próprio investigador enquanto agente. Glaser & Strauss, na obra original (1967 p.45), indicam que em GT as decisões iniciais para a recolha teórica de dados se baseiam apenas numa perspetiva sociológica geral ou num objeto ou área-problema generalistas. Assim sendo, ao contrário daquilo que é preconizado noutros tipos de metodologia, na GT o ponto de partida não é um enquadramento teórico que se preconcebe. Pois, consideram os autores supra, tal condiciona e limita a emergência dos dados e da análise que, por sua vez, limita a teoria fundamentada a desenvolver que deve ocorrer e ser conduzida pelo questionamento e comparação de dados, constante. Ademais, a ideia é a teoria surgir dos dados, produzindo-se e não sendo uma verificação prática de ideias e teorias já apresentadas. Neste sentido, a pergunta partida não se pretende que seja uma afirmação daquilo que já se conhece mas sim, a manifestação daquilo que se pretende analisar, por forma, a fazer emergir a teoria ancorada nos dados que possibilitará compreender ou responder-lhe (Ferreira, 2014; Glaser, 1993, 1994,

1996, 1998, 1999, 2001, 2005, 2007, 2009, 2012, 2014; Glaser & Holton, 2004).

Assim, ainda que se reconheça de forma geral a pertinência da pergunta partida e possamos equiparar a mesma àquilo que Glaser & Strauss (1967) preconizam como ponto partida da GT, depois disso, os preceitos são completamente divergentes. Assim sendo, enquanto nos outros procedimentos metodológicos o investigador faz uma revisão aprofundada da literatura sobre o tema, procurando definir uma base que ele possa depois verificar e testar, na GT o passo seguinte é o arranque da recolha de dados, sistemático e concomitante com a sua análise. No entanto, na GT qualquer fonte é aceitável para recolha de dados, desde dados primários a secundários, desde documentos e textos produzidos em contexto a documentos normativo-legais, a entrevistas e questionários, observação e literatura (Holton, 2019; Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978; 1992, 2004). O importante é que no momento do arranque da investigação não haja uma preocupação fundacional de enquadrar o objeto ou problema, mas sim, haja preocupação em manter a *sensibilidade teórica* para que se consiga encontrar os dados a recolher, os casos seguintes a analisar, as perguntas que merecem ser exploradas e explicadas, e identificar a emergência da teoria.

Porquanto, o investigador em GT é fundamental ao processo, pois este depende da sua sensibilidade e da dinâmica que este consegue (ou não) imprimir ao processo. Nesse sentido, e refletindo sobre o investigador que usa a GT clássica, Glaser (2010) diz-nos que é essencial haver alguma adequabilidade entre a abordagem e o indivíduo que investiga, ressaltando aqui as características individuais e o temperamento que se concretizam, segundo ele, na capacidade de conceptualizar dados, capacidade de tolerar alguma confusão, e a capacidade de tolerar a confusão subordinada à regressão, premente na capacitação do investigador para esperar que emerja o sentido conceptual dos dados. E, destaca

ainda a experiência relevante, a etapa de desenvolvimento da carreira e, menos relevante, a idade cronológica como fatores de adequabilidade. Destacando que a GT clássica não é adequada para qualquer investigador e que, aqueles que a entendem, optam por ela, também, pela identificação pessoal ou adequabilidade abordagem-investigador (Holton, 2019).

Acerca dos dados, em GT tudo, literalmente tudo, são dados. De acordo com Glaser (2002), ao contrário da análise qualitativa dos dados onde há uma grande e constante preocupação com a precisão e, com isso, se limitam quais os dados a utilizar, em GT todos, mesmo todos, os dados são e devem ser passíveis de análise para a emergência da teoria. Refere mesmo que:

*"All is data' is a well-known Glaser dictum. What does it mean? It means exactly what is going on in the research scene is the data, whatever the source, whether interview, observations, documents, in whatever combination. It is not only what is being told, how it is being told and the conditions of its being told, but also all the data surrounding what is being told. It means what is going on must be figured out exactly what it is to be used for, that is conceptualization, not for accurate description. Data is always as good as far as it goes, and there is always more data to keep correcting the categories with more relevant properties." (Glaser, 2001, p.145).*

Em *Grounded Theory* clássica não existem dados tendenciosos, subjetivos ou objetivos ou mesmo mal interpretados, todos os dados são válidos, e o seu interesse dependente da própria investigação e do investigador, que os vai colhendo seguindo o padrão que aflora e o ser humano que é, e do qual não pode escapar (Glaser, 2002, p.1). Isto porque o objetivo na GT é transcender a abstração e não uma descrição, e Glaser defende que isso só é possível se se permitir acoplar e se se estiver recetivo a todos os dados (2002).

Ademais, Glaser (2002) defende que a GT clássica não é construtivista, pois sendo baseada em perspectivas, crê que estas são mutáveis, bem como, diferentes entre os participantes. Assim, a GT tem ambição de elevar essas perspectivas e descobrir, nessa multiplicidade e variedade, um padrão subjacente ou latente outra perspectiva. Isto complexifica as coisas e é a *categoria core* que as vem unificar gerando uma teoria integrada e sólida que transcende as perspectivas individuais sem as anular e lhes dá sentido compreensivo e explicativo.

Contudo, não se pode afirmar que não haja regras ou cuidados com a abstração e/ou a flexibilidade, bem como, com a consideração do investigador no processo. Pelo contrário, como iremos expor mais à frente, é perceptível que a metodologia GT tem procedimentos muito rigorosos, sistemáticos e científicos, que lhe permitem a validação e a sustentação científica dos resultados e da teoria apresentada enquanto produto. Dessa forma, os preceitos éticos do investigador e da investigação não devem ser descorados. E, tal metodologia, implica do investigador uma maior exigência na reflexividade e na verificação da relevância teórica, por forma a assegurar garantias. Estes procedimentos estão também previstos e impregnados nos procedimentos da GT clássica e que iremos expor posteriormente, de qualquer forma consideramos pertinente, a esta altura, deixar claros estes preceitos, ainda que não explanados convenientemente por ora, mas que passaremos a explicar de seguida.

### 3.2.1. Método comparação sistemática e procedimentos de análise de dados em GT

A *Grounded Theory* clássica não promove uma perspectiva construtivista nem procura atingir precisão requerida na análise qualitativa de dados com pendor descritivo. Ela pretende sim, assumidamente por Glaser (2002), procurar objetividade. Sendo que, assim, o investigador deve refletir pela sua preparação e desempenho com a aplicação da metodologia e não tanto com o enviesamento dele enquanto construtor conhecimento. Glaser (Glaser, 2002a, 2005, 2009, 2011, 2014; Glaser & Holton, 2004; Glaser & Strauss, 1967) afirma que o método de constante comparação da GT elimina os enviesamentos expondo-os conforme se adensam os trabalhos e, sendo que o propósito da GT é a emergência de teoria fundamentada, quando aplicado conveniente e rigorosamente, o método de comparação sistemática permite que os dados (e a teoria a construir) vão aumentando progressivamente a abstração, que se torna, ela mesma, também, cada vez mais independente do próprio investigador, tornando os possíveis viés irrelevantes conforme Glaser refere quando diz que é “*the carefulness of the GT method which makes the generated theory as objective as humanly possible*”(Glaser, 2002, p.4). Isto quer dizer que não se nega à partida a influência ou os enviesamentos do investigador no sentido em que não se perspectiva este como neutral, significa sim, que se desenvolveu um método que extrapola essas variáveis, protegendo a investigação, tornando-as pouco significativas aos resultados.

Com o processo não se pretende obter uma descrição, pelo que não se espera nem se deseja (muito pelo contrário) que o investigador construa uma história com base nos dados, mas sim que sejam relevadas as categorias e os

conceitos inerentes a esses dados e aos padrões, que efetivamente, os ligam. Sendo por isso, resultado de um trabalho muito intenso e exigente e da rigorosa aplicação do método, ainda que isso traga ao processo mais tédio que entusiasmo conforme refere Glaser (2002) “*the unfolding is emergent from the careful tedium of the constant comparative method and theoretical sampling—fundamental GT procedures.*” (p. 4).

O método inicia-se conjuntamente com o momento em que se começa a recolha de dados, sendo concomitante e indissociável deste e, cujo produto expectável é um conjunto muito cuidado de conceitos ancorados nos dados, integrados por hipóteses e, orbitando numa categoria core (Glaser & Strauss, 1967). Sendo que esta será a revelação do motor principal do comportamento identificado numa área substantiva e que é, também, a maior preocupação dos participantes. A teoria construída explicará a sua preponderância com base na intensiva caracterização e apresentação das várias categorias e das suas relações (Glaser & Holton, 2004).

Pese embora se refira que o/a investigador/a deve iniciar a investigação sem o clássico enquadramento teórico para verificação empírica, isso não invalida que ele possa começar com uma contextualização parcial de conceitos, identificando ou nomeando alguns princípios ou características grosseiras da estrutura e processos nas situações que irá estudar (Glaser & Strauss, 1967, p.45-46). Não obstante, o principal é que as decisões iniciais sejam baseadas apenas numa perspetiva geral e num tema ou problema gerais. Desse ponto inicia-se a amostragem teórica, que será o processo de coleção dos dados para gerar teoria no método de comparação sistemática, cabe ao/à analista decidir que dados colher e onde os encontrar, sendo por isso, um processo progressivo e controlado pela emergência da teoria, substantiva ou formal. Ou melhor, um processo dependente da sensibilidade teórica e do seu desenvolvimento (Glaser & Strauss, 1967).

Uma vez iniciada a investigação, a sensibilidade teórica (doravante ST) entra num continuum desenvolvimento. Este processo envolve as motivações pessoais e temperamentais do/a(s) investigador/a(es/as) e a combinação das capacidades de ter insights teóricos na área investigação com a de fazer-se algo desses mesmos insights. Ao longo do tempo, com a ST, constrói-se aquilo que Glaser & Strauss (1967, p. 46-47) definem como um “armamento” de categorias e hipóteses em níveis formais e substantivos. Presume-se daqui, que quanto melhor for a ST do investigador/a melhor será a sua recolha e análise de dados, melhor será o seu “armamento” e, por conseguinte, melhor será o resultado. Isto é, a teoria fundamentada. Assim, no que ao aprendiz diz respeito, quanto melhor for a mentoria para o desenvolvimento da ST, permitindo descobrir e descobrir-se, melhor será não só a aprendizagem como melhor será o seu produto: a teoria (Glaser & Strauss, 1967).

É fundamental que aquilo que o investigador/a detém e que Glaser & Strauss (1967, p.47) definem como “*this theory that exists within*” seja, essa sim, verificada, quanto ao ser própria e relevante, no sentido de efetivamente emergente dos dados, após o seu estudo. Pois isto é que permite objetivar a investigação, garantindo a sua validade, assegurando que ela efetivamente provém dos dados, do que realmente está a acontecer, e não uma fabulação do/a analista. Aqui, novamente, é fundamental a mentoria no caso do aprendiz ou a triangulação com investigadores da área (experientes em GT clássica) no sentido da verificação da efetiva emergência da teoria nos dados. Quando o investigador se compromete com um determinado enquadramento ou com uma teoria sonhada por si, a ST perde-se e o estudo perde a sua validade. O investigador/a que perdeu a ST, fica defensivo quando vê questionada a sua teoria e fica preocupado em ajustar, testar e comprovar suas ideias, vendo apenas e só a sua perspectiva (Glaser & Strauss, 1967). A GT clássica, presume o contrário, questionar é base do desenvolvimento da teoria e da recolha de dados, e a teoria

fundamentada produzida não é tida como a única e invariável explicação, muito menos como incontestável. É o que é. Aquilo que dos dados, dos participantes, do terreno, emerge num conjunto articulado de hipóteses - a teoria. Não é produção do investigador/a ele é o instrumento que permite a sua análise e emergência, não a sua construção. E o contexto, as suas variáveis e o mundo, são sociodinâmicos e complexos, pelo que, a teoria fundamentada é relativa aquele momento e contexto sociohistórico, mas é, e pretende-se que seja, uma teoria conceptual e, por isso, “*abstract of time, place and people*” (Glaser & Holton, 2004, p.11; Glaser & Strauss, 1967;).

A escolha dos participantes a estudo, ou aquilo que Glaser & Strauss (1967, p.48) definem como amostragem teórica (AT), tem como critérios base de seleção a relevância e o propósito teóricos ao contrário das tradicionais circunstâncias estruturais, pese embora se seja constrangido pelas mesmas, a escolha não é baseada nelas (Glaser & Strauss, 1967, p.47):

*“(...) the criteria may appear flexible (to much so for validity, one critic has say), but the reader must remember that our main propose is to generate theory, not to establish verifications with the facts. We trust that these criteria will also appear to create a more systematic, relevant, impersonal control over data collection than do the preplanned, routinized, arbitrary criteria based on the existing structural limits of everyday group boundaries. The latter criteria are used in studies to get the facts and test hypothesis.”*

Além do facto dos fundamentos paradigmáticos da GT clássica serem completamente diferentes dos demais, não pressupondo uma verificação factual ou teórica pré-existente, acresce-se que o próprio método GT que pressupõe uma articulação constante e sistemática de recolha e análise de dados, por isto carecia claramente de outro tipo de amostragem bem como de critérios muito diferenciáveis de escolha que possibilitassem a flexibilidade necessária ao



método. Assim sendo, é a teoria emergente que vai indicando ao/à analista quem escolher, ao longo de todo o estudo. Isto possibilita, por exemplo, que ao descobrirem-se contingências inesperadas, nos participantes, na literatura ou no terreno, possamos ajustar os procedimentos de colheita ou mesmo redefinir todo o projeto de recolha, indo ao encontro de dados mais ricos e que permitam consolidar a teoria emergente. No entanto, isto não significa que não haja critérios ou balizas científicas na escolha dos participantes ou amostragem teórica (Glaser & Strauss, 1967).

A seleção ocorre com base na relevância teórica do grupo para a investigação. Assim,

*“(...) any groups that will help generate, to the fullest extent, as many properties of the categories as possible, and that will help relate categories to each other and to their properties. (...) group comparisons are conceptual; they are made by comparing diverse or similar evidence indicating the same conceptual categories and properties, not by comparing the evidence for its own sake.” (Glaser & Strauss, 1967, p. 49).*

Isto é, pondera-se inicialmente, tendo em conta o problema ou área geral a estudar, qual ou quais os grupos que poderão ter relevância teórica. Parte-se daí. Conforme a análise se vai adensando, a sensibilidade teórica se vai desenvolvendo e os conceitos e categorias vão emergindo, o analista vai levantando mais questões, mais hipóteses, que no seu conjunto permitem ir direcionando a escolha, fazendo com que sejam incluídos mais participantes ou mesmo outros grupos de participantes, em conformidade com a relevância teórica. São os dados e a teoria emergente, que conduzem a seleção da amostragem teórica, ao longo de todo o processo, terminando apenas com a saturação das categorias. Porquanto não há grupos não comparáveis ou a excluir, qualquer grupo é passível de análise desde que detenha relevância teórica,

independentemente de diferenças ou similitudes, e enquanto os dados se aplicarem a uma categoria, ou propriedade similar, que os conecte.

Essa abrangência é determinante para o desenvolvimento categorial ao seu máximo potencial, para não distrair o investigador nas similitudes e divergências específicas entre grupos e, para que se possa deter maior abstração (necessária à produção teórica) e foco no tema e propósito investigacional (não querendo de todo dizer que as diferenças e semelhanças não sejam relevantes ao estudo). Assim, não é um plano estruturado pré-definido, nem o investigador e a sua vontade, que o determinam. Isto não invalida, em momento algum, que não sejam salvaguardadas todas as questões éticas concernentes à investigação científica, nem que se caracterize e analise a amostragem teórica no final, em traços gerais, nem que se tenha em conta, na seleção, aquilo ou aqueles que estão mais disponíveis à investigação e ao investigador. O mais relevante para a validade é que o processo seja claro e descrito com rigor, para que se possa apreciar e verificar da sua relevância e propósito teóricos como motor da seleção (Glaser & Strauss, 1967, p. 49-51).

Esta escolha baseada na relevância teórica ao invés de num pré-plano não é, por isso, mais fácil. A seleção de participantes é concomitante a todo o processo investigação e comunga, por isso, de análise, reflexão e decisões sistemáticas. Por outro lado, o referido supra sobre a amostragem teórica clássica na GT não invalida que o investigador/a não reflita sobre os grupos base a comparar, como forma de controlar de forma genérica, o seu efeito quer na abrangência quer no nível conceptual, a teoria a desenvolver. No entanto, no desenrolar da análise outros grupos ou indivíduos podem se verificar relevantes e devem ser acrescentados. O alcance da generalização teórica será tanto maior quanto mais variados e diferentes forem os tipos de grupos e sub-indicadores (e.g. espaços locais, regiões, nações) que existirem em análise, mas a preocupação primária deverá ser, sempre,

a sua relevância para o propósito do estudo. É no controle e gestão da maximização e minimização das diferenças e similitudes que o/a analista consegue a relevância teórica dos dados colhidos, sendo por isso, isto uma ferramenta fundamental ao método de comparação constante da GT clássica. Intrinsecamente conexo com a sensibilidade teórica o/a investigador/a tem de conseguir por momentos procurar a similitude dos grupos e participantes em comparação e noutros a dissimilitude. Ainda assim, é referido ser pertinente começar pela similitude, diminuindo as diferenças, dado que nesse momento deve-se estabelecer as categorias base e as suas propriedades para formar a sua teoria substantiva. Após isso, sim, deve potenciar as diferenças nos grupos a comparação, a fim de conseguir fazer emergir diferenças nos dados. Este é o procedimento que traz *“the widest possible coverage on ranges, continua, degrees, types, uniformities, variations, causes, conditions, consequences, probabilities of relationships, strategies, process, structural mechanisms, and so forth, all necessary for elaboration of the theory”* (Glaser & Strauss, 1967, p. 57).

Conceptualizar os dados através da codificação é o processo fundacional do desenvolvimento da GT que só se consegue com uma ST apurada e em constante progresso (Glaser & Strauss, 1967). Falar destes aspetos processuais pode por vezes dar ideia da sua desintegração, mas não é, de todo, isso que acontece em GT clássica. Todo o processo do método comparativo constante, com todos os seus componentes, está em constante dinâmica e interação interna, e só assim se efetiva o método. É um todo, integrado. Por isso, falar na categorização tem, necessariamente, que se ter em mente a sensibilidade teórica, a amostragem teórica, e o sistema coleta-analise-decisão, bem como, que tudo isto ocorre, sempre e em concomitância com todo o percurso investigacional, do princípio ao fim.

Gerar categorias (substantivas numa primeira fase e teóricas posteriormente) na GT ortodoxa, consiste na análise e codificação de incidentes articulados nos dados. Glaser & Holton (2004) dizem que “*the essential relationship between data and theory is a conceptual code*” (p. 12), nesse sentido, se pretendermos descobrir (como se objetiva na GT) a teoria fundamentada, para chegarmos a ela teremos de descobrir primeiro os códigos conceptuais que a relacionam com os dados. Assim, consegue-se que o/a analista se afaste do nível empírico, ainda que suportado por ele, e vá, gradativamente, atingindo níveis maiores de abstração, por fratura dos dados e identificação conceptual de códigos que, por sua vez, revelam padrões e relações explicáveis por teoria. Assim sendo, os códigos dão “*(...) a condensed, abstract view with scope of the data that includes otherwise seemingly disparate phenomena.*” (p. 12) e, são definidos dois tipos de códigos: substantivos e teóricos. Os primeiros conceptualizam substância empírica da área em estudo e os segundos conceptualizam como os primeiros se podem relacionar uns com os outros, enquanto hipóteses a serem integradas na teoria, dando uma perspectiva alargada, nova e integrada sobre os dados que permite a conceptualização mais abstrata que produz a teoria (Glaser & Holton, 2004, p.12).

A *codificação aberta* e a *codificação seletiva* aparecem como as duas formas de criar códigos especificamente relacionadas com a GT clássica e o seu método. Na primeira [codificação aberta] inicia-se com a codificação linha-a-linha, onde o/a analista procurará códigos substantivos emergentes nos dados, codificando-os de todas as formas possíveis, verificando e saturando categorias, e procurando evitar que alguma categoria que possa ser importante escape. Isto promove a regulação da investigação, evitando o enviesamento do investigador por expansão e não pré-condução do estudo, garantindo que a teoria emergirá mesmo dos dados e não de uma “teoria de estimação” (que Glaser denomina originalmente como *pet theory*) do investigador. Não há uma preconceção ou estrutura categorial, pelo que o foco aqui é mesmo identificar códigos livremente, verificando alguns

padrões e/ou conexões base. No entanto, sempre que se sentir alguma coisa, sempre que suscitar questões ou reflexões, estas são registadas em memos (que explicará mais à frente) e serão alvo de análise posterior. Glaser & Holton (2004, p.13) definem como questões essenciais a colocar nesta fase: “*What is this data a study of?*” “*What category does this incident indicate?*” “*What is actually happening in the data?*” “*What is the main concern being faced by the participants?*” and “*What accounts for the continual resolving of this concern?*”. Sendo que os autores referem estas questões como fundamentais à promoção e ao desenvolvimento da sensibilidade teórica, mantendo o/a analista desperto para transcender os dados ao mesmo tempo que a codificação aberta lhe permite conduzir e tomar decisões investigacionais (sobre amostragem, categorização, direção, etc.) bem como testar, criando categorias que podem ser, ou não, depois, ajustadas à teoria emergente. Criar constância na codificação, e de forma aberta, estimula ideias quebrando planos rotineiros. A ideia aqui é expandir ao máximo e, dentro disso, tentar entender o que emerge e que caminho seguir, para depois afinar e afunilar a investigação nas etapas seguintes.

A codificação seletiva deve surgir quando já se encontrou a categoria “core” ou núcleo da teoria fundamentada. Isto é, aquela com a qual as categorias desenvolvidas por codificação aberta, parecem encontrar relação, após saturarem-se as categorias com potencial explicativo. Ou seja, o conector entre todas e que parece ser o responsável pela preocupação ou problema em estudo, explicando como ele é maioritariamente resolvido. Glaser e Holton (2004, p.14) definem a categoria nuclear como:

*“The core variable can be any kind of theoretical code—a process, a condition, two dimensions, a consequence, a range and so forth. Its primary function is to integrate the theory and render it dense and saturated.”.*

Para ser considerada uma *core* deve atentar-se se esta é central e se se relaciona com o máximo possível de categorias (e suas propriedades); se concerne a uma boa porção de variação num padrão comportamental; se reaparece frequentemente nos dados tornando-se num padrão cada vez mais estável e relativo a outras variáveis; se se relaciona facilmente e significativamente com outras categorias; se tem implicações claras para a teoria formal; se pela sua relevância e poder explicativo conduzem o analista pelo processo na teoria emergente, sendo assim, espinha dorsal da mesma (Glaser & Holton, 2004, p.15; Glaser & Strauss, 1967).

Após a identificação da categoria nuclear, o analista pára a expansão por codificação aberta e inicia o processo de codificação seletiva, onde o objetivo é afinar mais a pesquisa, delimitando-a às categorias identificadas anteriormente como as de maior conexão com a nuclear, e que permitirão produzir teoria de forma mais eficiente, (re)conduzindo os esforços apenas para ela. Os dados coletados a partir daqui serão direcionados pela teoria emergente e por aquilo que poderá sustentar o seu enquadramento conceptual. Este processo de recolha e codificação seletiva contínua até que o/a investigador/a tenha elaborado e integrado suficientemente a categoria nuclear, as suas propriedades e as suas conexões teóricas com outras categorias identificadas. Ao fazer-se isto delimita-se a teoria à volta da categoria nuclear e delimita-se, em si, a investigação, que até então não detinha limites. Esses limites acontecem em dois níveis, na teoria e nas categorias. Na primeira pela sua solidificação, quando cada vez menos alterações vão sendo feitas e menos questões serão levantadas e testadas. Nas categorias por redução e saturação teórica. Isto é, conforme a pesquisa, recolha e análise se vão afinando e a teoria vai solidificando, a lista das categorias iniciais vai sendo reduzida pelo/a analista que as vai (re)seleccionando pelo critério da sua relevância e conexão com a categoria nuclear. Por outro lado, ao não se identificar ou ter-se mais necessidade de testar as categorias, propriedades ou relações, e ao

reconhecer-se padrões sólidos e explicáveis, consideram-se saturadas teoricamente.

*“GT is based on a concept-indicator model of constant comparisons of incidents (indicators) to incidents (indicators) and, once a conceptual code is generated, of incidents (indicators) to emerging concept. This forces the analyst into confronting similarities, differences and degrees in consistency of meaning between incidents (indicators), generating an underlying uniformity which in turn results in a coded category and the beginnings of properties of it. From the comparisons of further incidents (indicators) to the conceptual codes, the code is sharpened to achieve its best fit while further properties are generated until the code is verified and saturated.”* (Glaser & Holton, 2004, p. 16).

Glaser e Holton (2004) defendem que é esta intermutabilidade de indicadores/incidentes que permitem ao/à analista identificar saturação de ideias e, por consequência, das categorias. Por outro lado, dizem, é isso que possibilita também a transferência da teoria para outras áreas ou subáreas substantivas que produzem as mesmas categorias ou propriedades destas.

A GT clássica é profusamente dinâmica e exigente para o/a investigador/a pelo seu método comparação constante, que implica recolha, análise e produção em simultâneo, e pela exigência de competências e pressão que impõe. Este ritmo acelerado implica a geração de muitas ideias, pensamentos e reflexões, análises e questões, que são fundamentais e implícitas ao bom andamento do método. Para que não se percam a GT clássica prevê o seu registo livre naquilo que Glaser & Strauss originalmente denominaram de *Memoing*. Os memos constituem o registo de anotações teóricas acerca dos dados e das potenciais relações entre categorias e é procedimento central no processo de geração da teoria.

*“Early on memos arise from constant comparison of indicators to indicators, then indicators to concepts. Later o memos generate new memos, reading literature*

*generates memos, sorting and writing also generate memos—memoing is never done! Memos slow the analyst's pace, forcing him/her to reason through and verify categories and their integration and fit, relevance and work for the theory. In this way, he/she does not prematurely conclude the final theoretical framework and core variables.”* (Glaser & Holton, p.17).

Os memos são, portanto, dados. Passíveis de análise como qualquer outro dado. Mas são mais que isso, pois permitem ao/à analista interromper a análise para escrevê-los e criar, assim, espaços de reflexão distanciada e abstraída dos dados, fundamental para conscientizar sobre o que está a ser descoberto e identificado, permitindo melhores escolhas e decisões e autorregulação sobre as mesmas. Permite ademais perceber e discutir padrões e relações entre categorias, levantar hipóteses e evitar que concluam prematuramente enquadramento teórico final e variáveis nucleares (Glaser & Strauss, 1967; Glaser & Holton, 2004).

A qualidade de um estudo produzido segundo a metodologia GT clássica é, segundo Cassell, Cunliffe, Grandy, & Holton (2018, p.241) específica. Não se podendo, por isso, utilizar em abordagens metodológicas diferentes os mesmos critérios que se utilizariam noutras. Nesse sentido, afirmam, os critérios pelos quais se avalia a qualidade de um estudo GT clássico permanece aqueles definidos por Glaser & Strauss (1967) e reafirmados por Glaser (1978) e que são: adequabilidade, capacidade de ser trabalhado (*workability* no original Glaser), relevância e modificabilidade. No que concerne à adequabilidade esta é nos definida como verificação das categorias como emergentes dos dados e não de um enquadramento ou teoria prévios. A capacidade de ser trabalhado (ou *workability*) como sendo a capacidade de a teoria fundamentada explicar e interpretar comportamentos numa área substantiva e de prever comportamento futuro. Já a relevância é a verificação de um foco teórico numa preocupação ou



processo nuclear que emerge de uma área substantiva. E, por fim, a modificabilidade diz respeito à capacidade da teoria de ser continuamente modificada, ajustando-se, à medida que novos dados emergem produzindo novas categorias, propriedades e dimensões da mesma. Considera-se a qualidade da GT produzida como algo vivo, em certa medida como o processo que a construiu e, enquanto essa qualidade for atestada isso significa que mantém relevância e valor para o mundo social de onde emergiu (Holton, 2018):

*‘A [grounded theory] is neither right nor wrong, it just has more or less fit, relevance, workability and modifiability. Readers of [grounded theories] should evaluate them against these criteria’ (Thulesius, 2003: 27 cit. in Cassell et al., 2018, p. 242).*

### 3.2.2. Apresentando o caminho e justificando as motivações para o percorrer

Conforme se explica nos pontos anteriores é de suma importância a descrição do processo de investigação na *Grounded Theory* clássica para a correta apreciação da sua validade, no que aos procedimentos de aplicação da metodologia e à clarificação das estratégias de constituição da amostra diz respeito. Ferreira (Ferreira, 2014) diz-nos especificamente a este respeito que “*são reduzidas as investigações [em Grounded Theory clássica] em que se descreve como as descobertas emergentes guiam o processo de inclusão na amostra de grupos específicos da população (...) ou como as alterações nos instrumentos são introduzidas nas diferentes etapas de recolha de dados*” (p.321).

Assim, cumpre primeiramente referir que o projeto inicial de investigação proposto não detinha a *Grounded Theory* como escolha metodológica, mas sim, genericamente, a investigação qualitativa, assumindo-se um paradigma interpretativo, e com recurso ao método comparativo. Isto porque no embarque da aventura pelo aprofundamento do conhecimento que é este (e qualquer) doutoramento, ao ter-se que escolher um tema/ um problema a estudo, sabíamos que o interesse pendia, naturalmente, pela exploração de questões investigacionais conectadas com experiências e trabalhos anteriores, relativas a uma dimensão bem complexa: aqueles alunos que, muito embora possam enfrentar dificuldades de aprendizagem, não são enquadráveis em medidas específicas de apoio. O que acontece a estes alunos? Como dá o sistema educativo resposta a eles? Porque enfrentam esses alunos dificuldades? E quais dificuldades são percecionadas? E são respondidas? Como? Nesta miscelânea de curiosidade científica com a necessidade identificada de produzir conhecimento sobre isso, houve naturalmente que circunscrever e delimitar.

Previendo-se, inicialmente, estudar os diferentes percursos e encaminhamentos de alunos na escolaridade básica, sendo certo que existe uma tendência estatística, em Portugal pelo menos, a que os alunos com condições socioeconómicas mais baixas sejam mais encaminhados para fora dos percursos gerais, bem como o são aqueles que apresentam maiores dificuldades na consecução do sucesso educativo (DGEEC, 2020). Porquanto pensou-se em analisar as políticas e as práticas, na promoção do sucesso escolar, além da educação especial, em três países europeus, por três níveis de análise, desde o mais macro em termos de legislação e regulamentação, até ao mais micro com análise dos discursos de agentes educativos locais sobre as práticas. Devido às condicionantes que surgiram à investigadora, a hipótese de viajar e fazer-se um estudo comparativo internacional ficou fora do alcance, pelo que se decidiu focar e densificar a análise do caso português. Nesse sentido, e porque durante o tempo foi sendo feita leitura sobre conceitos e questões inerentes à área estudo, procurando a delimitação, descobriu-se o conceito de *desvantagem educacional* que, pelo entendimento que se lhe pode fazer e pese embora a falta consenso na sua definição, pareceu enquadrar com precisão o grupo de alunos e o problema que parecia ser alvo do estudo. Nesse sentido, aquando da retoma ao processo de investigação (fez-se um interregno de cerca de dois anos) o enfoque manteve-se na *desvantagem educacional* e na forma como o sistema educativo e os seus agentes lhe dariam resposta, mas apenas no contexto português. Todavia, quer pela imaturidade investigacional da investigadora, quer por um sentimento de insuficiência na procura de definição do tipo de estudo, “encontrou-se” a *Grounded Theory* clássica, sendo certo que dos orientadores deste trabalho, a Prof. Doutora Sónia Ferreira terá sido das poucas (senão das únicas) investigadoras a aplicar GT clássica em Portugal, e no âmbito das ciências da educação, pelo que esse facto também não é aqui alheio.

As pesquisas conduziram-nos então até ao conceito de desvantagem educacional, de forma puramente acidental, ou melhor seridipendiosa, pois não se detinha qualquer conhecimento sobre o mesmo. Ficou-se com muito interesse nele, pelo seu aparente enquadramento no mote investigacional, e adensou-se porquanto as leituras e pesquisa (conforme se poderá (re)conhecer mais aprofundadamente naquilo em que resultou o capítulo I desta tese e a proposta de definição construída). Verificando-se que a *desvantagem educacional* é um conceito rico e exponencialmente interessante cientificamente, em particular no contexto das ciências da educação, mas que se insere numa área substancial onde existe um vasto interesse e mobilização de investigação, de diversas áreas científicas de estudo que aí confluem, ainda que se reconheça a confusão conceptual que impera e que muitas vezes dispersa investigadores, teorias e até políticas decorrentes. Porquanto da análise inicial do construto entendeu-se claramente que, além da necessidade de o definir para sua operacionalização no âmbito deste trabalho, os objetivos de estudo e a própria metodologia escolhida não seriam os mais adequados ao efetivo cumprimento da sua compreensão quer teórica quer no âmbito prático e daquilo que acontece em contexto, numa forma que efetivasse um contributo catalisador dessa dimensão em termos práticos.

Assim, pese embora o quão rico ele possa ser, era-o em potencial, pois no conspecto da sua validação e operacionalização, apenas existem muitas publicações demonstrando a não consensualidade de uma definição e, de entre aqueles que a procuraram promover, detetam nas suas propostas falhas e lacunas que não identificavam como resolver. Em particular e de maior destaque, o conceito de desvantagem educacional (DE), encontra como aspetos a resolver a inclusão da dimensão do sistema educativo e da escola no seu processo como agente catalisador e/ou potenciador, segundo alguns autores. Referindo que se pende sempre para uma perspetiva do défice do sujeito no processo educativo não imputando quaisquer responsabilidades ao sistema educativo e à

comunidade escolar. Por outro lado, críticas são feitas ao pendor exclusivamente socioeconómico dos fatores (potencialmente) predisponentes à DE, reportando-o apenas às questões da pobreza e do ciclo pobreza e à produção e reprodução social que, eventualmente, a escola não consegue quebrar. De certa forma, identifica-se um estudo e um olhar sobre a desvantagem educacional “*de fora*”, isto é, sendo certo que a desvantagem educacional se manifesta no contexto educativo, e de forma mais generalizada, em insucesso escolar, a revisão dos estudos sobre ela e sobre até aspetos a ela conexos olham, inferindo, para indicadores e fatores risco maioritariamente externos ao sujeito e à própria escola, e poucos são os autores que enfocam fatores e dimensão causal à própria escola e sistema educativo.

Quanto mais avançávamos na pesquisa, além de mais instigados a conhecer, sentíamos que o seu potencial para as ciências da educação poderia ser enorme, mas que não haveria bases para o sustentar cientificamente pois, na prática, não há conhecimento consensualizado sobre o conceito de DE. Nem poderia, dado que, até, não se consegue uma definição que abarque toda complexidade que lhe é reconhecida sem com isso o reduzir ou limitar. Por outro lado, como produzir uma definição sem promover investigação, direta e especificamente, sobre a DE? Como saber se se verifica a sua pertinência sem se debruçar sobre ele e se analisar isso? Como saber se é relevante no contexto e como se lida com essa DE?

Decidiu-se que era este o caminho que se pretendia seguir, o de conhecer a DE. Inicialmente pareceu pertinente, logo por intuição, promover investigação multidimensional no sentido de abarcar a complexidade nele reconhecida e, por isso, pretendeu-se através da análise sistemática da literatura propor uma definição de DE e, posteriormente, conhecer as respostas e intervenção identificadas numa dimensão científica e diligenciadas na dimensão político-legal

e na dimensão prática e contextual face à DE. Considerou-se, à luz da maturidade e experiência que se detêm agora, que os entraves que fomos encontrando se deviam à complexidade da definição e do próprio conceito em conjunto com a não utilização do mesmo termo e construtos nas diversas dimensões em estudo, o que requeria o uso de identificadores (determinados na definição proposta e contextualização parcial), para selecionar que dados recolher-se para análise. Nessa miríade, e principalmente quando refletimos sobre métodos a utilizar na dimensão prática, sentiu-se necessidade de rever e consolidar a metodologia.

Descobriu-se, não só o conceito do “*especificamente educativo*” do Prof. João Amado (2006; 2017), que fundamenta claramente a tridimensionalidade (científica, política e praxeológica) introduzida na procura de compreensão da DE enquanto fenómeno educativo que abarca uma área substancial muito própria, como se apresentará mais à frente e que influiu principalmente na construção da entrevista inicial e na própria estruturação desta tese, como também se descobriu (ou encontrou-se) a *Grounded Theory*. Esta, quanto mais se foi aprofundando a revisão, mais justificava a sua pertinência no âmbito do desenvolvimento de um estudo empírico nesta área. No fundo, considerou-se posteriormente, que muito daquilo que já se andava a fazer, já se enquadrava nos preceitos da GT, ainda que de forma não estruturada e sistemática. Sentia-se necessidade de encontrar nos dados as respostas, a definição, o entendimento sobre a DE e possibilidade de se alcançar conhecimento aplicável. Percebia-se, pela pesquisa, que não se iria encontrar um enquadramento suficientemente válido e compreensivo sobre a mesma e, que entendê-la sobre outras metodologias era insuficiente para abarcar toda a sua multidimensionalidade e complexidade neste momento e que isso era seguir o caminho comum, porquanto com potenciais resultados semelhantes ou confluentes. Poderíamos descrever mais e melhor, mas ficar-se-ia sem o porquê e o como, sem uma explicação prática, que constitui o maior vazio neste âmbito. A importância de se produzir

teoria fundamentada na DE alicerça-se na vitalidade que é identificar como e/ou porque é que as coisas acontecem, no terreno, por quem lida com elas e a elas lhes dá sentido e ação. Reconhecer de forma sólida e consistente padrões que existem e que explicam a DE daria à ciência, e às ciências da educação em particular, uma base para poder debruçar-se melhor sobre esta área substancial e sobre o que se passa nas escolas potenciando, por outro lado, também, a ação sobre direta sobre as coisas. Simmons (2011) diz,

*“I have used and taught grounded theory as it was articulated in Discovery and the subsequent writings of Glaser because it produces theory that is more completely grounded in data, which makes it more suitable for action. In classic grounded theory, throughout the process, everything must “earn” its way into a theory through constant comparison of data rather than being imported from other sources.” (p. 17).*

A escolha pela *Grounded Theory* clássica, fez-se porque o encontro com ela pareceu perfeito para a área substancial que se tinha em mão e encaixava perfeitamente nas necessidades investigacionais que se encontravam e não se conseguiam, verdadeiramente, suprir de outra forma. Prometia a descoberta do que se passava no terreno diretamente através dos dados, sem necessitar de um enquadramento teórico ou conceptual extensivo, que na verdade não se detinha, pelo menos de forma congregadora, por mais que se procurasse até ao momento. E possibilitaria analisar toda a complexidade e dinâmica da área substancial a partir de dentro, da escola, onde se manifesta, procurando a tal linha de explicação unificada que não se encontra. Ademais, esta metodologia, tem potencial revelador de teoria que instiga investigações posteriores, com outras metodologias ou a mesma, lançando melhor compreensão e captando atenção sobre o tema, sendo que o “(...) resultado final é, por conseguinte, *“very powerful as it allows for the understanding of the complexity of a system, is reflective of patterns and*

*relationships within that system, and is accessible, understandable, and meaningful to both community members and the academic community”* (Ferreira, 2014; Holton, 2019).

Da leitura de GT clássica, encontra-se uma multidiversidade de modelos, divergentes do original, mas ainda assim confusos. A terminologia utilizada é transversal, tornando muito difícil a um pesquisador inexperiente a distinção à priori tal como referem Martin & Gynnild (2011, p.5) *“another problem is caused by the fact that even when novice grounded theory researchers search for grounded theory in journals and in books, they easily get into trouble”*. No entanto, conforme a leitura vai adensado, as linhas orientadoras dos vários modelos começam a aparecer e, nessa altura, torna-se necessário optar. Neste conspecto é de realçar que Glaser e muitos dos seus seguidores tenham investido e defendido, acerrimamente, a mentoria no processo aprendizagem da GT (Glaser, 1978, 1998, 2001, 2003; Charmaz, 2011; Simmons, 2011; Holton, 2019), referindo precisamente Simmons (2011) que sem um orientador que dominasse a GT clássica, certamente se reproduziriam erros e más interpretações que têm conduzido às remodelações da GT. Glaser (2016) refere como crítico para um aprendiz deter um orientador experiente em GT que o saiba conduzir pela necessária autonomização investigacional mas sem interferir demasiado que o torne dependente desse reassegurar constante que tolda a criatividade e a sensibilidade teórica: *“only a well-trained, experienced GT mentor will know how to help without taking away the novice’s autonomy with preconceptions from a departmental perspective”* (p.13). Nesse sentido, nesta investigação a Prof. Doutora Sónia Mairos Ferreira, enquanto experiente em GT clássica revelou-se, ademais, por isso, uma mais-valia. E, pese embora a sua opção pela versão ortodoxa, esperou que a leitura sobre a GT adensasse, embora com questões aqui e ali que interligavam e reflexionavam sobre as potenciais escolhas e as implicações para o tipo estudo e resultados, permitindo assim, com mentoria, que a escolha fosse da investigadora-aprendiz, correspondendo aquilo que Holton (2019) refere como a necessária capacidade de paciência e condução respeitadora do processo



aprendizagem e de investigação necessários a uma boa mentoria em GT. Na sua vasta literatura de aprofundamento, Glaser também refere ser muito importante que a escolha pela GT clássica parta do aluno/investigador e lhe esta lhe seja ajustada, no sentido de ir ao encontro das suas características e temperamento (Glaser, 2014; Holton, 2019) e isso também foi claramente sentido, ainda que a imaturidade investigacional trouxesse, os já identificados na literatura, naturais anseios e períodos de confusão e regressão que, naturalmente, acarretaram períodos de insegurança.

Assim, a descoberta da GT ortodoxa levou a outra viagem de aprendizagem, tal como prevê Glaser (2014, 2016; Holton, 2019) aos aprendizes (não só académica ou metodológica, mas de muito desenvolvimento pessoal, retirar as “lentes” positivista ou interpretativas puras que são impostas ao longo de toda formação académica, em exclusividade, para se colocar numa outra perspetiva ou paradigma fundacional da investigação é um processo. E, é um processo doloroso. Todo o doutoramento é, *per si*, um processo e não um produto acabado. Presume-se que, com este, se forma o indivíduo para ser um investigador competente e autónomo, e isso acarreta, necessariamente, dificuldades e mudanças. Mas, a GT ortodoxa trouxe um acréscimo a esse percurso. Ela exige do investigador noviço uma capacidade reflexiva sobre si, sobre a recolha e sobre a análise dos dados que possibilite a descoberta (e correção de possível viés) e a objetivação nos trabalhos, bem como exige que ele detenha e/ou desenvolva uma grande capacidade de conceptualização e análise que potencie a, cada vez maior, abstração que promove a descoberta da teoria – sensibilidade teórica – aguentando sem perder confiança períodos naturais de confusão e de regressão, frustrantes e até entediantes.

Por outro lado, a referida pertinência do uso da GT clássica pelos investigadores mais inexperientes, criativos, e aprendizes (em particular até pelos

estudantes de doutoramento), quer pela sua avidez pela descoberta de algo significativo e quer pela sua não formatação prévia a uma metodologia quantitativa ou qualitativa, permite uma abertura e aprendizagem mais facilitada à GT, e que apesar de se identificar, também, a dificuldade a darem o tempo e a maturação necessária à análise dos dados e ao processo metodológico, quer pelo cumprimento de prazos a que possam estar obrigados quer pela confusão e incerteza que o método gera, obrigando a uma confiança que muitas vezes no nível inicial não se detém (Charmaz, 2013; Evans, 2013; Ferreira, 2014; Glaser, 2012; Holton, 2010; M. Alammar et al., 2019), a GT clássica surge como aquela que melhor se encaixaria quer no perfil da investigadora (e nas suas necessidades de desenvolvimento e maturação) quer do próprio objetivo do estudo.

A *Grounded Theory* é definida enquanto metodologia própria, específica, com identidade própria e até distinguível da investigação qualitativa. Precursora da emergência de teoria fundamentada através dos dados, capaz de ir além da descrição, promovendo a descoberta de conceitos, categorias e relações entre padrões e, por abstração cada vez maior, num método rigoroso e exigente em disciplina, produtora de teoria relevante e com aplicabilidade significativa aos indivíduos e aos contextos (Charmaz, 2013; Glaser, 2002a, 2002b, 2011; Glaser & Holton, 2004; Glaser & Strauss, 1967; M. Alammar et al., 2019). De facto, quanto à *desvantagem educacional*, pouco se sabe ao mesmo tempo que se constata que existe imensa informação correlata dispersa, sendo certo que as questões e problemas educativos que esta comporta coexistem no sistema educativo faz já bastante tempo e foi alvo de inúmeras políticas e intervenções educativas, pelo que fazia todo o sentido aplicar a GT Glaseriana partindo da sua premissa de desconhecimento da área substancial para se descobrir o que efetivamente se passa e o que se deveria estudar, promovendo novos sentidos e identificando problemas que nascessem dos dados e com relevância para os intervenientes. Por outro lado, objetivava-se um cariz prático do resultado do estudo que pudesse

potenciar reflexões, intervenções e práticas que melhorassem a situações concretas, o que aparecesse também consignado à GT ortodoxa. Foi com esse sentido e argumento que se empreendeu nesta metodologia para consecução deste trabalho.

Uma vez encontrada a metodologia certa, era necessário aprendê-la e como refere Glaser a melhor maneira de aprender GT é fazendo, o que é reforçado por Simmons (2010) quando diz:

*“(...) One implication of this is that to learn grounded theory well in all of its nuances, it is important to learn by doing. The jargon can be learned through reading but can only be deeply understood through the process of doing.” (p.17)*

Nessa determinação, o percurso deste trabalho investigação, que já por norma é um processo de aprendizagem e formação, tornou-se ainda mais desafiador na medida em que a *Grounded Theory* clássica se diferencia, de facto, de tudo aquilo que é aprendido em metodologia de investigação, obrigando a uma reconceptualização de conceitos e de formas de ler e atuar, na e para a investigação (Evans, 2013; Glaser, 2002b, 2005, 2011, 2012, 2014; Glaser & Holton, 2004; Holton & Walsh, 2017; Simmons, 2011). Exige competências apuradas de codificação não descritiva e uma constante reflexividade que afaste um possível pré-enquadramento em ideias, conceitos, teorias ou explicações pré-concebidas ou construídas, mantendo o foco nos dados e naquilo que eles verdadeiramente traduzem enquanto análise daquilo que é a preocupação dos intervenientes e dos padrões emergentes relacionais. Que, num nível posterior, e de maior abstração, exigem uma conceptualização teórica não menos difícil nesse sentido. Obriga também a um “salto no precipício”, constante, no sentido de confiar na metodologia e nos seus procedimentos, desafiando a ansiedade da descoberta e a autoconfiança para a levar a cabo. Presumindo por isso que o investigador anote todas as relações identificadas, propriedade conceptuais,

aspectos particulares hipotéticos e demais eventuais relevantes, sem saber o porquê disso ou se isso será útil ao estudo. Esta cegueira a que o investigador é votado na GT clássica, embora desconcertante, é também um garante da não inferência do mesmo no processo, nos achados e na produção da teoria, fazendo com que esta emergja verdadeiramente e somente dos dados, mantendo-o sensível a eles. Os sentidos e a racionalidade são aqui instrumentos ao serviço do estudo que através da metodologia e dos procedimentos funcionam sem saber para onde se dirigem ou o que estão a coletar, assim o registo minucioso disso constitui não só dados *per se* importantíssimos para a análise como também assim se impede a sua perda. Há medida que se vai avançando em níveis do processo investigação nesta metodologia, e assim na própria abstração, o investigador toma mais consciência do que tem em mãos definindo códigos substanciais e identificando a categoria central – mãe, e é na análise dos seus *memos* que entende melhor e descobre as conceptualizações teóricas que lhe vão permitindo atingir níveis maiores de abstração (Cutcliffe, 2005; Glaser, 2002b, 2005, 2011, 2012, 2014; Glaser & Holton, 2004; Holton, 2018; Holton & Walsh, 2017; Simmons, 2010)

Recaí, assim, sobre ele todo o peso da investigação. E é ele, assim, o verdadeiro instrumento em exercício do rigor do método. Glaser & Holton (2004) referem como aspetos primordiais para o desenvolvimento da sensibilidade teórica que:

*“A researcher requires two essential characteristics for the development of theoretical sensitivity. First, he or she must have the personal and temperamental bent to maintain analytic distance, tolerate confusion and regression while remaining open, trusting to preconscious processing and to conceptual emergence. Second, he/she must have the ability to develop theoretical insight into the area of research combined with the ability to make something of these insights. He/she must have the ability to conceptualize and organize, make abstract connections, visualize and think multivariately.”(p.7).*

E, pese embora se reconheça que não se consegue a sua total neutralidade, é colocada a exigência de auto – verificação e reflexividade num nível que permite ir mais além do que a mera assunção da não neutralidade, mas sim, a procura do seu controle e gestão, conscientes, através do método GT, em prol do resultado – a teoria. Pois o “(...) *primary purpose of the method, which is to ground theory in data (..)*” e não “(...) *the speculations and imaginations of researchers, theorists, and ideologists.*” (Simmons, 2011). Por outro lado, e acrescentando que se fala de alunos em aprendizagem (aqui de doutoramento é certo, mas que ainda assim o são) é-lhes exigido nesta metodologia, que lidem com o não controle da investigação. Não saber o quê, nem onde está, nem para onde vai e mantendo desperta e alimentada a sensibilidade teórica. Isto num processo de alta pressão. Acreditar na metodologia e no seu método e seguir confiante é o pressuposto, mas nem sempre fácil.

O percurso realizado com este trabalho não difere do descrito acima, e as dificuldades iniciais foram bastante acentuadas, sendo certo que não se ficaram por aí. Para agilizar a análise dos dados e após alguma pesquisa adquiriu-se o *software* n’vivo 12 para análise de dados qualitativos por considerar-se ser de entre os vários existentes no mercado o mais adequado à *Grounded Theory* clássica uma vez que não obriga a uma estrutura conceptual apriorística, permite a mudança dos incidentes e das categorias sempre e a qualquer momento de forma facilitada na estruturação que se lhes pode ir atribuindo, e por outro lado permite análise de dados eletrónicos como os provenientes de redes sociais ou páginas web. Foram construídos dois “*projetos*” no programa dado que no primeiro se identificou não se estar a conseguir o afastamento do plano descritivo que a GT impera e a base dados estava demasiado estruturada numa leitura descritiva com

muitos conceitos *pet*<sup>26</sup>, bloqueando a verdadeira emergência. Tentou-se novamente do zero, sendo que a determinada altura se entende que num nível maior de abstração, na *codificação seletiva*, a mobilização dos dados na configuração que o programa oferece já não era adequada à emergência da teoria nesta fase, além de que a disposição de todos os códigos e categorias criava confusão e impedia correta emergência e análise de padrões e relações emergentes. Nesse sentido retornou-se ao processo manual, conforme descrito por Glaser como o ideal, pese embora para recolha e análise de dados eletrónicos se tenha mantido utilização do *software* n'vivo 12. Outra dificuldade sentida foi descrita também por Simmons (2010) referindo-se “*Learners who are ideologically driven usually also have difficulty suspending preconceptions that are related to their preferred ideology.*” (p.20), isto é, na vontade de identificar *o que deveria ser*, o aprendiz esquece *aquilo que é* e que é verdadeiramente o foco da GT clássica no que à análise e codificação diz respeito. Isto implica fazer uma leitura dos dados não inferente nem descritiva sobre as pessoas e/ou as situações com julgamento, mas sim, predispor uma abertura total que permita a *sensibilidade teórica* aflorar para perceber *o que se passa* e *o que é* que indicarão o caminho, descobrindo o real que é transcendente ao momento, àquelas pessoas e problemas. É o mesmo que dizer, de certa forma, que não interessa tanto o que se diz, descrever o que passou ou passa, mas sim o que é que esse discurso quer dizer, o que está por detrás dele e o que verdadeiramente preocupa. Simmons (2010) acresce a este propósito que não se pode querer *o que deveria ser* sem antes se começar por entender *o que realmente é*, e esta é uma das grandes lições que se toma com a aprendizagem da GT clássica, o questionar das

---

<sup>26</sup> Glaser utiliza muitas vezes esta designação procurando explicitar a inferência dos conhecimentos e da área estudos base do investigador na investigação por enviesamento na leitura destes tendo apenas em conta a sua linha de leitura do mundo. Ao que aconselha não só a leitura das suas listas de conceptualizações teóricas como leitura de investigações noutras áreas científicas, abrindo possibilidades ao investigador. Ademais devendo este estar alerta para isso e concentrar-se no método, confiando nele e procurando a emergência das categorias ao invés do seu *forcing*.

ideologias, entendimentos e certezas teóricas enquanto enquadramentos do real e das situações, antes de as procurar entender de forma despida, confirmando ou não as primeiras:

*“This usually satisfies all but the most ideologically driven learners who tend to be firmly convinced that their epistemologically untested ideological views “are” reality. However, even the thinking of intransigent learners is usually transformed when they discover their first grounded concept, particularly if it is at odds with their preconceived ideological view. I recall one student expressing a common sentiment when he said, “I fought hard because I didn’t want to go there, but I finally went where the data led me.” (Simmons, 2010, p.20).*

Esta descrição de Simmons (2010) foi sentida neste trabalho quando, mais tarde, se constatou que aquilo que ocorria de errado com aplicação da metodologia, ainda utilizando o *software* n’vivo12, era uma tentativa de enquadramento não numa revisão literatura mas na validação de ideias pré-concebidas sobre o que se passaria no terreno ou necessidades da investigadora, e isso impedia veementemente que se desse o verdadeiro desenrolar da emergência da teoria. Quando finalmente isso foi entendido, e se soltaram as amarras, a investigação tomou um rumo completamente inesperado, mas fundamentado nos dados, cujos resultados foram, por isso mesmo, surpreendentes, quer por si mesmos quer pela concretização do efetivo funcionar da metodologia GT glaseriana. Este bloqueio e erros iniciais deram origem a uma análise qualitativa dos dados entrevistas que permitiram a análise e a conceptualização do conceito de *desvantagem educacional*, descritivamente, e que aqui foram inseridos na fundamentação da definição desse conceito proposta no capítulo 1. A emergência dos dados, o método de comparação constante e todo o processo metodológico sistemático da GT clássica levaram à teoria original “*preservando o arquétipo mítico do professor/a*”, que não deixa de poder, hipoteticamente e em discussão, ter relação inferente com a *desvantagem*



*educacional*, pois revela a maior preocupação dos professores mediante essa problemática, mas que, por si só e em abstração, está longe dela, ultrapassando-a num sentido impensável aprioristicamente. O que ressalva aqui, e também, este estudo dado que nesta tese poderia haver alguma permeabilidade a agendas ideológicas ou políticas relacionadas com a área sensível onde se insere (Ferreira, 2014), mas que pelo distanciamento que ocorreu ao longo aplicação metodológica, se torna visível que não houve influencias condicionantes, sendo certo que se procurou ademais e ao longo do tempo salvaguardar uma distinção entre os conceitos que emergiram e “*informações que se encontram amplamente disseminadas na literatura da especialidade ou na comunicação social*” (Ferreira, 2014, p. 304).

Sobre adequação da alteração metodológica pela GT ortodoxa para este estudo pode sublinhar-se Ferreira quando indicia que esta “*Revela-se, logo à partida, adequada para o estudo de processos de elevada complexidade, sobre os quais urge descobrir “what is going on and how can we account for it” (Glaser, 2010, p. 6)*” e que Morse (2001, cit. in Ferreira, 2014, p. 373) “*defende que se notabiliza a adequação ao estudo de processos complexos e escondidos, sobre os quais sabemos pouco.*”, o que aqui, no conspecto da *desvantagem educacional*, assim como aconteceu no estudo da investigadora supramencionada, se revela uma mais-valia científica, dado que se reporta a um fenómeno educativo e a uma área substantiva do conhecimento repletos de uma imensa complexidade reconhecida e, ao mesmo tempo, de um vasto desconhecimento e confusão, onde urgem novos olhares e linhas pensamento que promovam avanço e o conhecimento aprofundado, bem como efetivo impacto nas práticas. Por outro lado, esta área substantiva da *desvantagem educacional*, heurísticamente olhada, onde se entrecruzam dimensões como heterogeneidade escolar e o sucesso educativo, tem em si um pendor classificativo de grupos ou situações como causas ou riscos, que se digladiam em defesas teóricas sobre quem é mais causal e sobre quem explica melhor os resultados, sem que se tenham em



conta, verdadeiramente, os intervenientes sem os rotular, compreendendo e procurando de forma abstraída encontrar padrões comportamentais e relações que expliquem, mais do que descrevam e com isso rotulem. Pelo que, ademais, reforça ideia da pertinência de se aplicar esta metodologia neste âmbito e neste estudo, justificando ainda mais a decisão de alteração metodológica operada.

A dicotomia entre qualitativo e quantitativo, enquanto metodologias diferenciáveis, ultrapassa a mera discussão sobre métodos e processos, e vai além, até à validade maior ou menor que um estudo ou investigador detém pelas escolhas metodológicas que toma para os seus estudos. Sendo certo que, apesar de muitas críticas, a metodologia quantitativa permanece vista como a mais fiável e validada como “boa ciência” e que qualquer metodologia que fuja aos cânones tradicionais e positivistas é mais facilmente alvo de crítica e desconfiança. Até porque, segundo se argumenta, se engloba dentro da metodologia qualitativa diferentes métodos investigação, onde a conceptualização e entendimento não são transversais, e acrescesse-lhes uma tendência a promover indicadores por comparação à metodologia quantitativa, procurando suplantar críticas, comparando e indo ao encontro desta ao invés de se criarem indicadores próprios respeitantes às suas especificidades e necessidades, o que gera confusão e algum uso pouco rigoroso e atento às questões da validade (Ferreira, 2014). Pelo que:

*“Neste sentido, e apesar do investimento na definição daquilo que se entende por um estudo válido, de confiança e que se enquadra nos parâmetros de boa ciência, “we seem to be no closer to establishing a consensus on quality criteria, or even on whether it is appropriate to try to establish such a consensus” (Sandelowski & Barroso, 2002, p. 2).” (Ferreira, 2014, p. 311).*

No meio disto o que dizer da metodologia GT clássica, que não só é criticada sob o ponto vista em que muitas vezes é enquadrada como um método qualitativo, com todos os preconceitos e problemas a isso decorrentes, como

mesmo pelos investigadores qualitativos é vista como diferenciável e, portanto, alvo de desconfiança e crítica. Excetuando-se que isso é atenuado quando a GT é vista parcelarmente, enquanto método ou em especial enquanto técnica a utilizar numa perspetiva metodológica qualitativa (Cutcliffe, 2005; Ferreira, 2014). Todavia, os autores da *Grounded Theory* original preconizaram-na como um método geral de investigação, portanto uma metodologia à qual impera uma leitura e aplicação integral. Só isso garante a emergência da teoria no cumprimento do objetivo metodológico, por um lado, e ademais garante a possibilidade da sua avaliação e da verificação da sua validade, por outro. É por isso necessário que o investigador fundamente quando indica que a teoria emergiu dos dados e está neles ancorada, explicitando ao máximo os procedimentos, para que se verifique, com isso, se o método foi negligenciado total ou parcialmente e para que se verifique da relação entre os conceitos e proposições apresentadas e da sua real emergência dos dados (Cutcliffe, 2005; Ferreira, 2014); Wagner, Luckassen, & Mahlendorf, 2010).

O indicado supra não pode implicar que não sejam garantidas as questões éticas e salvaguarda dos direitos humanos, gerais e transversais a qualquer investigação científica e muito menos poderá querer indicar que não existem critérios e indicadores particulares para aferição da validade dos estudos realizados com GT glaseriana. Pelo contrário, em conformidade com o exposto no *capítulo 3*, onde se revisa e apresenta esta metodologia, são apresentados preceitos claramente definidos pelos quais o investigador deve zelar na aplicação metodológica afim do garante da sua validade e que aqui foram seguidos com cautela. Na explanação descritiva do processo metodológico que se encetará de seguida, ir-se-á promover uma interseção com esses indicadores e critérios para uma melhor visualização desses cuidados no decorrer da aplicação metodológica e da dinâmica do processo.

Assim, e finda a explicitação sobre os preceitos metodológicos e da sua legitimidade neste estudo, avança-se para a descrição, o mais fiel possível, da aplicação da metodologia nos seus procedimentos, considerando-se que pela dinâmica sistémica e sistemática da GT glaseriana esta descrição será sempre insuficiente face ao todo processual que ocorreu em simultâneo e que a escrita não possibilita exata transcrição para o leitor.

### 3.2.3. Descrevendo o Desenrolar do Processo de Investigação

*“As grounded theorists, we have the wonderful freedom to identify and utilize in our analyses any and all data obtained from any relevant, available source”* (Holton & Walsh, 2017, p.57)

A investigação iniciou-se como toda a *Grounded Theory* clássica, pela seleção de amostra teórica, seleção e preparação do instrumento recolha dados, coleta de dados, e subsequente e imediata análise seguindo o método próprio em concomitância de procedimentos. Nesse sentido, tendo-se a desvantagem educacional como área substantiva e sendo que as questões indagadoras iniciais se prendiam com o conhecer a DE, numa metodologia *Grounded Theory* glaseriana, a seleção da amostra teórica passou pelos preceitos da mesma.

Porquanto e tendo por base a contextualização parcial e inicial de conceitos, que identificava e nomeava alguns princípios e características grosseiras da estrutura e dos processos nas situações que se iria estudar, procedeu-se à seleção inicial dos participantes a comparação e, assim, do perfil ou das características para a sua seleção, por forma a iniciar-se aplicação do método de estudo. Nesse sentido, o grupo que primariamente se identificou como basilar ao melhor entendimento da Desvantagem educacional seria o grupo dos professores, sendo que a desvantagem educacional aparece correlacionada com o espaço Escola e é nela que se manifesta, concretizando-se e que são eles quem mais contacto e responsabilidades detém. Neste conspecto e para não condicionar previamente os dados, optou-se por aceitar qualquer professor de qualquer ano da escolaridade obrigatória nacional (1ºano primeiro ciclo até ao 12º ano

escolaridade) e de qualquer área disciplinar, salvaguardando, no entanto, que já tivesse algum tempo de serviço, enquanto potencial indicador de experiência e contacto com área substancial. Dentro do subgrupo professores e pela singularidade das diferenças no exercício de funções, optou-se por inicialmente subdividir em professores ensino regular e professores da educação especial. Encetaram-se diligências dentro dos contactos-chave da investigadora, chegando-se ao contacto com um Diretor Agrupamento Escolas e um coordenador de supervisão da prática pedagógica, de áreas geográficas díspares, a fim de se conseguirem contactos de potenciais participantes com o perfil supramencionado e agindo estes como pessoas chave da investigação, tendo-se produzido registo e anotações dessas conversas, bem como se iniciaram notas de campo e memos. Foi possível realizar duas entrevistas no início de março de 2019.

Tendo em linha de conta o determinado sobre as entrevistas em *Grounded Theory* clássica, explicitado nos pontos anteriores deste capítulo, optou-se por uma entrevista semiestruturada e foi construído para o efeito um guião de entrevista (anexo 2) com perguntas dentro da área substantiva da desvantagem educacional em análise, de forma geral até porque à data não se sabia o caminho que se iria investigar, pendente ainda da sua emergência dos dados. Assim, objetivou-se com a entrevista, vertendo-se nas questões desenvolvidas, introduzir e delimitar conversas naturais dentro do tema da DE ainda que recorrendo à tridimensionalidade dos fenómenos educativos conforme Amado (2017) defende e indicado supra, criando o mais que possível um clima de confiança e descentrando o entrevistado da tendência a um discurso *proper line* tornando o espetro da conversa o mais ampla possível, sem indicação sentido preferencial, no entanto, sem perder delimitação área substancial. Baseando-se assim no entendimento que a Desvantagem Educacional é um conceito especificamente educativo e que, por isso, atua e/ou está presente em três dimensões do educativo – filosófico-político; científico; praxeológico – entendeu-se que se deveria colocar

os participantes a falar, livremente, sobre DE mas denotando-se-lhes, indiretamente, estas três dimensões do conceito. Explorando, assim, toda a sua esfera de ação e podendo provocar diversidade ou congruência nos dados e padrões que daí emergissem, enriquecendo os dados colhidos e criando a variabilidade necessária à qualidade da aplicação da metodologia GT clássica. Assim, o guião estava mais ou menos tri dimensionado. Ainda que, sempre que se considerou que o participante teria falado ou abarcado determinado assunto noutra ponto, não se recorreria a questões sobre isso e permitiu-se (e desejou-se) que este divergisse (dentro da área substantiva) sempre que quis. E, ademais, dando com isso, à investigadora um manancial de questões com alguma estrutura que possibilitasse o seu à-vontade e o desenvolvimento de competências também nesse conspecto. Isto pese embora Simmons (2010) constate que a maioria dos seus orientandos em GT clássica tenham recorrido à entrevista aberta ou não estruturada e que considera essa tipologia a mais ajustada para esta metodologia, todavia não havendo qualquer indicação ou limitação quanto ao tipo entrevista a utilizar em GT ortodoxa por este autor nem pelos seus criadores originais, não se considera que a escolha feita neste estudo fira algum preceito. Glaser (Glaser, 2002a, 2002b, 2005, 2009, 2011, 2013, 2014) indica sobre isto que o importante é o estabelecimento de um clima conversacional e informal com o entrevistado, devendo ouvi-lo e deixando-o conduzir a entrevista, não referindo qualquer aspeto ou modalidade de entrevista a utilizar em GT. Indica sim que preferencialmente se deve evitar gravação das entrevistas por dois motivos principais. O primeiro relacionando-se com o referido clima e tom conversacional de segurança e confiança que, segundo Glaser, podem ser condicionados pela estranheza ou receios do participante sabendo que está a ser gravado, por outro lado, porque diz que assim, para a análise dos dados, a tendência para se transcrever entrevista e ficar perdido no exame de todo o discurso, perdendo sensibilidade teórica, é grande. E aqui, mais uma vez, se implementaram medidas

que fogem ao recomendado, pesando-se que estas não serão mandatórias à boa execução metodológica, mas devendo sim ser tidas como salvaguardas. Discorrendo, portanto, a decisão de gravação das entrevistas, de dois motivos fundamentados. O primeiro dizendo respeito à inexperiência da investigadora em *Grounded Theory* clássica, é certo que esta se aprende fazendo, mas o risco de partir para uma entrevista de duração média a longa, com estes objetivos e sem antes o ter feito, com registo livre e por anotação de códigos *in momentum* ou *à posteriori*, para mais com a denotada característica pessoal de incapacidade para recordar dados específicos, traduzia demasiada insegurança. O que, pesada a desvantagem, seria potencialmente mais coartadora do bom desempenho e aplicação do método. Em segundo lugar, a gravação das entrevistas constitui um garante dos dados, possibilitando a sua revisitação a qualquer momento e quantas vezes necessário, sendo certo que qualquer dúvida sobre enviesamento ou dispersão sobre o que de facto aconteceu neles poderia (e pode) ser verificado. O que, conforme explicitado no ponto anterior e a adensar aqui mais à frente, veio a ser de relevo no âmbito da aprendizagem da aplicação do método enquanto se divergia para âmbito descritivo ao invés do interpretativo, confirmando a boa decisão tomada.

Conforme indicado acima, a amostra teórica foi indicada por referência, e sempre que foram contactados os participantes para a possibilidade de agendamento de entrevista, procurou-se que os mesmos escolhessem o local, ainda que sugestionando características de ambientes mais adequados ao clima pretendido, mas respeitando sempre decisão do participante. Porquanto as entrevistas decorreram em locais variados, desde salas dentro de agrupamentos escolares, até à habitação dos participantes e espaços de restauração. As primeiras entrevistas tiveram uma duração maior que as finais, algo reportado na literatura como normal em GT, dado que conforme o processo de análise vai correndo e a codificação se torna mais seletiva também a entrevista vai-se tornando mais

seletiva e focada. De referir que as primeiras duas entrevistas ocorreram, também, para validação e início do processo investigação em GTC, e que conforme o processo foi avançando se foram introduzindo questões relacionadas com dados e categorias emergentes no sentido de explorar as sua relevância e de os saturar, em conformidade com a metodologia (Glaser, 2002a, 2002b, 2005, 2009, 2011, 2013, 2014)

Para a efetivação da recolha da gravação áudio e para o cumprimento dos preceitos e salvaguardas éticas, das entrevistas e da investigação, foi apresentado documento de consentimento informado (anexo 3) que os participantes assinaram de livre vontade, depois de lhes ser explicado o âmbito e os objetivos do estudo, área substancial implicada, e fornecidos os dados da identificação da investigadora, bem como garante do anonimato e uso exclusivo dos dados nesta investigação bem como do direito de desistência ou abandono. Após, e à medida que se foram aplicando as entrevistas, estas foram sendo transcritas do áudio para texto, revistas na transcrição (do texto comparando com a versão auditiva) e fazendo assim (e de imediato) algumas anotações e codificações. Conforme determinações metodológicas recorreu-se à análise das mesmas transcrições variadas vezes, quer na codificação seletiva quer na codificação teórica.

Dessas duas primeiras entrevistas resultou um amontoado de códigos que se começou a tentar estruturar e que a determinada altura se entendeu estar a enveredar por um caminho descritivo com forcing dos códigos em categorias pré-conceitualizadas mentalmente pela investigadora que dirigia investigação para a descrição efetiva do processo de desvantagem educacional, descritiva e caracterizada, pelos professores. O sentimento de frustração pela cegueira a que o método veta, inicialmente e em particular para principiante, toldavam a sensibilidade teórica e faziam os dados confluír no sentido mais lógico e racionalizado que se perspetivava, ao invés de deixar emergir o sentido, os códigos



e no caos a própria categoria core. Quando isto foi percebido, maioritariamente porque se conscientizou que o processo não estava a ter o desenvolvimento previsto na metodologia e sim o que ocorre tradicionalmente com a análise dados na metodologia qualitativa, resolveu-se reiniciar toda a análise das entrevistas, procurando em reflexividade, permitir a insegurança do desconhecimento e confiança no método. Quando, finalmente, se começou a descobrir códigos emergentes, verdadeiramente substanciais e não descritivos, e que estes começaram a levantar potenciais padrões comportamentais e explicativos do que se passa, o entusiasmo cresceu e com maior naturalidade assumiu-se a metodologia e o processo pode decorrer conforme designado. Nesse sentido, promoveu-se mais uma entrevista, utilizando-se a mesma estrutura de guião, mas o qual no final se acresceram questões específicas que os dados levantaram e que, cumprindo metodologicamente o previsto, se procurou explorar e saturar códigos emergentes. Da análise dessa terceira entrevista, encontrou-se a maior preocupação dos participantes e a categoria core, ainda que não se lhe dando a designação que se lhe deu no produto final. Do afinar da análise com os novos dados chegou-se ao ponto seguinte, onde o/a investigador/a deve questionar-se a qual/quais grupos ou subgrupos se deve procurar para coletar os próximos dados? E, com que propósito teórico isso é feito? (Glaser, 1978; Cassell, Cunliffe, Grandy, & Holton, 2018). Aqui, foi necessário criar algum espaço de distanciamento, com recurso a *memoing* e análise de registos, para clarificar ideias e conseguir-se optar pelo caminho que, efetivamente, os dados indicavam mais do que a vontade do/a analista. Assim, aquilo que até certa altura parecia impreterível que seria incluir um grupo de pais para comparação, porque muitas categorias os relacionavam (ou às suas condições, estilo e práticas) como sendo dos maiores obstáculos às condições ideais aos alunos para a aprendizagem segundo os professores, neste momento da investigação, a emergência da teoria original indicava como maior preocupação dos professores a preservação do

arquétipo mítico e a categoria core como insegurança dos professores, sendo de maior relevância categorias relacionadas com a política e a gestão e administração escolar, legislação, carreira e profissionalização docente, papel e estatuto do professor, enfocando a necessidade de saturar e adensar, ainda mais, a perspectiva dos professores e não de alargar a outros grupos, devendo-se procurar diversidade e contraste dentro do próprio grupo e foi essa a opção. Nesse sentido aplicaram-se mais três entrevistas, perfazendo a esta altura a aplicação de seis, objetivando o afinamento da teoria emergente e a sua saturação.

Considerou-se, a partir da análise destas entrevistas, que se estaria perto da saturação e porquanto também se entendeu ser o momento de abrir para novos dados provenientes de outras fontes e que pudessem clarificar e delimitar as categorias e as suas propriedades, em particular através de fontes de literatura, normativos-legais, comentários e diálogos coletados em grupos de professores (com visualização pública mas restritos a acesso interativo mediante pedido de adesão), em redes sociais (em particular no Facebook) e em notícias de temática relevante em jornais referencia com publicação online. Glaser tem a já conhecida expressão GT de que “*all is data*”, tudo são dados, que bem indica que para a *Grounded Theory* tudo são dados:

*“GT stands alone as a conceptual theory generating methodology. It can use any data, but obviously the favorite data to date is qualitative. While interviews are the most popular, GT works with any data—“all is data”—not just one specific data. It is up to the GT researcher to figure out what data they are getting. The data may be baseline, vague, interpreted or proper-line. The data is not to be discounted as “subjective,” “obvious,” “constructed,” etc, as we find in QDA critiques. There is always a perception of a perception as the conceptual level rises. We are all stuck with a “human” view of what is going on and hazy concepts and descriptions about it. GT procedures sharpen the generated concepts systematically.” (Glaser & Holton, 2004, p. 9).*

Do que concerne a que dados se recebeu, identificaram-se dados *baseline*, *vague*, *interpreted e proper-line*, o que por si já provém com novos dados para análise, sendo que foi isso mesmo que se fez, identificando no tipo de dados que nos foram dados padrões e relações que permitiram adensar a teoria emergente (Glaser & Holton, 2004). Assim, desde análise e codificação dos memos que vão sendo produzidos e são inerentes à própria metodologia, passando por qualquer fonte e qualquer instrumento de recolha dados, até à literatura:

*“Grounded theory researchers take into account all data, including newspaper articles, questionnaire results, social, structural and interactional observations, interviews, casual comments, global and cultural statements, historical documents, whatever is available that allows the researcher to explore all aspects of the theory. Grounded theory produces abstractions not descriptions (Glaser, 2007).”*(Evans, 2013, p. 40).

Pelo que, sendo aconselhada apenas cautela com o momento escolhido para a inserção dessas fontes e subsequente análise dos dados, por forma a que não seja cedo demais, toldando emergência da teoria ou direcionando-a e, por outro lado, tarde demais em que sirva apenas como elemento decorativo ou descritivo que não traga utilidade prática. Cuidando dessas recomendações, optou-se conforme descrito por centrar a entrevista como fonte primária dos dados e da emergência da teoria e apenas quando se sentiu que existia saturação suficiente, e necessária urgência em afinar determinados entendimentos e propriedades, se partiu para outras fontes, variando e trazendo novas dimensões à teoria emergente. Relembrando-se aqui que isto não é um processo linear e que por vezes se teve de regressar às entrevistas já analisadas recolhendo novos códigos, categorias novas análises e memos.

Holton & Walsh (2017, p. 57-58) realçam que nas inúmeras publicações sobre métodos e técnicas pouco se fala sobre dados, e que estes, por constituírem

a matéria-prima do trabalho investigação influenciam, pela sua qualidade e riqueza, a produção de boa teoria. Por isso, devem ser alvo de reflexão e foco do pesquisador. Em *Grounded Theory* clássica a coleta de dados só termina quando o próprio processo investigação e produção de teoria termina. Portanto, essa reflexão sobre os dados deve acompanhar todo esse processo. No que aos dados concerne, podemos escolher (no âmbito GT) dados qualitativos ou quantitativos, ou ambos e, podemos escolher/recolher dados primários ou secundários, ou ambos. Neste conspecto o imperativo é a relevância deles para a explicação e construção emergente da teoria fundamentada. Assim, quanto melhor forem os locais e contextos, os grupos e participantes, quanto mais variados e diferentes, mais ricos serão os dados recolhidos e maiores as possibilidades de descobrir riqueza que faça sentido a eles. Muito embora saibamos isto, não poderá haver uma regra ou receita sobre isto no sentido de se definir temporalmente a recolha ou a quantidade a recolher, pois isso é dependente de cada estudo e das suas necessidades particulares. Cada investigador e investigação têm o seu ritmo próprio (que Glaser, definiu como ritmo teórico) e a cadencia da emergência e análise, e das necessidades e questões que daí advêm, é que ditam tempos e quantidades (Glaser, 1978; Holton, 2019; Holton & Walsh, 2017).

Pelo que, para a recolha de dados primários qualitativos optou-se pela entrevista semiestruturada como sendo a mais adequada ao objeto estudo, aos participantes e investigadora, e à metodologia GT, como fonte, inicial, principal e direta de dados. No entanto, em GT clássica tudo são dados. Desde que detenham relevância e estejam disponíveis, respeitando código de ética investigacional. Nesse sentido, e ao longo da pesquisa, por manifesta relevância de incidentes e dados, e para saturação de categorias emergentes, considerou-se incluir como fontes: a literatura, documentos normativo-legais, estatísticas, publicações de jornais noticiosos e, recolheu-se (e analisou-se) comentários a notícias e publicações em grupos de Facebook, cujos seguidores serão, em

princípio (dado que os perfis públicos são criados pelos próprios e não há garante da sua veracidade), professores. Na sua maioria os dados recolhidos foram do tipo qualitativo (texto, narrativa) muito embora se tenham analisado estatísticas que provieram com dados do tipo quantitativo (números).

Ainda se realizaram mais duas entrevistas para consolidar algumas dimensões e categorias emergentes bem como confirmar a saturação. E tal veio acontecer, pelo que não se aplicaram mais, o que no total perfaz oito entrevistas. Este número total de entrevistas no contexto de uma investigação qualitativa poderia levantar algumas questões sobre densidade do trabalho desenvolvido, pese embora seja nesses casos considerada a natureza, o objeto e os objetivos do estudo, ainda assim carecendo de uma justificação fundamentada mesmo que metodologicamente nada o impeça. No contexto da *Grounded Theory* clássica, primeiramente a investigação não acontece somente com os dados recolhidos em entrevista, mas sim com dados registo da observação realizada, dos memos que se vão produzindo e com a análise de outras fontes e dados, sendo de difícil quantificação final e apreciação da densidade e trabalho exigido, apenas pelo número de entrevistas aplicado, porquanto não existe um número mínimo nem máximo em GT glaseriana, considerando-se apenas a obtenção da saturação. Por outro lado, e ademais, atente-se nas palavras de Evans (2013, p. 41):

*“Riley (1996) stated that most studies achieve saturation with between 8 and 24 interviews, depending on the topic focus. While it is dangerous to provide specific numbers in the development of a saturation point, it is a guideline in a methodology that has often developed over-rigid rules for judging the credibility of grounded theory products (Skodol-Wilson & Ambler-Hutchinson, 1996). In evaluating the credibility of the theoretical sampling, it is important that the researcher understands that there is no definitive checklist for ensuring credibility and that theoretical sampling will be different for every theory (Breckenridge & Jones, 2009).”.*

Este autor foi o único, dos que se conseguiu aceder, com referência particular a números de aplicação de entrevistas em GT, no entanto salvaguardando que são meramente indicativos daquilo que se diz ser um intervalo médio onde tem ocorrido a saturação em estudos recorrendo a esta metodologia. O que não invalida que números abaixo ou acima deste possam ser desvalorizados face a outros e constituindo-se apenas como referencial. No estudo aqui em apreço, coincidentemente, encontramos-nos dentro desse intervalo médio, ainda que no seu limite inferior, o que no máximo confirma a expectativa hipotética dos autores de que a saturação se obtém nesse intervalo.

Analisando o explanado por Evans (2013) este acresce a esse referencial, que apresenta, uma dualidade consequencial, sendo que por um lado pode ser guia para análises mais rigorosas e rígidas que se fazem de estudos com GT, mas por outro apresentando perigo pois pode ser interpretado por investigadores como objetivos mínimos de credibilidade que desfoquem do processo e infiram na sua naturalidade e emergência. Na teoria original apresentada, não foram tidos em conta quaisquer limites ou referências a atingir, mas sim se guiou pela emergência e saturação conforme determinado pelos autores originais e continuamente reforçado por Glaser ao longo dos anos e até atualidade.

Como nos relembra Holton & Walsh (Holton & Walsh, 2017), a GT clássica carece de um tempo e dedicação próprias, naquilo a que muitas vezes Glaser codifica como *trip*<sup>27</sup>, exigindo análise e reanálise dos mesmos dados, memos e fontes, exaustivamente, através do método de comparação contante, de

---

<sup>27</sup> Jargão comum em consumidores de drogas que simboliza a congregação de efeitos dos estupefacientes na sua mente. Aqui recorrendo-se para retratar a imersão intensa nos dados e na identificação de padrões e conexões, alheando-se do mundo externo e disfrutando desse processo de descoberta.

forma circular e sistemática até não existirem dúvidas e haver clareza nas categorias e suas propriedades e nas suas relações com a categoria core:

*“Remember also that GT is a delayed action phenomenon (Glaser, 1978, p. 34; 1998, p. 6). Frequently, several days after you have collected a slice of data, coded it, and written memos, new thoughts will arise in your mind that bring moments of clarity to what is emerging from your data. Glaser (1978) calls this preconscious processing (p. 23). At such moments, stop and capture your thoughts in another memo! You may want to explore these new insights by theoretically sampling; you may want to go back to the last interviewee and ask more questions about this issue, review earlier data to see if there are indicators of this new idea, or pursue it in your next interview. The goal is to develop more understanding of conceptual ideas as they emerge in your analysis.”*

O estudo foi-se desenrolando nesta lógica dinâmica da GT clássica, e desabrochou primeiramente com a descoberta da categoria core: insegurança. Que foi seguramente dos momentos mais impactantes deste processo, pois é ele que permite finalmente descobrir um enfoque como também lhe dá sentido pois a *“GT focuses on one issue—a main concern—and the pattern of behaviour that explains how that concern is perpetually processed, managed, or resolved.”* (Holton & Walsh, 2017, p.76). Aquilo que na literatura aparece algumas vezes retratado como o *“A-ah moment”*, isto é, verdadeiro momento de descoberta que causa surpresa no investigador, que no caso de ser principiante em GT o faz também entender que o método funciona e como deve funcionar. Nesta investigação conforme já referido havia, ainda que inconscientemente, algumas linhas *“adivinhadas”* dos padrões a encontrar, que inicialmente obstaculizaram a implementação do método. E, quando isso foi ultrapassado, e se chegou ao momento da descoberta da *core*, esta, verdadeiramente se constitui numa surpresa. Não só porque é um momento inesperado, incalculável em ocorrência prévia, como também a linha de investigação é completamente desconhecida e impensada pela investigadora até



que a *core* é constatada. Os professores entrevistados, todos, manifestaram insegurança nas categorias manifestadas ao longo do discurso, e mesmo alguma segurança e confiança, apresentada em ações ou afirmações, ocorre apenas e em disfarce ou como mecanismo de defensivo, ao qual subjaz necessidade de preservação. Além do mais, *preservação* permitia interrelacionar outros conceitos emergentes em teoria. Além da *core*, foi possível identificar, de seguida, a principal preocupação ou questão, que no caso será a *preservação do arquétipo mítico do professor/a*, em conformidade com aquilo que se prevê decorrer da aplicação do método e que Holton & Walsh tão bem descrevem:

*“As the theorist proceeds to compare incident to incident in the data, then incidents to emerging concepts, a main issue or concern surfaces across the coded data, and a category, which appears to account for most of the variation around this issue or concern, becomes the focus of the study. This category is referred to as the core category and becomes the focus of further selective data collection and coding efforts until the theorist has sufficiently elaborated and integrated the core category, its properties, and its theoretical connections to other relevant categories. At this point, the theorist has achieved theoretical saturation of the core concept and is ready to articulate the emergent theory”.* Holton & Walsh, 2017, p.77).

Porquanto, a partir do momento descoberta da *core* e a preocupação principal dos professores, a seleção da amostra teórica passou também a ser guiada por elas. Nesse sentido, a escolha dos participantes passou a objetivar alargar, variar ou contrastar, os dados, procurando saturar propriedades e conceitos emergentes e que pareciam relevantes na teoria original que emergia. Da amostra teórica total, no que concerne aos participantes entrevistados podemos referir que se procurou, propositadamente, entrevistar um professor sexo masculino, sendo que isso foi de particular dificuldade, justificada também pela discrepância no número de docentes do sexo feminino em relação ao sexo masculino, o que por esse motivo também não se insistiu numa igualdade



comparativa de participantes nesse conspecto. Definiu-se entrevistado pela idade, em particular mais jovem, no sentido de contrastar com idades que se tinha já conseguido abarcar. Não se procurou entrevistar mais docentes em exercício na área docência da educação especial, tendo em conta o problema emergente que se perseguia, não fazendo sentido explorar isso nesta teoria emergente. Incluiu-se como indicador para pessoa chave conseguirem contactos de possíveis participantes, a determinada altura, o território onde lecionavam, procurando perceber se os contextos mais ou menos citadinos, mais litoral ou interior, influíam no padrão comportamental identificado, o que não se veio a verificar. Podendo-se concluir desta explanação que se comprova o preceituado quando à amostra teórica ser submissa e decorrente à core, ao problema em questão e mais propriamente à dinâmica da aplicação metodológica no que às necessidades de saturação e emergência diz respeito. Não que sejam dados pertinentes para a GT clássica, pelo menos agrupados desta forma, mas apresenta-se de seguida a tabela 2 que compila dados caracterizadores dos participantes das entrevistas semiestruturadas aplicadas neste estudo.

**Tabela 2 - Caracterização dos participantes entrevistados**

---

Entrevistado 1	Mulher
	56 anos
	30 anos de serviço Educação Especial
	32 anos serviço no total
	Professora de 1º ciclo
	Mestrado em Educação Especial
	Doutoramento em Educação Especial (não concluído por falta de defesa da tese)
Entrevistado 2	Homem
	46 anos

---

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**  
Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional

---

	Formação Ensino Básico, Variante de Educação Física 10 anos de serviço em 2º Ciclo – Educação Física 13 anos de serviço no 1º Ciclo Ensino Básico (atual)
Entrevistado 3	Mulher 34 anos experiência/serviço Lecionação no início ao 3º ciclo e secundário, nos últimos 24 anos mais no secundário Disciplina de Matemática Experiência como presidente de Conselho Geral (posição atual)
Entrevistado 4	Mulher 52 anos 29 anos de serviço Disciplinas de Português e Francês Experiência em cargo de direção (situação atual)
Entrevistado 5	Mulher 35 anos 11 anos de serviço em Educação Física 1 ano de serviço em Educação Especial
Entrevistado 6	Mulher 45 anos 22 anos de serviço, reais/tempo inteiro 18 anos Anos de serviço não efetivos, comissão de serviço, enquanto vereadora Municipal Disciplinas de Francês e Português Ensino ao 3º ciclo, secundário e Cursos Profissionais

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**  
Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional

---

Entrevistado 7	Mulher 48 anos 25 anos de serviço Disciplina de Português Ensino a 3º ciclo, secundário e Profissional
Entrevistado 8	Mulher 53 anos 31 anos de serviço Mestrado em Ciências da Educação, Pós-Graduação não concluída (falta escrita na área de contador de histórias) Disciplina de Filosofia Lecionação secundário Professora Bibliotecária com intervenção em projetos do 1º ciclo ao secundário

---

Destes dados pode-se resumir que do total 8 participantes, 7 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, não fugindo aquilo que é a caracterização dos professores a nível nacional onde o sexo feminino prevalece em muito ao número de professores do sexo masculino, sendo tipicamente preconcebida como uma profissão feminina. A média de idades dos entrevistados ronda os 48,88 anos, sendo que a média idade dos professores no conspecto português é considerada bastante envelhecida (DGEEC, 2020), confluindo a amostra teórica dos participantes também nesse aspeto, embora não propositadamente. E, conforme se disse, tendo-se a determinada altura inclusive procurado o contraste com um professor com menos idade e menos tempo serviço.

A média de tempo de serviço dos participantes é 25,5 anos e disto procurou-se aumentar também contraste e variabilidade dos dados, buscando participantes que tivessem lecionando em escolas de cidade e em escolas rurais, e em vários locais do país. Assim, a amostra teórica continha professores que lecionaram em distritos como Lisboa, Coimbra, Porto, Bragança e dentro desses locais variou-se em experiências de zonas rurais e urbanas. Procurou-se contraste com professores com e sem experiência na educação especial e escolas PIEF.

Da duração das entrevistas pode-se reportar que a primeira teve duração de duas horas e cinquenta e dois minutos, sendo acompanhada de um momento de cerca de trinta minutos de observação não estruturada com registo livre, de convívio e conversação em situação de bar escolar, onde a investigadora pôde introduzir alguns tópicos ou questões e observar reações e respostas dos intervenientes. Da segunda entrevista gravou-se cinquenta e oito minutos, no entanto esteve-se em conversação e observação quinze minutos antes início da gravação e mais cerca trinta minutos após dada por finalizada a gravação, onde depois também se procedeu ao registo e à elaboração de *memos*. Destes exemplos fica claro que dificilmente se consegue retirar do tempo de gravação dados da exaustividade do contacto com os participantes, sendo que, outras formas de registo e anotação ocorreram. De qualquer forma a média de tempos da gravação das entrevistas situa-se nos *setenta e dois minutos*, tendo a menor entrevista tido a duração de *quarenta minutos* e a maior *duas horas e cinquenta e dois minutos*. Atente-se também na metodologia GT, e na, presumida cada vez mais afinada, pesquisa e recolha de dados, o que pode justificar que em alguns momentos a entrevista (recolha de dados) tenha menor duração ou maior, em conformidade com aquilo que se pretende aprofundar e/ou saturar.

Outro aspeto que se desenvolve ao longo de todo o processo de aplicação metodológica é a elaboração de *memos*. Conforme já apresentado (capítulo 3) os *memos* são:

*“(...) theoretical notes about the data and the conceptual connections between categories. The writing of theoretical memos is the core stage in the process of generating theory. If the analyst skips this stage by going directly the sorting or writing up, after coding, he/she is not doing GT. (Glaser & Holton, 2004, p. 17)*

Pelo que, estes, não poderiam ser aqui alheados. Nesse sentido, iniciou-se a produção de *memos* quando se iniciou a aplicação do método de comparação constante da *Grounded Theory* glaseriana, ascendendo no final a vários registos de *memoing* ao longo do tempo, sejam eles registados diretamente através da análise dos dados que,

*Look for interchangeable indicators in the data as it is collected, as it is gathered, while using the constant comparative method. Once the pattern, latent in the data, is found, and indicators are saturated, name the pattern and conceptualization begins. Soon more patterns emerge, and memos start relating them and a multivariate GT starts emerging around a core category. The research has gotten out and off the descriptive level of gathered data to conceptualization. GT is about concepts, not description (Glaser, 2011, s/ n.º p.).*

Seja, posteriormente, na criação de *memos* através da seleção e classificação de outros *memos* *“Although he/she is writing up memos, and not writing from memory, he is likely to realize even more conceptual memos when writing up. He should write them up and sort them in as long as they are grounded.” (Glaser, 2012, p. 10)*. Assim, e por ser elemento fundamental do método, os mesmos foram naturalmente sendo criados. Inicialmente, tal como a própria codificação dos dados de forma não descritiva e emergente, existiu alguma dificuldade em perceber como estes deveriam ser

concretizados e como os redigir sem os constituir meras descrições, o que implicou um processo de desenvolvimento e aprimoração destes enquanto instrumentos. Mas, conforme Glaser bem explicita, melhor forma de aprender GT é fazendo e com o tempo a escrita de notas de campo e de memos tornou-se mais distinta e isso capacitou os resultados. No final dois livros de blocos de notas foram preenchidos com memos, bem como inúmeras folhas, onde no momento em que surgiam e com os recursos disponíveis, eles foram sendo registrados. Outro instrumento bastante útil foi utilização de uma aplicação de anotações para telemóveis (*evernote*) onde se realizaram, sempre que necessário, *memos* e notas de campo e, instalando o mesmo programa no computador, é possível ter aí acesso às anotações e guardá-las para posterior análise e codificação.

Conforme se foi adensando na emergência da teoria original descoberta com a incorporação de propriedades, categorias e indicadores, além de identificando e integrando as relações e padrões do comportamento num modelo teórico explicativo, tal como o método prevê, fez-se a passagem da *codificação substancial* para a *codificação teórica*. Esta não se procede da mesma forma que a primeira, sendo que:

*“This theoretical coding is not selected but rather emerges through intensive hand sorting of analytic memos, aided by creative insights through the analyst’s preconscious processing of analytic ideas that have percolated outside conscious efforts to analyse the data— what Glaser (1998) calls the drugless trip.” (Holton & Walsh, 2017, p.77).*

E os *códigos teóricos* cumprem, por isso, uma função na emergência da teoria diferente daquele que é o papel dos códigos substantivos, sendo que estes últimos conceptualizam a substância empírica da área em estudo e os primeiros conceptualizam como esses códigos substantivos se poderão relacionar entre eles, formando hipóteses de como podem ser integrados na teoria (Glaser, 1978, p.55;

Glaser, 1998, p.163). Hernández (2009, pp. 55–56) refere que os códigos substantivos fraturam os dados enquanto os códigos teóricos tecem uma teoria completa e organizada com os pedaços da historia apresentada. Neste sentido em muito se verificou os contributos da análise dos memos já produzidos e de outros que se foi nesta altura considerando, bem como, seguindo sugestões Glaser (2009), foi essencial a promoção gráfica da organização dos dados. Várias tentativas resultaram desse processo, mas mais importante que resultado imagético é a verificação de incongruências explicativas, necessidades de mais codificação e/ou saturação nalgumas categorias, ou a insuficiência do modelo em termos explicativos da core, fazendo regressar aos dados e aos códigos substanciais procurando códigos teóricos que explicassem melhor a relação e os padrões comportamento emergentes. Por outro lado, possibilitou melhor a discussão da teoria emergente com os orientadores e, mais tarde, a validação e discussão com professores e especialistas.

Para mais, muito contribuiu a abertura a outras fontes de dados, conforme já referido supra, em particular a análise de documentos normativo legais e literatura. Não se tendo feita revisão literatura prévia, no cumprimento escrupuloso do preceituado em GT, pese embora leituras intensivas para a definição do conceito de desvantagem educacional, que para a emergência da teoria não constituem inferência alguma. Foi então, e neste sentido, necessário estender a leitura da literatura e desses documentos, não no sentido de se fazer revisão ou de se construir um enquadramento compreensivo, mas sim a de codificar dados emergentes neles, que pudessem, tal como na codificação substancial, e de uma forma seletiva, acrescer na identificação e saturação de indicadores e padrões emergentes.

*“Practically, it may well result in the researcher spending valuable time on an area of literature that proves to be of little significance to the resultant GT.*

*Instead, GT methodology treats the literature as another source of data to be integrated into the constant comparative analysis process once the core category, its properties and related categories have emerged, and the basic conceptual development is well underway.” (Glaser & Holton, 2004, p. 12).*

Assim, a seleção dos textos e documentos em análise não foi orientada pela área substancial em estudo nem tão pouco em potenciais temas teóricos confluentes, mas sim, nas efetivas necessidades de explorar propriedades das categorias e padrões identificados. Podendo-se exemplificar aqui com o levantamento normativo legal da evolução do sistema educativo, quer no atendimento à diversidade e, portanto, no aumento das questões de desvantagem educacional quer na formação e carreira profissional do professor dentro da escolaridade obrigatória pública. Este levantamento surge ao identificarem-se indicadores relativos ou relacionados com *uma desvalorização das medidas de política, culpabilização das famílias, sociedade e do próprio indivíduo no insucesso escolar, homogeneização da heterogeneidade, gestão da autonomia e flexibilidade, evolução piorada das circunstâncias educativas, falta de recursos e formação, desarticulação legal com o contexto real, formação e carreira docente*, entre outras, que careciam de exploração alargada e documental, em conformidade com o que Evans (2013, p. 41) referencia como o mais adequado quando diz que:

*“More focused reading only occurs when emergent theory is sufficiently developed to allow the literature to be used as additional data” (Heath & Cowley, 2004, p.143). Heath (2006) found delaying the literature was effective in allowing her to use past literature to challenge as well as support her emergent theory.”.*

Neste ponto crê-se já ser bastante perceptível ao leitor, pela descrição da aplicação metodológica, que a emergência da teoria original que se apresenta neste trabalho e a sua consolidação ocorrem, de facto, num processo complexo



de avanços e recuos, espiralizado e dinâmico, com mobilização de várias e diferentes de fontes dados mas também dos mesmos sempre que necessário, com recurso ao desenvolvimento e aplicação de competências muito particularmente exigidas ao investigador, exigência de análise e reanálise dos dados, momentos de caos e momentos de descoberta, momentos de avanço avassalador numa imersão intensa e concentrada de alto rendimento (o que usando palavras de Glaser seriam “*drugless trip*”) contrastando com momentos de pausa e espera, também necessários, e aparentemente, menos produtivos. Pelo que, se vai tornando perceptível que não é possível por mais exaustiva que a descrição se constitua, se consiga retratar em transcrição escrita, exatamente, todo o decorrer do processo investigação, pese que se tente. Conclui-se, portanto, e em conformidade com Ferreira (2014, p.692) que:

*“Esta GT emergiu, como já explicitámos em detalhe, diretamente a partir das informações recolhidas, corporizados em diferentes referentes gerativos, a partir dos ensaios de integração destes em conceitos, que por sua vez se agruparam em categorias de complexidade crescente e que, no final, originaram uma construção abstrata compreensiva, de explicitação dos dados obtidos e dos padrões de interligações que estabelecem entre si.”*

Importa ainda lembrar que Glaser define que a natureza da GT clássica objetiva transcender o plano descritivo, gerando proposições explicativas de comportamento em determinada área substantiva, de forma a organizar e dar sentido a incidentes, aparentemente dispare, correlacionando-os em padrões latentes que podem ser usados por aplicação direta ou em investigações futuras que os adensem e explorem ainda mais. Pelo que, Glaser (2002), sustenta nisto a ideia de poder inerente à GT clássica pelos seus conceitos sensitivos e pela sua generalização. Porquanto que, por um lado, não deve ser avaliado enquanto modelo descritivo, mas por outro deve ser tido em conta o seu relevo enquanto poder de sensibilidade conceptual e generalização. E aqui, foi feito um conjunto

de procedimentos de validação do modelo descoberto que visavam verificar da sua relevância e pertinência para os participantes e para a área substancial em estudo, cumprindo com mais um preceituado para a robustez da teoria e da sua validade. Assim, finalizada a teoria emergente, pediu-se a dois especialistas, um na área da supervisão e formação de professores que também exerceu enquanto professor no ensino obrigatório até há bem pouco tempo (identificado por isso como EP1 – especialista professor 1), e outro na formação de professores e de adultos (E2 – especialista 2), ambos professores ensino superior com vasta experiência letiva e de supervisão, a quem foi remetida a modelização gráfica primária do modelo teórico e de quem foram recolhidas impressões gerais escritas sobre ele, após breve enquadramento e explicação. Por outro lado, procedeu-se ao envio desta modelização gráfica a três professores da escolaridade obrigatória (P1, P2, P3 – Professores 1,2,3), a quem depois se fez entrevista aberta e com registo em notas, via telefone, onde se explicou brevemente as componentes teóricas objetivando colher de seguida as suas reações e impressões. Foi-lhes pedido consentimento e foram informados do âmbito e objetivos do estudo, ao qual acederam. De referir que quer especialistas quer os professores relevaram impacto com o modelo, denotando só por isso a relevância esperada com ele. Destacaram de imediato o uso de determinadas palavras nas categorias, não porque não as entendessem ou não lhes verificassem sentido e pertinência, mas sim porque ou as sentiam como de certa forma ofensivas ou “fortes demais” (professores) ou porque sentiam que os visados as entenderiam dessa forma (especialistas). Relevando-se aqui um receio dos professores com algum possível impacto na imagem social deles próprios, estando nisso inerente *a categoria core* descoberta: *preservação* - o que valida ainda mais a teoria emergente e os dados descobertos. Do ponto de vista dos especialistas, a mesma coisa. Pelo que, parece comum a asserção de que os professores se procuram *preservar*, devendo haver cautela para não se melindrar. Não foi contestado o sentido, nem os padrões

identificados e modelizados, pelo contrário, foi reconhecido. Pese embora, novamente nestas entrevistas, tenham sido vertidos e confirmando o descoberto alguns indicadores de *preservação* como se anotou “*sim, isto existe, mas não creio que seja a todos os professores*” (PV1), “*isto foi identificado em todas as faixas etárias? Não acredito que os professores mais novos façam tanta resistência mudança e se foquem tanto em si...*” (PV2), “*sim, estou a ver isto, estou a ver, mas não creio que seja em todas as escolas, depende da escola*” (E2), “*Concordo com isto, mas é preciso entender que os professores estão muito cansados, cheios trabalho, mal reconhecidos, longe de casa, faltam recursos para a educação funcionar*”. Das notas recolhidas destaca-se também referencia a uma culpabilização à direção da escola e à variabilidade como podem conduzir processos, procedimentos e os recursos humanos. Considera-se com estas entrevistas finais ter-se conseguido a validação da teoria emergente, por confirmação da relevância e pertinência, aspeto fundamental segundo Glaser para a validade de uma teoria fundamentada, aumentando com isso a sua robustez.

Outro aspeto de suma importância sobre desenvolvimento de teoria fundamentada, em GT clássica, que diz respeito ao facto de não ser uma teoria acabada, pelo que a produção de juízos sobre si não deve provir pelo seu volume, mas sim pela qualidade do rendimento conceptual na utilização do método comparativo constante (Glaser, 2012, p. 9). Assim, deve ser tido em conta que haverá sempre mais dados possíveis e que esses dados, conceptualizados, podem mudar a teoria fundamentada “*taking it anywhere and everywhere*” (Glaser, 2012, p.9) mas não a verificam, nem a corrigem e nem lhe ficam em falta. E não se entendendo isto, o conceito de modificabilidade inerente enquanto característica do produto (teoria) que a GT clássica produz, invalida que o investigador saiba quando parar o método e quando parar de construir teoria, pelo que pode ficar infinitamente nisso. Isto incorre de erro, pois muitas vezes “*Researchers tend to outgrow their SGT when it is rich with grab and general implications*” pelo que, se torna fundamental “*(...) in the write to stay within the boundaries of the substantive*

*population from which the theory emerged.*”(Glaser, 2012, p. 9). E, claro, que se force a atentar quando a teoria está rica, com *grab* e implicações gerais suficientes, para parar. Escrevê-la. E, depois, se assim se entender, e noutro estudo, promover o seu desenvolvimento ou esperar que outros o façam, interessando-se por isso. Em termos práticos este ponto é de facto difícil, porque a modificabilidade é real e o investigador é impelido a cada vez que olha para a teoria tende a querer rever ou refletir ou colher mais e mais. Por outro lado, a determinado momento e reflexivamente, isso prova, que é o momento certo para parar e escrevê-la, pois significa que se atingiu o *grab* que Glaser determina como capaz de prender alguém e em particular o seu interesse, capturando essência e obtendo-se riqueza explicativa, e se o investigador fica imerso é porque está preso e detém interesse capturado (Glaser, 2012). Todavia a investigação não termina aqui, a própria escrita faz parte do processo, sendo o momento onde, ao procurar-se uma explicação concetual de como a categoria core é continuamente resolvida, escrita, torna-se visível algumas potenciais fraquezas ou questões ainda por limar, e que o investigador deve promover. Não significando, no entanto, que deva promover expansão conforme se referiu acima e constituindo esta escrita um “*stark contrast to QDA writing, which is typically lengthy description with some implicit theory and a concept.*” (Glaser, 2012, p. 10).

Assim, a GT é vista por Glaser como uma teoria em construção, isto é, com o atributo de ser modificável e de não estar fechada, nunca. Sendo a teoria original produzida vista como uma mais-valia ao próprio investigador ou a outros que a poderão acrescer, modificar, alterar. Assim sendo a teoria apresentada é avaliada não por aquilo que não foi escrito ou feito, mas por aquilo que é e que se fez:

*“As Glaser often comments in his troubleshooting seminars, grounded theory is asymptotic; its propositional nature allows for its modification with additional*

*data and with further skill development on the part of the theorist. What one 'misses' in the first grounded theory study can be realized and 'corrected' in subsequent studies.*"(Holton, 2010, p. iv).

Estes preceitos são mais facilmente entendidos lendo do que aplicando, dado que preside a sensação, já transversal nestes tipos de trabalhos, de incompletude, de inacabado. Incorporando o investigador a ideia de que poderia ter feitos mais isto ou mais aquilo, sendo que na *Grounded Theory*, depois de aplicada, fica ideia de isso ser ainda mais agravado, não só pela característica da modificabilidade inerente mas também pela dinâmica e intensidade do método de comparação constante que não termina, é sim dado por terminado, rompendo com essa mesma imersão e exigência, deixando de imediato um vazio e a sensação de que a mente ainda não parou e demora ainda desligar procedimentos e o próprio processo. Daí que não espante encontrar discursos de Glaser referindo que quem utiliza a GT clássica, começa a transpor metodologia no seu dia a dia, provavelmente porque o sistema implantado sistematicamente é, ainda mais, difícil de desligar. Porquanto, tal como em todas as GT glaserianas, e pelos prazos que se impunham, teve-se de encetar o momento de escrita e apresentar a teoria original fundamentada, o que faremos de seguida, não sem antes deixar excerto reflexivo final que transcrevemos da tese doutoramento de Ferreira (2014) sobre estes aspetos finais:

*"Por último, espera-se que ocorra uma clara tomada de consciência acerca da impossibilidade de tradução, num registo escrito, de todos os processos de crescimento pessoal e de compreensão da teoria. Na verdade, o produto final resulta de estudo, insight e reflexão que ultrapassam sobremaneira o discurso efetivamente registado por escrito. Neste sentido, não pode, sob pena de impossibilitar a escrita final da teoria, modificar o trabalho produzido, alterando-o ou acrescentando, indefinidamente, informações."* (Ferreira, 2014, pp. 306-307).

## **CAPÍTULO 4**

### ***Preservando um Arquétipo Mítico de Professor/a: explicitação da Grounded Theory descoberta e dos referentes gerativos que a corporizam***

*“Por último, espera-se que ocorra uma clara tomada de consciência acerca da impossibilidade de tradução, num registo escrito, de todos os processos de crescimento pessoal e de compreensão da teoria. Na verdade, o produto final resulta de estudo, insight e reflexão que ultrapassam sobremaneira o discurso efetivamente registado por escrito. Neste sentido, não pode, sob pena de impossibilitar a escrita final da teoria, modificar o trabalho produzido, alterando-o ou acrescentando, indefinidamente, informações.”*  
(Ferreira, 2014, pp. 306-307)

## 4.1. Estruturando uma Leitura Compreensiva Capaz de Capturar a Complexidade da Teoria Substancial Original

*“One very frequent problem in writing grounded theory is that analysts have trouble in maintaining the conceptual level that they have worked so hard to generate. The dictum is to write conceptually, by making theoretical statements about the relationship between concepts, rather than writing descriptive statements about people. Thus, the analyst writes in such a way as to make explicit the dimensions, properties, or other theoretical codes of his theory as well as the theoretical integration of these codes. (...) the most important thing to remember is to write about concepts, not people.”*

(Glaser, 2009, p.6)

D

edicar-se este capítulo à apresentação e explicitação da *Grounded Theory* original que emergiu da análise realizada pela aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos definidos por Glaser, numa versão clássica da metodologia que desenvolveu conjuntamente com Strauss (Glaser & Strauss, 1967) e que defendeu e aprofundou ao longo dos anos, conforme já se teve oportunidade de expor em capítulo anterior. Resultando por isso de informações colhidas em entrevistas, conversas informais, observação não estruturada, da consulta e análise de documentos normativo-legais e de literatura, analisadas e codificadas no processo dinâmico, sistémico e altamente exigente do método de comparação constante, procurando-se com isso a compreensão de uma área substancial onde se insere a desvantagem

educacional, que é altamente complexa, multidimensional e alvo de interesse científico e político.

Porquanto a teoria substancial descoberta, intitulada *Preservando um arquétipo mítico de professor/a*, em síntese, articula a maior preocupação dos professores (*preservação*) em face da desvantagem educacional, maioritariamente entendida e reconhecida por eles como problemas de aprendizagem e sucesso escolar decorrentes da heterogeneidade e das diferenças dos alunos no contexto educativo. A GT descoberta congrega, explicitando, padrões de comportamento que estes consideram mais relevantes bem como as estratégias que intentam objetivando a manutenção ou resolução da sua maior preocupação e que aqui serão explicitados, identificando-os e aos significados que são (e não são) atribuídos pelos participantes. A ausência de dados sobre determinado código é em si um dado, pese embora mais difíceis de descortinar e de reconhecer nos dados bem como de codificação e explicitação, são muitas vezes fundamentais na descoberta daquilo que realmente emerge dos dados, o que aqui não foi de somenos relevo.

Conglomerar, sintetizando e organizando dados e ideias, quer sobre a forma gráfica quer sob a forma escrita, por forma a explicitar a teoria substancial revela-se numa agravada tarefa face ao dinamismo que a compõe, quer no seu surgimento quer na sua forma final<sup>28</sup>. Intenta-se ao máximo que o leitor consiga capturar toda a teia de relações e inter-relações que não só a explicitam como lhe dão corpo, robustez e sentido, todavia pretendendo salvaguardar que não ocorra

---

<sup>28</sup> Tendo sido já referido no capítulo anterior que uma grounded theory clássica considera-se sempre inacabada. Sendo decorrente dos dados, é sempre possível colher e agregar-lhe mais dados, aprofundando-a ou revisando-a, pelo que e apesar de se denominar como final é-lhe subjacente esta ideia de continuidade e mutabilidade infinitas conforme preceituado pelos seus autores.



sobre informação que possa dificultar entendimento e nem a simplificação em demasia que impeça tradução da complexidade inerente.

Foi com esse sentido que se desenhou este capítulo, pensando na arquitetura da teoria substancial descoberta e procurando articulá-la com o melhor entendimento possível que o leitor possa fazer dela. Assim sendo, estruturou-se a apresentação iniciando com a sua apresentação global gráfica, sendo depois apresentado de imediato cada uma das suas categorias principais e subcategorias, caracterizando-se e exemplificando-se sempre que se considerar necessário dado que *“the dosage mix for grounded theory is to minimize illustrations, using them for support purposes, so that the analyst can maximize use of concepts within the allotted space of the paper or chapter. The power of the theory resides in concepts, not in description.”* (Glaser, 2009, p. 6). Assim, só no final se apresenta mais aprofundadamente a categoria core, fundamentando-se nela a articulação das fases e de todas as dimensões e categorias pelos padrões e comportamentos que lhe dão nexos e que são à core diretamente correlatos. Pretende-se assim que se faça primeiro uma leitura compreensiva das componentes geradoras da teoria para depois se proceder ao entendimento articulatório das partes num todo, em conformidade até com o que ocorreu na sua emergência pela aplicação metodológica da GT clássica e com aquilo que Glaser (2009) refere como procedimento de escrita da teoria.

Importa ainda relevar que não existiu qualquer pretensão de se ser exaustivo ou casuístico relativamente ao fenómeno em causa, muito menos de se constituir como única forma de abordagem ou explicitação do mesmo, mas sim de se objetivar descobrir o maior problema numa área substantiva e a forma como é resolvido. Sendo que a credibilidade da teoria é conquistada pela sua integração, relevância e,

*“workability not by illustration used as if it were proof. The assumption of the reader, he should be advised, is that all concepts are grounded and that this*

*massive grounding effort could not be shown in a writing. Also, that as grounded they are not proven: they are only suggested. The theory is an integrated set of hypotheses, not of findings. Proofs are not the point. Illustrations are only to establish imagery and understanding as vividly as possible when needed. It is not incumbent upon the analyst to provide the reader with description or information as to how each hypothesis was reached.”* (Glaser, 2009, pp. 6-7).

Após a apresentação da *Grounded Theory* descoberta, iniciar-se-á o ponto deste capítulo onde se articula a teoria substancial com a literatura de referência, identificando-se os pontos onde esta conflui ou diverge daquilo que emergiu, discutindo-se conforme preceituado na metodologia GT Glaseriana.

Termina-se este capítulo com uma conclusão sobre o mesmo que procurará sintetizar os aspetos principais apresentados e discutidos neste ponto, bem como relevar as implicações científicas para a área substancial que se podem inferir.

### 4.1.1. Apresentando a Teoria Substancial Emergente: Preservando um arquétipo mítico de professor/a

A representação gráfica inserida abaixo (fig. 5), pretende revelar aquilo que foi descoberto através da emergência nos dados de categorias e padrões, articulados em torno daquilo que se identificou como o cerne da preocupação dos professores, a categoria core: *preservação*. Pensando numa melhor apreensão dos seus sentidos e dinâmica, pretende-se iniciar a sua explicitação pelos componentes geradores, em partes. Finalizando com a identificação da relação entre eles e as interações gerais inerentes. A cada ponto e no final do todo.

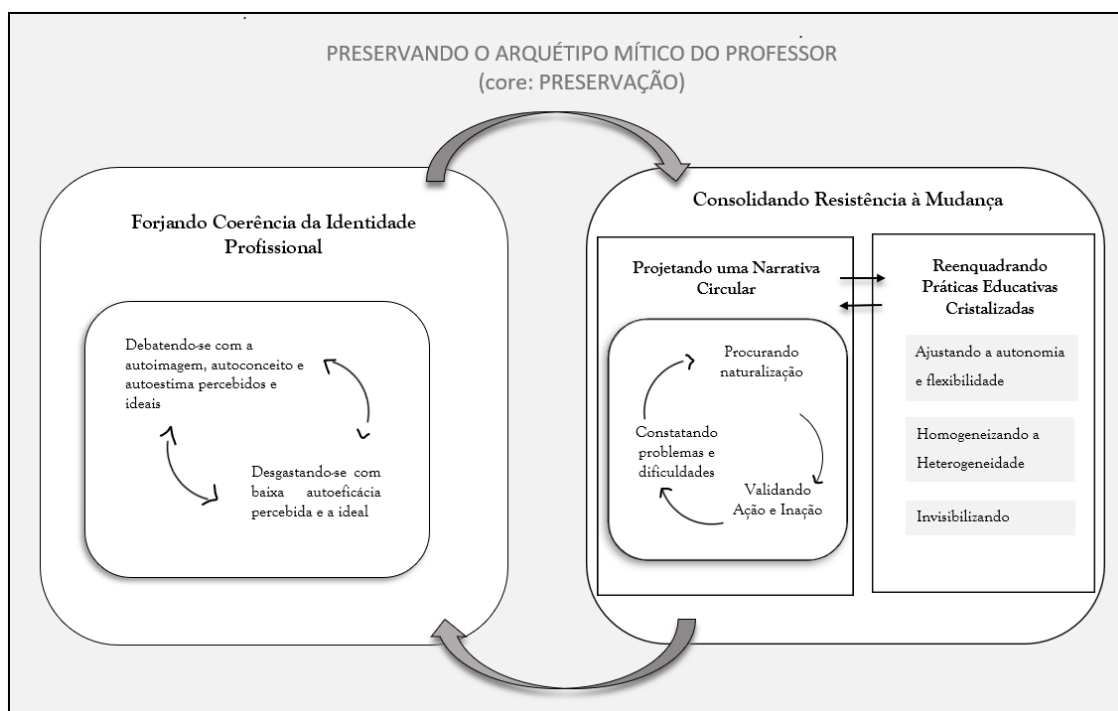


Figura 5 - Modelização gráfica da teoria emergente descoberta: *Preservando um arquétipo mítico de professor/a*

Preservação é definida no dicionário Priberam online<sup>29</sup> como o “*ato ou efeito de preservar ou de preservar-se*” sendo que preservar é definido como “*pôr ao abrigo (de algum mal); resguardar*” e no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa<sup>30</sup> da Porto Editora surge como “*nome feminino. 1. ato ou efeito de preservar, 2. ação que visa garantir a continuidade ou sobrevivência de algo; proteção; 3. Meio de preservar*” sendo referido que seria a conjugação de *preservar* mais a palavra *ação*, e estando aí definido *preservar* como “*verbo transitivo: 1. garantir a continuidade ou sobrevivência de; conservar; 2. pôr ao abrigo; defender; proteger; resguardar. verbo pronominal: 1. acautelar-se 2. livrar-se*”. A *preservação* emergiu logo em indicadores na primeira e na segunda entrevistas e é claramente identificada como *categoria core* a partir da primeira análise dos dados da terceira, que a confirmaram, e foi sempre presente e reforçada em todas as outras entrevistas, independentemente da variabilidade que se promoveu. Todos os indicadores demonstravam estratégias, comportamentos ou padrões que eram em sua resposta ou decorrentes dela, bem como da ausência de outros comportamentos e/ou padrões que lhe eram também correlatos. Inicialmente não se entendendo de quê, mas sendo claramente perceptível que a maior preocupação dos participantes seria essa. Seja pela constante necessidade de ancorar as suas ações e inações a uma *validação e justificação*, a uma *desculpabilização* e até à procura da *naturalização* de determinados aspetos e processos. Seja pela circularidade das respostas e dos discursos. Seja pelas concretas e explícitas práticas, que em comparação, no ajuste e desajuste com as medidas promovidas centralmente ou legalmente determinadas, são cristalizadas e reenquadradas para esse efeito. E até, também, pela dualidade manifesta de um padrão internalizado entre o ideal concebido e o percebido real, e pela inexistência de discurso autorreflexivo e incisivo, sendo que, a ocorrer

---

<sup>29</sup> <https://dicionario.priberam.org/resguardar>

<sup>30</sup> in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-25 12:28:41]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/circular>

análise sobre práticas dos professores ou das escolas, isso ocorreu quase sempre se exteriorizando aos mesmos ou diminuindo o seu impacto e/ou ocorrência na área substancial e desculpabilizando-se/culpabilizando outros.

A própria centralização do foco da entrevista em si e não na área substancial em estudo, ou noutros, constitui indicador correlato à preservação. Existe sempre uma resposta e comportamentos defensivos inerentes, mas não no sentido de acusar ataque, eminente ou não, mas no sentido de resguarda. Tal como a preocupação com imagem que se está passar sobre si mesmo e as suas práticas é premente nos discursos e nas ações, relevando-se no padrão de *preservação*. Exemplo mais concretos sobre isto serão os constantes questionamentos e o reassegurar em face de terminologias ou aspetos normativo legais que são feitos pelos participantes sobre se estarão a utilizar o termo correto ou não, a busca pelo uso do jargão e fundamento científico para alicerçar e justificar algumas ideias e a demonstração do excesso de trabalho e falta de recursos fornecidos, bem como se pôde observar preocupação em saber de antemão temas abordados na entrevista, sendo que um dos participantes levou para entrevista um bloco de notas com pesquisa realizada no âmbito da área substancial (que lhe foi indicada no pedido de agendamento entrevista) o que releva essa preocupação em *se preservar*. Trabalhando a partir da identificação da core, no sentido da identificação das categorias relacionais e mais prementes bem como da sua saturação, foi possível construir a teoria substancial que aqui se pretende explicitar.

A teoria substancial original aqui apresentada desdobra-se em duas fases, articuladas e interdependentes entre si, de forma cíclica enquanto processo (ver figura 6 acima) o que, de acordo com as famílias de códigos teóricos definidos por Glaser (1978, 1998, 2005, Hernández, 2009), se enquadra assim na *família dos processos*, enquanto código teórico (CT) *cicling*, entrecruzando-se também e de certa forma com o CT *cycling* da *família temporal*, apesar de se ter identificado

maior ajuste (*fit*) na primeira família de TC's. Porquanto uma fase não se sobrepõe a outra nem detém maior peso, sendo ciclicamente potenciada e reforçada a maior preocupação dos professores [preservação] nesse processo. Das duas fases iniciaremos a apresentação pela fase “*Consolidando resistência à mudança*”.

## 4.2. A Fase 2, Categoria Principal 1 da GT Descoberta: *Consolidando resistência à mudança*

Do conjunto desta fase pode ser dito que é uma faceta mais externalizante da *core Preservação* identificada, representando, daquilo que emerge, o que é claramente e objetivamente apreendido dos dados e corresponde a comportamentos e padrões mais explícitos e visíveis nos participantes como resposta àquilo que é a sua maior preocupação.

Dentro desta encontram-se duas categorias principais: “*projetando uma narrativa circular*” e “*reenquadrando práticas educativas cristalizadas*”, ambas correlacionadas e densificantes uma da outra, no sentido de que se alimentam mutuamente e/ou são sua faceta e fundamento. Isto é, “*projetando uma narrativa circular*” nutre o “*reenquadrando práticas educativas cristalizadas*” que por sua vez dá força e sustento à primeira. Da súpula interativa cíclica destas duas categorias maiores resulta a consolidação de uma *resistência à mudança*, que enquadra toda esta fase da teoria conforme se irá explanar depois de se apresentarem as categorias principais inerentes bem como as suas subcategorias e alguns indicadores apenas a título ilustrativo.

Neste conspecto importa alertar o leitor para o preceituado na *Grounded Theory* clássica, cujo objetivo não é o de descrever com base nos dados, pelo que os indicadores colhidos dos dados não são o único meio de dados e também não constituem prova das categorias per si, ou pelo menos diretamente, dado que as categorias em GT glaseriana representam padrões e comportamentos descobertos

ou emergentes dos dados e da utilização do método de comparação constante, pelo que é natural que fora desse processo e ainda para mais a título ilustrativo pareçam desconexos e diferenciados. Importa ao leitor analisá-los não como provas ou evidências concretas, mas como meio de melhor compreensão sobre os constituintes das categorias e subcategorias que se procuram explicitar e sob os quais deve recair o maior olhar. Quanto mais se sobe no nível de abstração dos dados, nessa identificação de padrões e comportamentos explicativos da preocupação central emergente dos participantes, mais distanciados parecerão os indicadores que se possam exemplificar, devendo-se atentar aquilo que vai reunificando os dados pois é isso que corporiza e explica a teoria GT original.

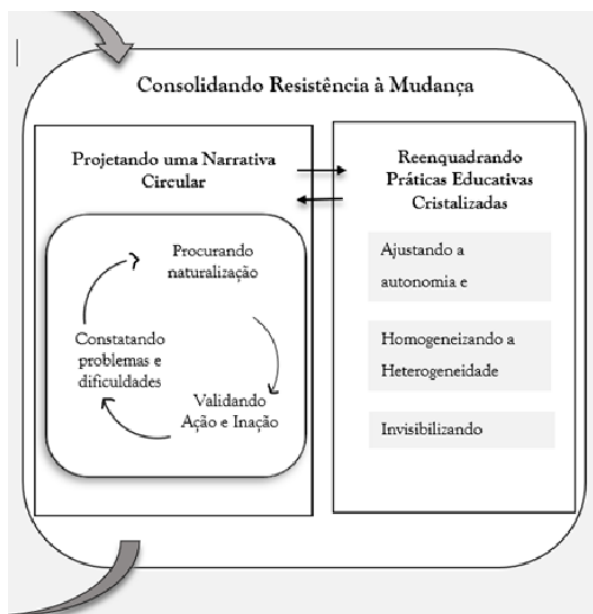


Figura 6 - "Consolidando Resistência à mudança": Fase 2 da GT descoberta

Assim, aquilo que neste particular unifica é uma tácita, e mais ou menos explícita, *resistência à mudança* que é característica comum e transversalmente conhecida dentro do estudo organizacional sobre os seus funcionários de forma geral (Teixeira, 2017) e em particular já explorado também no âmbito dos professores (J. Azevedo, 2012; Benincá, 2002; García, 1999; Gawlicz & Starnawski, 2018; Herdeiro & Ana Maria Costa e Silva, 2014; Jacobs et al., 2018;



Ketelaar et al., 2012; E. M. Pereira, 2012; A. A. Pinto, 2012; Prychodco et al., 2019; Rodriguez, 2004; Simão et al., 2005; J. Smith, 2020; Trevisan & Rosa, 2018; van Veen & Slegers, 2006), e que aqui emerge consolidada através de um processo interativo entre “*projetando uma narrativa circular*” e “*reenquadrando práticas educativas cristalizadas*”.

#### 4.2.1. A Fase 2, Categoria Principal 1: Projetando uma narrativa circular

Dentro da fase “*consolidando resistência à mudança*” surge a categoria principal 1: “*projetando uma narrativa circular*” que é, por sua vez, constituída por três subcategorias interrelacionais, que emergiram dos dados analisados sob o método comparativo constante previsto na metodologia GT clássica e aqui aplicado, conforme se vai exemplificando nas explicações subsequentes.

*Projetando uma narrativa circular* contém em si, analiticamente, duas preposições combinadas: “projetando” e “narrativa circular”. *Projetando*<sup>31</sup> representa a necessidade comportamental de se fazer chegar ao ouvinte, mas sendo ao mesmo tempo transmissão daquilo que internamente é sistema do sujeito, prolongando-se ao discurso. E, aquilo que é projetado, é codificado aqui como *narrativa circular*<sup>32</sup> o que procura caracterizar que, independentemente do estímulo, variabilidade ou condução da conversa, a narrativa do participante circunda, e volta ao início, não se resolvendo ou avançando, não passando pelo cerne das coisas, rodeando. Dentro da narrativa circular é possível identificar três categorias principais, em circuito, onde o discurso passa sistematicamente e

---

<sup>31</sup> Projetar - verbo transitivo: 1. lançar longe; arremessar; arrojar; 2. fazer cair sobre; fazer incidir; 3. representar por meio de projeções; 4. lançar de si; 5. formar o projeto de; planejar; verbo pronominal: 1. delinear-se; 2. prolongar-se; 3. incidir; cair. in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-25 12:28:41]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/circular>

<sup>32</sup> Circular - *sirku'lar* - adjetivo de 2 géneros. 1.que tem forma de círculo; redondo; 2.que volta ao ponto de partida. nome feminino: 1. carta ou documento cuja cópia é dirigida a diferentes pessoas; 2. estrada que circunda uma cidade ou uma zona urbanizada e que, por não passar pelo centro urbano, permite uma circulação rápida dos veículos; circunvalação; circular de serviço ordem de serviço que é transmitida por escrito a todos os funcionários movimento circular; movimento de um ponto material cuja trajetória é uma circunferência in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-25 12:28:41]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/circular>

indefinidamente e que serão apresentadas de seguida: 2.1.1. *naturalizando*, 2.1.2. *constatando problemas e* 2.1.3. *dificuldades e validando ação e inação*.

4.2.1.1. A Fase 2, categoria principal 1, subcategoria 1:  
*Procurando naturalização*

Esta subcategoria pretende representar o padrão de comportamentos relativo a um conjunto de indicadores que consubstanciam uma procura de *naturalização* vertida dentro de uma narrativa circular expressa nos discursos, e que visa aos sujeitos um certo (re)conforto emocional e justificativo aos *problemas e dificuldades* que identifica [outra subcategoria desta categoria principal] bem como surge prévia aquilo que se denominou de *validando ação e inação*, enquanto outra subcategoria desta tríade inerente à *consolidando resistência à mudança* [categoria principal em análise] o que, enquanto preâmbulo desta, tem a serventia de atenuar ou desculpabilizar o que depois aí é apresentado.

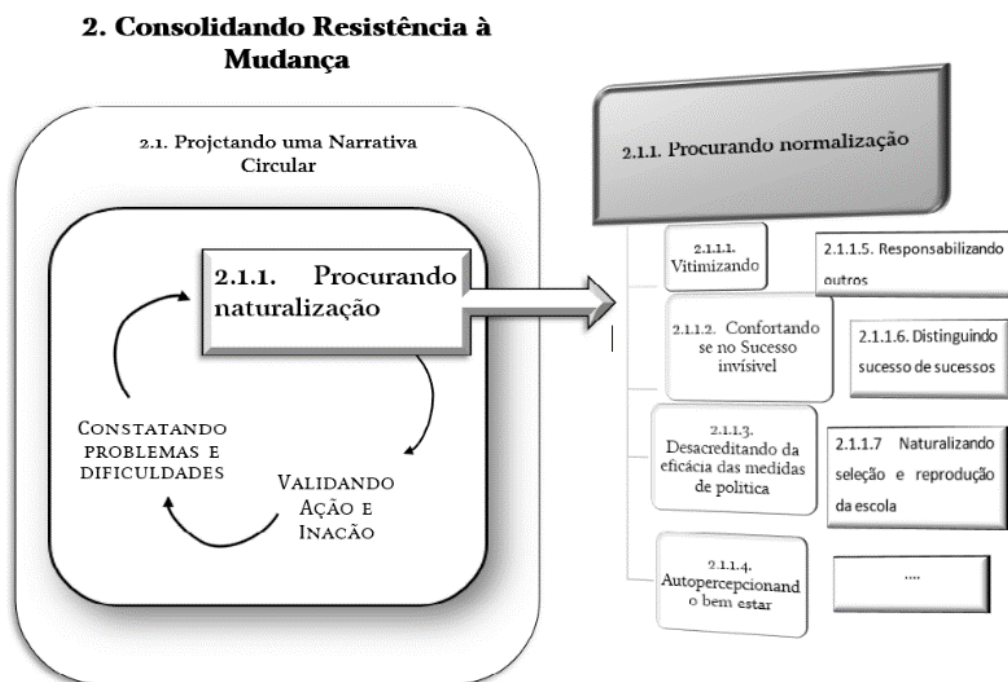


Figura 7 – “Projetando uma narrativa circular”: Subfase 1 da Fase 2 da GT descoberta

Esta subcategoria congrega indicadores tão diversos quanto “*responsabilizando outros*” onde se verifica uma indicação de culpabilização do aluno, da família, da sociedade da governação e/ou políticas educativas sobre a desvantagem educacional e onde não se verifica qualquer culpabilização da escola ou das ações dos professores, pelo que se constitui, assim, numa responsabilização de outros face ao problema ou situação. Exemplificando pode-se atentar nos excertos seguintes retirados das entrevistas analisadas e codificadas:

[Ent.3] *“Enquanto nós, na minha perspetiva, enquanto sociedade não modificarmos um bocado a dinâmica da sociedade nós vamos ter sempre problemas com esse tipo de jovens. Mas que também sempre houve, não é? Porque nós não conseguimos uma sociedade perfeita e mesmo aquelas sociedades que nós, alguns, consideram quase perfeitas tem sempre também os seus, os seus, as suas pedras nas suas engrenagens. Agora, em termos de evolução era importantíssimo que nós como sociedade conseguimos criar, porque nós temos a parte humana, e continuamos a ter problemas com o número, é a economia, e o número, se nós deixarmos isso e começarmos a trabalhar em função do que é importante, a meu ver na sociedade”.*

[Ent.4] *“(…) se um casal decide ter um filho alguém tem que, ou o homem ou a mulher, tem que dar um maior apoio e as próprias políticas têm que ser mais amigas da família porque eu acho que aí que está, ahhh, a chave da maior parte dos insucessos que temos e das desvantagens.”.*

[Ent.5] *“Ahhh, por isso eu acho que até está a tentar ser feito este trabalho na própria escola. Acho que a nível das políticas é que poderia (…) podia-se fazer outro género de inclusão (…)”.*

[Ent.6] *“(…) é o que eu dizia há pouco, eu acho que é muito, a política educativa não pode alterar o background de cada um destes alunos, mas é, tem a*

*obrigação e deve amenizar o impacto desta desvantagem na sua vida e é isso que eu não vejo a acontecer”.*

Outro exemplo dos constituintes desta subcategoria seria “*desacreditando da eficácia das medidas centrais*” que procura caracterizar um determinado comportamento de descrença e descredibilização face às políticas, aos normativo-legais e até à gestão e administração escolar visando claramente desculpabilizar ou justificar não só o desconhecimento assumido relativamente aos preceituados como também, de certa forma, promove justificação para as práticas (ação ou inação) depois apresentadas. Exemplificando pode-se apresentar os seguintes excertos:

[Ent.3] “(...) e eu não acredito numa sociedade que viva muito do papel, ou seja, da burocracia, eu gostaria mais de que estes jovens fossem todos acompanhados, os NEE’s, os outros, ahhh, ajudá-los individualmente, porque cada indivíduo, aquilo não é uma massa (...) uma turma não é uma massa. Uma turma é um conjunto de indivíduos bem (forte entoação) distintos e que tem de ser respeitados como indivíduos distintos, pelas suas diferenças, pelas suas dificuldades, e inclusivamente (ri-se) as suas desvantagens, não é?”

E: Hum hum

P: E quando se mete tudo com noção do que é, “ah vamos ser todos iguais”, (...) então expliquem-me o que é ser tudo igual? Porque (...) eu continuo a dizer o aluno tem que sair como entrou, e tem que sair como indivíduo diferente. E aí as nossas políticas neste momento é tudo a mistura e não pode ser. Na minha (forte entoação) conceção não pode ser. Mas eu ainda não vi grandes resultados.

(...) e eu às vezes digo o tempo que eu perco a fazer relatórios, a ler a legislação e ver esta parte burocrática se eu estivesse a trabalhar com os meus alunos, nem que fosse ouvir os meus alunos, provavelmente eu estaria a identificar mais facilmente os problemas. Portanto, em termos legais, em termos de enquadramento eu não concordo, já fiquei explícito que não concordo esta situação de os incluir todos, ahhh,

*juntar tudo e tem este problema, mas é igual aos outros, não é, porque se tem um problema não é igual aos outros, ahhh, tentar nós vivemos numa sociedade devemos saber relacionar uns com os outros mas sempre temos que nos saber relacionar uns com os outros pelas nossas diferenças (tom mais exaltado)*

*(...) E, portanto, se somos todos diferentes não precisamos ir todos para o mesmo lado e vamos voltar ao princípio nos temos que fazer a nossa diferença e depois tentar que todos estejam ao mesmo nível, há uma coisa que também é muito fácil que são os bancos, eu não dou um banco igual a todos, tento dar um banco consoante as dificuldades que eles aparecem agora em termos legais está, em termos políticos está, agora não sei se esta transição para o terreno vai dar alguma coisa. Eu estou muito cética relativamente a isto.”*

**[Ent.1]** *“só que neste momento nós nem usamos já a designação de Necessidades Educativas Especiais, no entanto, é assim, há muitos anos que se fala em escola inclusiva, não é agora por decreto que se faz, mas todas as crianças vão precisar (...) de algum, em algum momento de uma ajuda, de um apoio (...).*

*Eu acho que a nível de legislação, até temos uma legislação muito (...) muito adequada para tudo isso. Mas como a educação não é legislação, vai passar sempre por, por os professores, por contexto-escola, por toda, ahhh (...).*

*As políticas podem estar no papel, podem, agora eu penso que todos nós conseguimos dar a volta a essas políticas, se, se, se quisermos dar a resposta adequada (Acelerou o discurso). Eu acho que nunca pensei muito nas políticas que se impõe, porque na legislação também se consegue fazer duas leituras. Há muitos anos que a inclusão está e, agora veio em diploma, e essa política para mim não me diz nada porque acho que já há muitos anos estava a ter (...).*

**[Ent.2]** *“E o conceito, portanto as Necessidades Educativas Especiais e todos os colegas que trabalham nessa área e (segmento de texto incompreensível) legislação que foi agora publicada, o 54, ahhh, quer dizer o meu entender visa, visa, visa a ajudar os miúdos que precisam, não é? Porque têm dificuldades de aprendizagem, agora se realmente conseguem chegar a todos, eu acho que não. Acho*

*que não porque pela experiência que tenho, no meio onde, no meio onde estou inserido, ahhh, os recursos são poucos (...).”*

*(Faz um som com a garganta parecido com tosse) eu acho que, que se, que se mudam variad-, vezes demais as políticas educativas. Eu não queria estar a expor isto para a esfera política mas, mas faz transparecer isso (...) é que estamos sempre constantemente a mudar, ahhh, não se avalia, não, não, não se vê o que estava de positivo para trás, o que estava negativo, não. Muda-se tudo, simplesmente. Às vezes de um ano para o outro e nós professores temos que conseguir abarcar essas mudanças todas e estar sempre prontos para satisfazer todas as exigências do ministério. E isso também não é bom (forte entoação) não é bom. E andamos sempre nesta constante mudança, não é? por exemplo no caso dos alunos que, que há um ano atrás estavam no, eram o, pronto, usufruíam das medidas do 3/2008 não é? Que acabou. Agora entrou em vigor o 54, aliás, entrou em vigor no final do ano letivo anterior (forte entoação) e os professores foram obrigados a preparar tudo para logo em setembro, ahhh, entramos com esse Decreto-Lei, reformular documentos, tudo, portanto, ao abrigo dessa nova legislação e isso cria muitas, cria muitas dificuldades, isso cria muitas dificuldades. Eu tinha uma aluna, para dar um exemplo, uma aluna no 1º ciclo que não é, que não é muito normal (...) Ou seja, acabou um ano com o 3 e começou no 54. Conclusão a miúda foi integrada numa turma normal, deixou de ter, deixou de usufruir do currículo.*

*Pronto, passou a ser uma aluna normal e, pronto, está, está a ter imensas dificuldades e agora é que, prontos, estão outra vez a pensar que se calhar a menina terá que voltar a usufruir de um currículo, não é? Pronto e isto foi muito mau porque ela não adquiriu, não conseguiu aprender alguns conteúdos da matemática, da divisão, da multiplicação, ela não tinha cálculo mental, memorização, mada e depois vai para o 5º ano inserida numa turma normal como se estivesse tudo bem. (...) como o 1º ciclo tivesse sido feito normalmente e estava ali. Ainda por cima era uma miúda que não fala, fala o mínimo, zero, é muito tímida e pronto estava ali.*

**E:** E era a legislação que a colocava no ensino regular ou?

*P: Sim, sim, sim, sim, porque agora a equipa multidisciplinar que foi criada com o 54, agora estão, estão a analisar a situação, com a diretora de turma, com os professores, pronto, para ver o que é que podem fazer pela miúda porque chegaram à conclusão de que havia disciplinas que ela não conseguia, não conseguia aprender porque lá está não tinha bases, não tinha aprendido, não conseguia, não é? Pronto, é muito complicado, portanto, estas mudanças todas (...) de políticas educativas que têm acontecido acho que são (...) (Expele ar pela boca) são, são muito bruscas. Estamos sempre a mudar tudo parece que estamos sempre a começar do 0, não é?”*

*[Ent.7] “ahhh, há inclusão porque eles são matriculados na escola e nas turmas, mas não estão integrados na realidade e, de uma maneira, ahhh, que lhes permita, ahhh, a eles e aos pares verem o que é que realmente acontece porque muitas das vezes até os intervalos desses meninos são desfasados dos outros. Portanto não há uma integração verdadeira, não é? Nem real, é uma fachada (forte entoação), eu acho (...)”.*

*[Ent.7] “(...) porque não é um decreto que vem do ministério da educação que vai dizer agora aquela escola vai funcionar assim, que ela vai funcionar”.*

Ainda na subcategoria “*procurando naturalização*”, promovendo a sua melhor compreensão podem ainda ser destacados os indicadores “*justificando pelo excesso de trabalho*”, “*tornando-se vítima*”, “*exteriorizando-se à escola*” e o “*aceitando a seleção e reprodução da escola*” dos demais existentes.

Ir-se-á ainda aprofundar e exemplificar o último indicador supramencionado que perspetiva caracterizar comportamentos e padrão verificados no sentido de criar justificativas promotoras da aceitação da realidade que é ao mesmo tempo assumida como errada, mas que é vista como inevitável, num sentido que um dos participantes nos traduziu em síntese como: “*vamos ter que viver com isto sempre. Portanto, o mundo vai ter que viver com isso sempre*” ou dizendo que “*o indivíduo tem que ser feliz com as suas capacidades*”. Isto efetiva-se quer por afirmação de que nunca se atinge o ideal, sendo que há sempre margem para progresso e o



que se faz nunca é suficiente, apesar de se tentar sempre, quer por se redefinir conceitos reenquadrando-os ou por se tentar normalizar os problemas ou se procure distinguir sucesso dos sucessos, conforme se pode apreciar nos exemplos de extratos abaixo transcritos:

[Ent.7] *“Porque se nós pensarmos todas as pessoas que passaram pela escola há aquelas que dizem que não aprenderam lá nada e há aquelas para quem a escola acabou por ser uma salvação, não é? E isso ainda continua a acontecer, não dizem é os alunos com essa abertura, mas percebem que para se afastarem de, por exemplo, de determinada realidade de rendimento social de que os pais viveram, muitas vezes a escola continua a ser uma salvação.”*

*“Vai sempre haver. Ou por ahhh, dificuldades do sistema (forte entoação) ou por dificuldades individuais (forte entoação), vai sempre haver dificuldade (forte entoação) de haver equidade educativa. Acho eu.”*

*“(...) portanto, se estão num sítio que só lhes da essa oferta e os pais não lhes podem permitir outros é uma desvantagem educacional, vão ter que ser canalizados para um curso que não lhes diz nada, mas sendo esse ou nenhum, muitas vezes preferem aquele que lhe é oferecido.”*

[Ent.5] *“Por isso eu acho que há muita relação daqueles que estão em desvantagem educacional depois cá fora (..) fora do contexto escolar também vão ter esta dificuldade de integração.*

[Ent.1] *“É assim, nunca vamos dizer que são a 100%, porque nós ser humano, tem que estar sempre com vontade de chegar mais longe. E se atingimos aquele patamar já temos que ter um objetivo para patamar seguinte.”*

[Ent.4] *E então, o meu receio é que essa ideia do somos todos iguais pode levar a que se crie, ahhh, paralelamente a convicção de que temos de exigir o mesmo, somos todos iguais, exigimos o mesmo... não!*

*(...) temos direitos iguais (forte entoação) no sentido de respeito (...) e temos que respeitar e nós só conseguimos respeitar que se eu perceber que ele é diferente, pronto, e só assim é que ele é igual (ri-se) não sei se me estou a fazer entender.*

**[Ent.3]** *“E tentamos sempre resolver o problema e eu não conheço, eu não conheço assunto que não tenha sido resolvido na escola enquanto estive na escola, ou tentativa de ser resolvido porque nós não conseguimos resolver.*

*(...) ahhh, não dá para fazermos tudo, ahhh, mas aquilo que esta ao nosso alcance nós vamos fazendo e temos ajudado muita gente, temos ajudado muita gente.”*

*(...) e daí às vezes haver o tal bullying que aparece muitas vezes aparece é por questões financeiras porque... (...) Ahhh, um aparece com uma roupa não sei quantas, outro aparece com outra roupa e, portanto, há ali uma situação que pode gerar de alguma forma algumas (...) situações complicadas (forte entoação) para o jovem.*

*(...) por muito cuidado que o professor tenha e os alunos, também há o cliché “os jovens são muito cruéis” (ri-se) por muito cuidado que o professor tenha faz um comentário (...) eu estou a ajudar aquele jovem?*

*(...) se nós conseguirmos que esses jovens percebam que o ser diferente não é nada de mal porque nos não temos que ser iguais a, a todos se perceberam que cada um de nos temos um contributo válido e que não precisamos de sair de la todos de cima, das licenciaturas e de mestrado, não precisamos e todos nós temos um papel ativo na sociedade e que a palavra felicidade não é uma utopia porque se nós tivermos consciência que a felicidade são estados que nós podemos ter e que nos realizam como pessoas se nos formos buscar esta força que vem do desenvolvimento de competências, de análise, de reflexão sobre todas as situações nós conseguimos que estes jovens cheguem onde os outros chegam. Ahhh, pelas suas diferenças, pelas suas mais-valias, ahhh, pelas suas capacidades de darem a volta e aí a definição da personalidade e geralmente isto tem muita gente atrás (ri-se) tem o indivíduo à frente e depois tem a escola, tem a família, tem o meio, tudo atrás.”*

[Ent.2] “Para ter sucesso, pronto. Agora se é um sucesso, ahhh, suficiente, um sucesso igual ao grupo, se calhar, não é? Mas é um sucesso que ele consegue”

[Ent.4] “E isso fez com que todo o grupo tivesse sucesso, apesar de haver alguns com maior sucesso, mas também o que é que é isso “maior sucesso ou menor sucesso”? Cada um fez o seu caminho.”

(...) de ter sucesso dentro daquilo que é razoável ser esperado de nós”.

#### 4.2.1.2. A Fase 2, categoria principal 1, subcategoria 2: *Validando Ação e Inação*

Esta subcategoria discorre do “*projetando uma narrativa circular*”, enquadrada na fase 2 “*consolidando resistência à mudança*” da teoria substancial original e foi denominada de “*validando ação e inação*” pois pretende-se que compreenda em si comportamentos e padrões relativos a uma necessidade de validação<sup>33</sup> das práticas (ou ausência delas) na área substancial analisada que é conseguida através da legitimação da ação e da legitimação da inação.

Legitimar é definido no Dicionário Infopédia da língua portuguesa<sup>34</sup> como verbo transitivo: 1. tornar legítimo; legalizar; 2. reconhecer como filho legítimo; 3. reconhecer como autêntico; 4. tornar admissível ou justo; 5. apresentar como motivo válido para; justificar. Pede-se que se atente em particular os pontos 1., 4 e 5 dessa definição pois é esse sentido que se procura capturar e que se verifica

---

<sup>33</sup> verbo transitivo: 1. tornar válido; 2. confirmar a validade de; 3. legitimar; 4. legalizar. verbo pronominal enaltecer-se. Do latim *validāre*, «fortificar»

<sup>34</sup> legitimar in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-26 01:21:39]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/legitimar>

na emergência dos dados, em especial a necessidade de tornar admissível ou justa a ação e a inação indicadas. Aparentemente pode-se dar a ideia da sobreposição dos dois termos – validação e legitimação – sendo que até parecem bastante similares, no entanto, a sua escolha (como todas em GT) foi ponderada tendo conta o sentido que se pretende capturar e representar dos dados. Pese embora semelhantes, não são idênticos. Revelam sim um mesmo sentido coordenado, mas em maior abstração conceptual. Enquanto legitimação pretende transcrever ideia de adequabilidade e aceitabilidade procurada nas ações e inações, reportando-se diretamente aos indicadores concretos, a validação diz respeito à forma como essa legitimação fortifica a posição do indivíduo face a esses comportamentos e padrões de ação e inação.

Explicitada a subcategoria no seu geral, importa apresentar alguns exemplos dos indicadores que a corporificam para que a clarifiquem melhor ao leitor. Assim, esta subcategoria está ainda divisionalizada em dois grandes indicadores: Legitimando ação e legitimando inação. Tendo sido apresentada a escolha pelo conceito de legitimar, apresentar-se-á de seguida apenas exemplos desta na ação e na inação.

Legitimando ação compreende indicadores diversos como “*majorando a eficácia da maioria*”, “*variabilidade do professor*”, “*desresponsabilizando-se das opções*”, “*Aprendizagens positivas (in vivo)*”, “*promovendo mais-valias aos outros*”, “*mantendo autoridade*”, “*relevando importância do nutrir*”, “*tornando especial*”, “*pressão institucional*”, dentro dos quais se pode apresentar as seguintes transcrições ilustrativas:

[Ent.7] (...) *eles são catalogados mediante a visão de cada um, não é?*

*(...) Se forem pessoas mais abertas castigam menos, se forem pessoas (...) mais fechadas os miúdos acabam por ser mais castigados do que propriamente valorizados.”*

[Ent.1] *“(...) apesar de como eu disse, fazemos sempre reflexão, será que há outra maneira de se dar os apoios eu fosse mais, mais eficaz? Ahhh (...) mas a eficácia aparece em muito, em grande parte, não é 100%, mas aparece em muitos casos, realmente os resultados finais depois são diferentes.”*

*“(...) e se nos acreditamos e lutamos por uma educação, acho que conseguimos atingir, porque mesmo que eu não esteja no caminho mais certo, se eu pensei, analisei e vi que era aquele, eu não estou a fazer algo tão mau assim”.*

*“(...) Ahhh (...) o exemplo, muitas vezes é tirar os alunos da sala de aula. Porque não há melhor aprendizagem do que a da vida.”*

*“(...) Eu gosto de (...) olhe estes alunos que não conhecem o mar, para mim o melhor que podia oferecer agora era uma viagem ao mar, sentirem a areia nos pés ou fugir da água (...) com algum cuidado, que nós sabemos também, que temos que ter a parte da segurança, e a responsabilidade é muita. Mas, que provem a água do mar, que não saibam que o mar é só (segmento de texto incompreensível) por mera, porque estudaram ou porque alguém lhes disse. Sentissem o sabor. Portanto, é assim, cada caso vamos ajudar de uma maneira diferente. (...) o aluno que precisa de um conhecimento fora do contexto de sala de aula não há melhor do que abrir as portas da escola para o pôr na rua.”*

[Ent.5] *“Porque depois o que é que tem acontecido esses alunos normalmente têm retenção no 4º ano ao passar para o ciclo e o 4º ano não foi o ano, ahhh, dedicado à leitura e que eles precisam mais. Por exemplo acho que os alunos, por exemplo, com dislexia sim (forte entoação) o 2º ano seria benéfico, por exemplo, uma retenção para conseguirem depois acompanhar a leitura e a escrita em vez de depois serem retidos depois mais tarde.”*

[Ent.3] *“(...) nós vamos dando resposta, não a todos, não como queremos, mas eu as vezes penso “se não fossemos nós a fazer isso, quem faria? Quem faria?”.*

[Ent.4] *“quando eu vejo, quando eu vejo um menino, um autista que temos aqui, que nós às vezes consideramos que se calhar um apoio de uma unidade autista tinha, conseguia mais, ahhh, e acredito que sim. Mas quando eu vejo aí nas atividades e o vejo feliz, pronto, estamos a fazer alguma coisa e ele está a ter uma aprendizagem positiva porque (...) e esse percurso... sim a escola tem a obrigação de proporcionar momentos bons ...”.*

*“(...) um aluno em desvantagem tem uma necessidade educativa especial, portanto é preciso fazer algo de especial por ele”.*

[Ent.2] *Hum, eu penso que estas crianças as vezes até usufruem de algumas coisas, não é? Que as outras não, não usufruem, não é? Às vezes acabam por ser até mais mimadas, mais acarinhadas, ahhh, por todos, por toda a comunidade escolar, os auxiliares, os professores, porquê? Porque tem sempre um conjunto ali, apesar de ser pouco tempo por semana, mas vem o psicólogo, vem o terapeuta, vem a professora de ensino especial, são muito queridos, não é? E às vezes eles acabam por sentir aí algum conforto, não é? Pronto. (...) E, portanto, acho que... aí têm alguma vantagem em relação aos outros.*

[Ent.5] *“E agora com esta questão por exemplo dos alunos que nós temos agora nas escolas, fazer pressão para eles passarem de ano e não terem negativas, ahhh”*

[Ent.6] *“(...) obrigatória, é para ser cumprida, independentemente das aprendizagens que estão ou não feitas, não é?”*

*“Mas isso é uma opinião pessoal que cruza esta desvantagem com o baixar de expetativas e de aprendizagens e com a obrigatoriedade de (...) os deixar irem caminhando.”*

*“(...) vamos conduzi-los todos até ao final do 12º ano, pronto”.*

[Ent.7] *“As, os, ahhh, a forma como os diretores das escolas entendem a educação, ahhh, a maneira como as escolas são avaliadas que, ahhh (...) é muito importante (forte entoação) para as escolas que não haja retenções, os diretores das escolas são avaliados de acordo com o número de retenções, portanto se não houver*

*retenções é bom para a escola. Mas (forte entoação), muitas das vezes, não haver retenções é mau para os alunos.*

*“Que lhes dá uma segurança de uma, de um conhecimento que não têm, não é? Acharem que podem continuar a estudar pouco e mal como têm feito e não é verdade e, portanto, está tudo feito a relatórios que são pedidos aos diretores, e dos diretores ao ministério da educação e do ministério da educação para o nosso país (tom de enumeração), mas que não estão de acordo com a realidade dos alunos (...).”*

No concernente à *legitimação da inação*, esta comporta indicadores sustentadores como são caso *“reclamando das instituições”*, *“perdendo-se na burocracia”*, *“atirando o cenário da inconstância legal”*, *“exigindo instruções atuação”*, *“referindo falta de homogeneidade à priori”*, *“relativizando”*, *“independendo do professor”*, *“referindo falta formação”*, *“apresentando crenças”*, *“destacando falta recursos”*, onde todos se congregam pela não ação e necessidade intrínseca de isso ser legitimado.

Podendo-se apresentar como exemplos elucidativos desta subcategoria e neste conspecto os seguintes:

[Ent.7] *“Mas, qualquer das maneiras o sonho (forte entoação) ou a ideia que têm da educação e daquilo que pretendem melhorar, ahhh, não só em termos académicos como também em competências depois para o futuro, termina nas, leque reduzido de escolhas que é apresentado, que é muito comum no nosso país.”*

[Ent.8] *“Quer dizer ou por questão da via das aulas que têm de ser repostas ou a forma como se lida com as faltas ou enfim, uma série de questões institucionais que se tornam muito condicionadoras do próprio trabalho do professor.”*

*“Eu não estou muito a par dessa questão porque isso houve tanta mudança a nível legal”*

*“tal como se fez o perfil do aluno à saída do ensino secundário que tem os skills e todos os conhecimentos e, face às novas exigências deste século em que vivemos, se calhar por contraponto, devíamos pensar (...) taco a taco aquilo que poderia ser um, uma, para chegar aquele nível, quem está em desvantagem com determinado tipo de deficiência, para a deficiência X, como superar para chegar àquele nível. Para a, para o tipo de, pronto, isto partindo de uma catalogação mais standard de necessidades educativas especiais, pronto, como é que, o que é que eu vou dar (forte entoação) a cada um em função de determinada inabilidade ou incapacidade que ele tem.”*

*“Isto do conceito de norma é sempre estatístico, é entre aquilo que são a maioria e aquilo que são a minoria, a instituição acabou por arranjar uma nomenclatura para os enquadrar, não é?”*

*“Sinceramente, e acho que aqui, querer enfiar toda a gente numa sala de aula como se fosse igual pode ser uma desvantagem, ahhh, porque estamos só a proporcionar o mesmo contexto a pessoas muito (forte entoação) diferentes que é inclusão a toda a força num sentido que parece que todos somos iguais porque um, temos uma equipa de professores que atua de uma forma multifuncional (forte entoação) dentro da sala de aula e se estão a trabalhar a pares ou enfim, ahhh, e mesmo assim, os ditos normais já têm necessidades diferentes, agora imaginemos ou outros que ainda têm necessidades com outros tipos de contextos. Não sei se é possível dentro da sala de aula, ahhh, favorecer isto, sinceramente, tenho algumas dúvidas.”*

**[Ent.2]** *“Pronto, nomeadamente as, as, as novas tecnologias, nós agora lá na escola temos um (forte entoação) quadro interativo, só um, no centro escolar todo e temos uns tablets. Pronto aquilo é assim, nós ali, e os centros todos têm isso, foi um projeto, uma candidatura à (segmento de texto incompreensível). Portanto desenvolvemos durante um ano um conjunto de atividades, eles colocaram cá o material e agora ficamos com ele. Aquilo é realmente útil, é útil e os miúdos adoram ir para a sala do futuro como nós chamamos, a sala do futuro, eles ficam, ficam entusiasmados só que depois lá está eu vou lá algumas vezes (...) ahhh, não vou sempre porque se tivesse o quadro interativo na minha sala, era muito mais fácil,*



*temos que estar a sair e a voltar e tudo e aquilo pronto, essa é, cria ali muita agitação nos miúdos, levar o estojo, levar os cadernos para trás e para a frente, e depois vai o colega ,vai outro, pronto, ”*

*“Não foi dada formação. Já coloquei essa questão a uma colega nossa do centro de formação e ela respondeu-me “epá mas houve formação no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular em vários centros de formação do país, não foram porque não quiseram” e eu pergunto assim epá mas se o ministério pretende que haja realmente uma mudança, uma mudança no processo de ensino aprendizagem, que haja uma mudança no professor, na maneira de ensinar, se eles pretendem isso tem de tentar arranjar condições para que todos os professores façam formação para também conseguirem fazer uma mudança na sala de aula”*

**[Ent.3]** *“(...) quando nós criamos expetativas no indivíduo, se ele não chega a essas expetativas transforma nele próprio uma frustração.”*

*“(...) torna-se, mas, quando nós passamos tanta hora com eles dentro da nossa sala de aula, mais dia, menos dia, não podemos é abandonar, mas também não podemos forçar porque depois sente-se entre a espada e a parede”*

*“(...) quando as diferenças logo de base são muito”*

**[Ent.6]** *“(...) uma desvantagem dificuldade de aprendizagem (... ) rotula (... ) rotula.”*

*“Ahhh, eu não os posso pôr na rua por não estarem a fazer nada como poria alguém que falasse português, não é? Por estarem a dormir. Tenho os outros na sala de aula a perguntarem “então porque é que estes não vão lá para fora porque eu iria” e tenho ali seis crianças a dormir.”*

*“Porque eu não sou de inglês, mas vou tentando, só que os miúdos recusam porque também não, eu falo mal inglês, eles também não falam assim tão bem quanto isso (... )”*

*“(...) porque é difícil gerir uma situação destas e eu não tenho formação para gerir isto.”*

*“Ensinem-me, se me ensinarem, ou se ensinarem a senhora que estava na cozinha e a quem foi apontada a faca”*

*“ah, aquele não tem, podia estar a ouvir-me, não está porque não quer”*

*“com esses deficientes da educação especial.”*

*“E portanto, por isso é que eu acho que é um aluno que está em desvantagem educacional não por dificuldade de aprendizagem porque não é, e que depois escuda alguns comportamentos na problemática que tem.”*

**[Ent.4]** *porque vamos lá ver o professor, ahhh, normal, dito normal, não tem formação (...) ahhh, académica, não é?*

*“(...) ou porque têm muitos professores em mobilidade por doença que realmente são escolas ricas (...) e que podem mobilizar, há outras que não, que tem apenas, que tem um pequeno crédito horário para gerir (...) e para definir critérios de... critérios de apoios aos alunos.”*

*“Só que é um crédito que se esgota num instante e, e torna difícil, torna difícil.*

*ter mais, ahhh, técnicos (...)”*

**[Ent.1]** *“É assim (...) as políticas permitem, podemos não ter uma resposta material.”*

*“(...) lá está porque os recursos são poucos. Os recursos são poucos, os recursos de técnicos específicos, não é? Psicólogos, terapeutas, pessoas de ensino especial, ahhh, os recursos são poucos”.*

**[Ent.5]** *“(...) é a nível dos próprios professores que se quer tanto a inclusão que até é demasiado porque depois esses alunos, não é? Tendo trinta alunos numa turma não se consegue o devido apoio...”*

*“Podia-se dar essa inclusão, mas em turmas mais pequenas.”*

Finda a caracterização da “*validando ação e inação*” enquanto subcategoria, entraremos na última apresentação dentro dessa mesma da categoria principal

“*projetando uma narrativa circular*”, da fase dois da teoria substancial original, com explicitação da última subcategoria dessa tríade relacional acima explicitada.

#### 4.2.1.3. A Fase 2, categoria principal 1, subcategoria 3: *Constatando problemas e dificuldades*

A esta subcategoria atribui-se peso congregador da asserção de problemas<sup>35</sup> e/ou de dificuldades<sup>36</sup> dos professores. Estes podem ter naturezas diferenciadas, sejam diretamente relacionados a eles ou da situação das escolas ou da realidade social, mas são de facto situações reais concretamente assertórias<sup>37</sup> pelos participantes. Não fazem sobre elas juízos ou apreciações imediatas, apenas os dão a conhecer. Na subsequente reflexão, aí sim, o discurso discorre variando posteriormente e de forma circular, progredindo para a *procura de naturalização* e de seguida para a *validação da ação e da inação*, correlacionando-os. O que se percebe é uma constatação<sup>38</sup> que surge e com a qual se confronta, e que mediante esse enfrentamento se procura primeiramente naturalizar, dando certo conforto

---

<sup>35</sup> nome masculino. 1. questão que se propõe para ser resolvida, 2. coisa difícil de compreender, explicar ou fazer, 3. Dúvida, 4. dificuldade; aborrecimento. in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-26 22:45:40]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/problema>

<sup>36</sup> nome feminino. 1. qualidade do que é difícil, 2. o que torna alguma coisa difícil, 3. o que é penoso, 4. o que custa a compreender, 5. obstáculo; impedimento; objeção, 6. situação crítica; aperto, 7. Transtorno, 8. Repugnância.

<sup>37</sup> Filosofia que enuncia uma verdade de facto, embora não logicamente necessária. Do latim *assertorū-*, «que encerra uma afirmação». in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-26 22:36:41]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/assertório>

<sup>38</sup> nome feminino. 1. ato ou efeito de constatar, de estabelecer a verdade de um facto por observação ou experiência direta, 2. verificação, 3. comprovação. in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-26 22:36:41]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/constatacao>

e conformismo, para depois, e ainda assim, se procurar com isso validar ação e inação próprias fechando o ciclo apenas para o reiniciar novamente.

Os componentes, em indicadores colhidos dos dados, constituem um acervo variado dessas preocupações e/ou dificuldades manifestas que vão desde o âmbito da e na própria desvantagem educacional, ineficácia dos métodos e técnicas tradicionais, desconhecimento legislativo, dimensionamento da heterogeneidade, falta de conhecimentos especializados, incapacidade da escola, identificação da dureza da realidade, problematização do choque entre o facilitismo e a avaliação, abandono (in vivo), diferenciação do sucesso da aprendizagem, insegurança de se canalizar para o que há, identificação de desafios ao professor. Neste sentido, os participantes, constataam problemas e dificuldades em maioria centralizados sobre si mesmos, no sentido dos desafios que sentem, em particular o corpo docente envelhecido, a heterogeneidade e a extensão crescente desta na sala de aula, desatualizar dos métodos e técnicas tradicionais face ao tipo alunos que se encontram hoje na sala de aula, os recursos diferenciados por escola e por contexto limitadores nuns casos e potenciadores noutros, a incongruência visível no choque entre um facilitismo ou ajustar interno com a avaliação externa, o desconhecimento legislativo, e a constatação da falta e/ou insuficiência de conhecimentos especializados para lidar com determinadas situações de desvantagem educacional dos alunos, seja por língua materna diferenciada seja por situações de dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências ou problemas comportamento que alguns dos participantes foram explicando. Isto não invalida que tenham sido identificados problemas e dificuldades noutros conspectos como nos/dos próprios alunos, da escola e da desvantagem educacional.

A título elucidativo exibem-se os excertos baixo, que pretendem não a comprovação da categoria ou a sua análise enquanto constituintes avulsos da mesma, porque não o são, mas sim com a pretensão de trazer melhor

compreensão sobre esses problemas e dificuldades enunciados nos discursos. Alerta-se que o seu sentido só fica completo na circularidade com que são declarados e que enquanto padrão sustenta a categoria principal aqui em análise.

[Ent.3] *“O risco, ahhh (...) parece-me a palavra abandono como sinónimo. E eu gosto das palavras quando me aparecem pela primeira vez sem grande reflexão. O abandono, ahhh, e às vezes nós temos a ideia de que o abandono é físico e não é. Para mim o maior risco no abandono, ahhh, psicológico, o abandono social, sem ser o físico.”*

*“E, hoje nós vimos jovens e isso vê-se hoje em dia pela internet, ahhh (...) que os pais acham que eles estão muito bem e as vezes nós professores também e eles não estão, estão abandonados. Estão sozinhos num mundo que não é real, com as expetativas deles, ahhh (...) a não serem conseguidas porque aquilo não existe. E, o abandono é uma coisa que me preocupa, não só nos jovens (Segmento de áudio incompreensível devido a sobreposição de falas)”*

*“(...)e portanto, estes jovens se não tiverem alguém alerta que os possa de alguma forma ajudar, sejam técnicos, sejam professores, seja a família, seja o que for (tom de enumeração), tornam-se muito vulneráveis, tem, ahhh, algum ris-, algum não, muito risco.”*

*“(...)um amor de miúdo, portanto, muito bem-educado, muito acessível, mas faltava-lhe o brilho nos olhos. E um dia depois de ver aquilo sistematicamente falei com ele (...) e ele diz-me que os pais estavam a passar por um processo de divórcio. E que não se sentia amado. Portanto estamos a falar há vinte e cinco ou vinte e seis anos e que não se sentia amado “não me sinto amado professora (...) e acho que não vale a pena”, e ele tinha capacidades. “não vale a pena professora, para quê? O meu pai e a minha mãe só resmungam um com o outro, aquilo lá em casa é cada um por si e pronto e porque é que eu nasci, porque é que não sei quantos” portanto em termos sociais era um jovem, era e foi um jovem em risco e eu resolvi chamar o pai e a mãe, o pai disse logo que não ia, que não tinha tempo, pronto, “não tenho tempo para essas coisas”. Foi a mãe. Quando eu olhei para a mãe eu*

*percebi tudo. A senhora muito bem-apresentada, muito chique, muito tia, e na altura eu vou inventar porque não me lembro bem ela dizia “todas as semanas dou 500 escudos ao meu filho”, isto há vinte e tal anos, “e o meu filho faz o que quer, como quer” faltava-lhe a parte do afeto que era um menino, ahhh, que tinha, com um problema. O problema dele era o afeto, não se sentia amado, não era o dinheiro. Aquele indivíduo não crescia como um ser normal (...) estava abandonado e era transparente, literalmente.”*

**[Ent.6]** (...) *escola pública não me dá a garantia não é de sucesso porque a questão não é o sucesso.*

*E: Hum, hum*

*P: É a aprendizagem, não é?”*

*“Portanto isto colide de certa forma com os exames nacionais que ainda existem no final de ciclo (...) porque a retenção é uma situação excecional e depois termos exames no final do ano porque isso compromete os resultados todos.”*

*“(…), mas acho que o sucesso depois na vida ativa destes alunos com desvantagem educacional está muito comprometido.”*

*“Por norma, quem está em desvantagem tem mais, tem mais dificuldade em ser integrado no grupo, sofre bullying muitas vezes”*

**[Ent.4]** *Os miúdos são muito abandonados (...) ahhh, são deixados à vontade no crescer, ahhh, e não é, não é o controlo, é o mimo (forte entoação). Acho que falta. Falta tempo porque os pais, eu, e eu considero sempre que fazem tudo com a melhor das intenções, sempre. Mas, ahhh, estão, passam tão pouco tempo (...) e depois não é só a quantidade de tempo passado, é a qualidade*

*“(…) E às vezes penso e como é que vai ser quando eles fizerem 18 anos, porque pronto temos que fazer um plano de transição para a vida ativa (...) E preocupa-me sempre o que é que depois destes, destes jovens atingirem a maioridade e deixarem de estar, ahhh, abrangidos pela escolaridade obrigatória, ahhh, como é*

*que vai ser a vida deles”*

*“(...) evidente que os rec-, nós temos, ahhh, um corpo docente envelhecido (...) não tem a mesma energia, eu acho que é extremamente injusto para as crianças, é injusto para o corpo docente, mas é injusto também para as crianças,”*

[Ent.5] *“Ahhh, sim eu acho que também devia-se ter professores mais técnicos para (...) ahhh, mais técnicos e mais especialistas naquelas áreas que (...) que, ahhh, que pronto que, temos aquele aluno com deficiência porque o que acontece, lá está a educação especial o curso tira-se num ano, não é? E para c-, o que eu sinto é (...) que depois se apanhar esses alunos com mais, com certas deficiências.”*

*“Porque se calhar ou o curso de educação especial se calhar deveria ser um curso de licenciatura do que só uma especialização de um ano porque há casos mesmo muito específicos e muitas deficiências não se conseguem num ano”.*

*“(...) penso que, ahhh, os professores falham muito, falham muito nisso. Chega-se a anos, por exemplo 10º ano, com alunos com muito insucesso escolar que poderiam ter sido avaliados pela educação especial e podiam estar a ter nem que seja medidas (...) medidas de apoio que tivesse, que tivesse agora ajudado e que conseguissem agora ter mais sucesso escolar”.*

[Ent.7] *“(...) a verdade é que a escola não consegue outra maneira se não ensinar o mesmo a todos.”*

*“(...) porque os professores vão voltar a ensinar da maneira que já ensinaram e que o aluno não tinha percebido (...) e é mais fácil pela forma como os colegas captaram o problema ou matéria ou a data ou aquilo que estão a tratar.”*

*“E, sendo que continua a ser, ahhh, a preocupação fulcral dos professores, os exames.”*

[Ent.8] *“sei que aquele decreto da inclusão pronto é um chapéu de chuva que enquadra agora tudo, não é? (...) ainda não entrei nessa questão, nem sei qual é o nome da legislação, mas sei já, ahhh, li assim na diagonal, reconheço a minha*

*ignorância, (...) ahhh, mas sei que, que ela existe, que já devia ter lido (ri-se), que devia começar a fazer formação também, ahhh, e conheço em traços gerais, mais do que isso não.”*

*“E como, como, numa turma com muitos (forte entoação) alunos com muitos (forte entoação) problemas emocionais como dar resposta a isto?”*

*“(...) e calhar, com a inadequação entre a minha linguagem e a que eles possuíam à partida e que o próprio ensino profissional que visava a vida ativa os fecha às vezes num, numa cinta de tão apertada que é impossível sair dela”.*

*[Ent.2] “(...) por vezes a heterogeneidade das turmas não é, não é, não ajuda a nada, ahhh, a tarefa diária do professor.”*

*“É assim, esta nova, esta nova vertente agora da autonomia e da flexibilidade curricular (...) ahhh, eu acho que é positiva, porque é assim, nós temos que ver que a escola tem, tem que, tem que, tem que mudar, não é? As crianças de agora não são as crianças de há 30 anos. Pronto, eu compreendo isso, compreendo que, ahhh, a oferta que a escola dá aos alunos tem que mudar, a maneira como as aulas são dadas tem que mudar (forte entoação), eu acho que sim, porque as crianças são diferentes, ahhh”.*

*“É muito complicado isto. E pronto, depois temos a escola competitiva, não é? Competitiva, vamos lá ver. (...) Apesar de que agora também (...) com o (...) perfil do aluno, com a escolaridade obrigatória, pois esse é outro problema, agora os meninos têm que andar lá até ao 12º pronto e alguns não estão, muitos não estão nada motivados, nada motivados por isso é que cada vez há mais cursos profissionais”.*

Em sùmula e em conformidade com aquilo que se expôs, procurando descrever a categoria principal “*Projetando uma narrativa circular*”, deve já ser perceptível ao leitor quer a circularidade da relação entre a tríade de subcategorias emergentes, quer a variabilidade de aspetos que as compõe em termos de



indicadores. Em GT clássica isso não é relevante pois o objetivo não é comprovar um facto ou tão só descrevê-lo, mas sim identificar os padrões e comportamentos a eles inerentes, sendo por isso pertinente a este ponto (re)sublinhar isso para focar o leitor na identificação desses padrões e comportamentos e no seu sentido lógico inter-relacional, permitindo assim também entender a variabilidade nos indicadores expostos, e ir compreendendo a teoria nas categorias em cada vez maior, nível de abstração.

Porquanto se pode dizer sobre “*projetando uma narrativa circular*” que representa um conjunto articulado de padrões e comportamentos em torno da narrativa expressa pelos participantes, não no conteúdo desta em si, mas no padrão com que faz girar, em círculo, as componentes identificadas nas subcategorias. Um exemplo completo desse padrão pode ser observado no extrato transcrito com grafos próprios a fim de se identificarem as várias subcategorias presentes:

*“É assim, esta nova, esta nova vertente agora da autonomia e da flexibilidade curricular (...) ahhh, eu acho que é positiva, porque é assim, nós temos que ver que a escola tem, tem que, tem que, tem que mudar, não é? As crianças de agora não são as crianças de há 30 anos. Pronto, eu compreendo isso, compreendo que, ahhh, a oferta que a escola dá aos alunos tem que mudar, a maneira como as aulas são dadas tem que mudar (forte entoação), eu acho que sim, porque as crianças são diferentes, **[Constatando problemas e dificuldades]** ahhh, só que (...) lá está, mais um vez foi uma mudança tão repentina, e dizem-nos “no próximo ano tem de começar a incluir a flexibilidade curricular, as escolas têm não sei quanto de percentagem de autonomia para desenvolvimento de projetos e tal e tal, têm de começar a dar as aulas desta e daquela maneira com recursos às tecnologias” e não sei que. **[Procurando naturalização]** Mas (forte entoação) não foi dada formação aos professores.” **[Validando ação e inação]** (Ent.2).*

Ademais, podemos ilustrar aqui com excertos dos *memos* que se foram registrando sobre estes indicadores e sobre outros *memos* que se reanalisaram:

*“Presume-se aqui um padrão circular e relacional entre os indicadores que sobressai em muito em todos os discursos e por diversas vezes, quase como uma conversa internalizada que subjaz ao conteúdo do que se diz e que transcreve alguma necessidade de reconforto.”* (caderno de notas 1, entrada de agosto 2020).

*“Continua-se a verificar uma circularidade nos discursos que circundam os indicadores de constatando problemas e dificuldades, procurando naturalização e validando ação e inação. Estes indicadores giram e giram entre si, indefinidamente, mesmo quando os participantes são provocados a romper eles mantêm essa circularidade, pelo que se justifica mantê-los relacionados enquanto indicadores* (registro do Evernote, setembro 2020).

Outra categoria principal subsiste nesta fase da teoria, a ***reenquadrando práticas educativas cristalizadas*** pelo que ambas se articulam fortalecendo-se uma à outra, isto é, na mesma linha de discursos em que se identificam padrões e comportamentos de *projetando uma narrativa circular* surgem os padrões e comportamentos do *reenquadrando práticas educativas cristalizadas*, que em conjunto formam uma ***consolidação da resistência à mudança***, fase que une ambas as categorias, como resultante destas ao mesmo tempo que estas lhe subjazem.

#### 4.2.2. A Fase 2, Categoria Principal 2: Reenquadrando práticas educativas cristalizadas

Na sequência do explanado até aqui entra-se na categoria principal 2 da fase “*Consolidando resistência à mudança*” integrante na teoria substancial fundamentada produzida recorrendo-se à metodologia GT clássica, intitulada de “*Reenquadrando práticas educativas cristalizadas*”. Esta categoria principal congrega em si aquilo que se identificou como três conjuntos de padrões e comportamentos de ação na desvantagem educacional, verificados através do método comparação constante específico da GT glaseriana e emergentes dos dados. Ação concreta, e assim relativa à práxis e às opções educativas e pedagógicas face aos alunos, observadas ou praticadas pelos próprios participantes. Práticas educativas, cristalizadas, porque se pretende do seu sentido figurado<sup>39</sup> [incapaz de se transformar ou de evoluir, estagnado, imobilizado] e do sobrevir que seja exposta ao leitor a característica principal desta categoria: a constatação de um padrão e comportamentos correlatos a uma relutância na alteração dessas mesmas práticas educativas, outrossim de as conservar, reenquadrando-as<sup>40</sup> naquilo que são as

---

<sup>39</sup> Cristalizado in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-27 18:33:20]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cristalizado>

<sup>40</sup> Enquadrar: 1. meter em quadro. 2. emoldurar; encaixilhar, 3. tornar quadrado, 4. integrar em determinado meio ou contexto, 5. FOTOGRAFIA, CINEMA posicionar no visor da câmara para fotografar ou filmar. in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-27 19:04:23]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/enquadrar>

Reenquadramento, do francês *Recadrage*: 2. (de política) reenquadramento; reformulação feminino; redefinição feminino subir *des recadrages*. (projeto) sofrer reformulações in Dicionário infopédia de Francês - Português [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-

novas exigências ou orientações em medidas de política educativa e da gestão e administração escolar, central e local, ou reenquadrando-as por uso destas adaptando aos interesses de manutenção práticas e entendimentos. O que, explicar-se-á mais à frente, não só correlaciona como impele à resistência à mudança, que é aqui dedutivamente intrínseca.

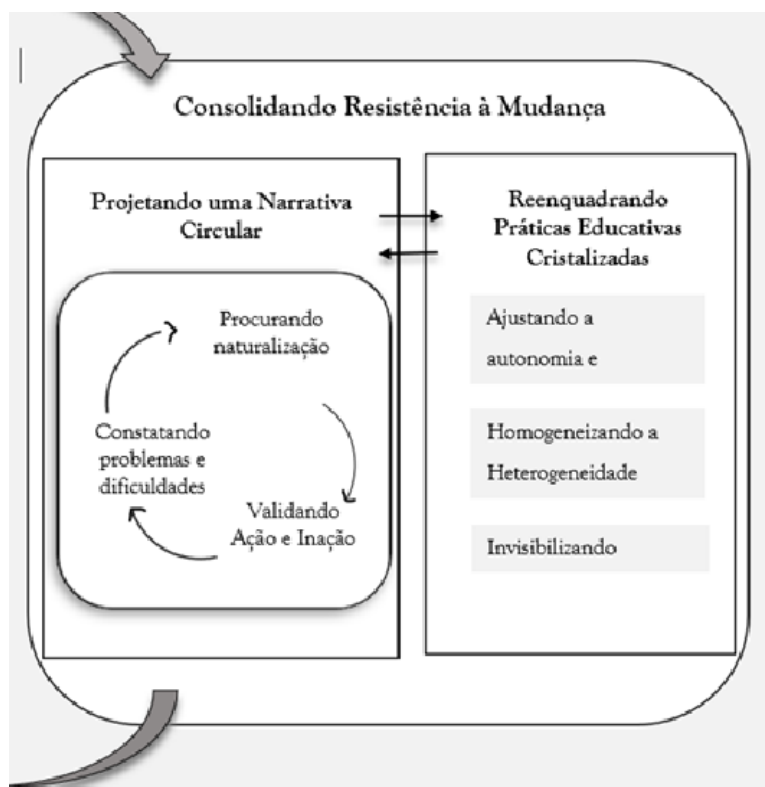


Figura 8 - Representação gráfica da fase "Consolidando Resistência à Mudança" da teoria GT original

10-27 19:03:52]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/frances-portugues/recadrage>

4.2.2.1.            **A Fase 2, categoria principal 2, subcategoria 1:**  
***Ajustando Autonomia e Flexibilidade***

Conforme explanado acima, esta subcategoria (e as outras duas) consubstancia padrões comportamentais e de discurso que têm inerentes práticas educativas cristalizadas a quem são dadas apenas novas roupagens ou que são adaptadas e adotadas em conformidade com a pretensão da manutenção de entendimentos e práticas anteriores, reenquadrando-as. Neste particular recorrendo a esta última forma de reenquadramento aqui enunciada de adoção de práticas educativas, diretrizes e orientações político-legais e/ou regulamentares sob uma adaptação destas que visa manutenção dos princípios e práticas anteriores sem comprometer o cumprimento formal destas. Daí a opção pelas palavras *autonomia e flexibilidade*, não só pela sua relação enquanto jargão da mais recente legislação educativa, mas também por serem, efetivamente, as mais mencionadas pelos participantes e dentro do contexto das práticas, ainda que muitas vezes vazias do seu significado e pretensões enquanto medida de política, denotando claramente por um lado o seu uso por hábito, ou por ser o “politicamente correto” enquanto jargão profissional. E, por outro lado, o não domínio dos instrumentos normativo-legais que deveriam reger educação e, por conseguinte, as suas práticas. O *ajustando*<sup>41</sup> pretende alicerçar nesta categoria a dimensão manipulada com que se faz a gestão e a adaptação dessas imposições por forma a conseguir-se perpetuar entendimentos e a praxis habitual e que é afirmada de forma direta ou menos diretamente como a mais adequada e eficaz pelos participantes, o que aliás surge em *projetando uma narrativa circular* [categoria

---

<sup>41</sup> Verbo transitivo e pronominal. 1. pôr(-se) em conformidade com; adaptar(-se), 2. tornar ou ficar (peça de roupa) justa ao corpo in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-27 22:42:14]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ajustar>

principal 1] quando dentro de uma procura de *naturalização* se justificam desconsiderando ou descredibilizando as medidas de política e a legislação dominante, bem como a própria administração e gestão educativa. Esta narrativa circular projetada, como se poderá ver na conclusão sobre o conjunto desta fase mais à frente, alimenta, dando sustentação a esta categoria principal, com a dimensão sobre o reenquadramento das práticas educativas cristalizadas e dando-lhe reforço.

## 2. Consolidando Resistência à Mudança

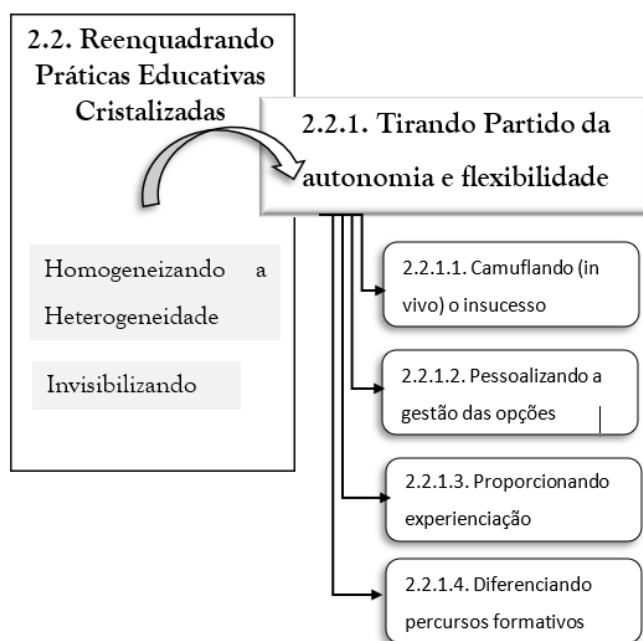


Figura 9 - Representação gráfica da subcategoria 1 de *Reenquadrando práticas educativas cristalizadas*

Tal como se pode analisar acima na figura 10, esta subcategoria [ajustando a autonomia e flexibilidade] contém vários indicadores que a corporizam, reiterando-se que dentro da GT clássica não há descrição, mas sim a identificação de comportamentos e padrões que visam resolver as maiores preocupações dos participantes, pelo que devem ser analisados no todo e vistos apenas como

enriquecedores. Desses indicadores podem ser enumerados o “*camuflando (in vivo) o insucesso*” que discorre de uma palavra emergente dos discursos dos participantes (*in vivo*). Inicialmente utilizada sobre situações de *desvantagem educacional* a que referem o professor ser alheio. Reconhecendo, no entanto, saber que estará presente em muitos alunos, mas indicando-se que “*não se lhes consegue chegar*”. Depois, e conforme se foi explorando o termo nas subseqüentes entrevistas, sendo apresentado a outros participantes e indagado do seu significado para eles, verificou-se que coincidiu com o significado dado na primeira utilização da palavra, mas que se lhe acresceu até uma dimensão da adaptação avaliativa enquanto procedimento prático, e que até despoletou exemplificações e descrições da práxis consideradas inerentes. Trata-se de uma adaptação da avaliação ao sucesso, isto é, recorrendo-se da autonomia dada aos professores para a gestão e adaptação dos instrumentos de avaliação às diferenças e aos percursos dos alunos, faz-se a interpretação e a prática desta (autonomia) como recurso para esconder o insucesso.

*Camuflagem* tem na sua definição um sentido muito rico, não só de esconder como indo mais além e sendo um disfarçar. Isto é, está lá, à vista, mas disfarçado esse insucesso. O que implica uma intencionalidade nesse disfarce que não ocorre de forma natural, mas produzida. Dimensão da prática bastante forte, explicitamente comungado por todos os participantes e falado de forma natural e assumida, o que induz que não há muito receio de reprovação social face a esse comportamento, sendo visto por eles como aceitável para si e para os outros, que mais não seja porque, dizem, lhes transcende sendo isso determinado acima hierarquicamente.

Deixam-se alguns extratos de discursos para melhor clarificação e ilustração desta subcategoria:

[Ent.1] *“Eles, pois, porque já tinham tantas retenções que acabou por ser aquelas transições com níveis negativos a muitas disciplinas (...).”*

*“Ahhh (...) é assim muitas vezes essa desvantagem está camuflada. (...).”*

[Ent.2] *Passa, passa. Passa pelo professor e assim já não é preciso haver uma reunião formal para sim senhora vamos, vamos escolher estas estratégias para este menino. Não. Agora o professor com o 54 tem a autonomia, as tais medidas universais, não é? Para tomar, pronto, ali algumas decisões nomeadamente nos momentos de avaliação serem diferenciados para que o menino consiga ter sucesso.”*

*“Sim, as mais-valias realmente se calhar é permitir que essencialmente o processo de avaliação não seja tão rígido, não seja um processo único e que seja um processo que vá um bocado de encontro à individualidade de cada um. Pronto, o facto de podermos diferenciar os instrumentos de avaliação leva-nos a isso, não é? À individualidade de cada um (ri-se) não é igual para todos.”*

[Ent.3] *“A camuflagem que eu posso ver aí também tem haver com aquilo que eu lhe disse, o papel está, os relatórios estão, eu não quero isto, eu quero os meninos, mas pedem-me tanto e monitorize, e monitorize e monitorize e eu para monitorizar tenho de escrever, tenho de apontar e tenho de não sei o quê, que o que eu queria era tempo para efetivamente estar com eles. Se isto é camuflar, só dentro desta perspetiva.*

*“Portanto só me pode aparecer a palavra camuflagem assim, portanto, ahhh, eu também tenho outra que “tapar o sol com a peneira”. Não se tapa o sol com a peneira. Mas pronto, a gente vai escrevendo, a gente vai fazendo (...).”*

[Ent.4] *“E que não penalizem tanto aquilo em que sou mais fraco, portanto esse conhecimento (...).”*



*“nós temos, ahhh (...) que potencializar situações, pronto, e que vão permitir construir o tal, o tal perfil do aluno que nós queremos à saída da escolaridade obrigatória”.*

*“É uma preocupação porque é, aqui nós trazemos um bocadinho debaixo das nossas saias, não é?”*

**[Ent.5]** *“(...) e então se calhar deveria se ajudar antes a escolher, a escolher melhor as áreas e as, para as capacidades que eles têm para que depois não tenham esse insucesso e não irem para áreas tao exigentes (...)”*

*“O sucesso principalmente deles, para que eles consigam depois ter uma vida e mesmo a nível profissional (...) terem, pronto, consigam ter uma vida normal”.*

**[Ent.6]** *“Porque nós não podemos ser autónomos e flexíveis e passar toda gente só*

*Portanto eu não creio que a evolução, ahhh, vamos continuar com os meninos assim? Vamos. Ahhh, fazer o mínimo com eles? Vamos. E a levá-los até ao 12º.”*

**[Ent.7]** *“à escola é pedido para fazer apoios e testes diferenciados para esses alunos que não são capazes de cumprir o currículo, mas é, é de? (área)?*

*(...) portanto, tentando fazer uma metáfora com o assunto é, a criança não gosta de batatas e como não consegue, como não gosta dessa matéria, o professor não lhe dá as batatas normais como dá aos outros, faz puré.”*

*“Então faz umas ligeiras transformações, o aluno continua a não conseguir, ahhh, ahhh (...) baixa o grau da dificuldade, mas baixa também a capacidade que o aluno tem em chegar ao início do processo porque se baixou tanto que ele também pouco tem de fazer. Portanto, ficamos na mesma porque ele continua a saber muito pouco (...) mas também ninguém lhe pediu para, para através da realidade dele como é que se podia chegar a esse ponto.”*

*“E portanto não se altera a forma de dar a matéria, altera-se as perguntas que se fazem sobre e portanto é claro que se, em vez de perguntarem dez datas, se perguntar uma, e o aluno tiver a sorte de acertar, parece que já percebeu, mas não, ele não percebeu na mesma, só que deixaram de lhe perguntar as outras nove datas.”*

*“Por exemplo, ahhh, quando os professores têm uma margem para (...) avaliar as atitudes e os valores dos alunos, muitas das vezes e, não querendo ser injusta, mas muitas das vezes essa avaliação é, ahhh (...), é feita de acordo com os critérios do professor, não com a representação que o aluno faz dos seus valores porque, ahhh, não é possível em todas as aulas os professores saberem se o aluno é correto, se é educado, ahhh, acaba por, por tomar como medidas coisas tão ridículas como se tira ou não tira o chapéu e fazer disso uma atitude e um, que é dado um peso.”*

Já o indicador *“Pessoalizando a gestão das opções”* é aquele que procura abarcar padrões e comportamentos em termos de práticas, correlatos a opções mais indiscriminadas que se vão fazendo conforme o entendimento imediato que se vai tendo das situações e/ou casos e procurando novamente aqui um *reenquadramento de práticas educativas cristalizadas*. Isto pode materializar-se em reorganizações curriculares, encaminhamentos para outras opções aprendizagem e percursos educativos, variar de professor transmissor, etc. conforme melhor se consegue ilustrar com as transcrições abaixo:

[Ent.1] *“Estavam perdidos, porque não conseguiam nunca mais acompanhar, eles não levavam os pré-requisitos necessários para um 3º ciclo, que era caso daquele PIEF. Não tinham, eles mal sabiam ler e escrever (...) era uma situação bastante complicada.*

*“Eles tinham depois equivalência ao 9º ano. (...) 5, 6 níveis negativos, mas o conselho de turma perante a idade e considerando que não era já a faixa etária adequada ao nível, que era importante transitarem e o pedagógico aceitou as transições e surgiram lá, aquele PIEF.”*

[Ent.4] *“Positivos (...) e, portanto, há a legislação, mas tem que haver flexibilidade para em contexto local poder rentabilizar e tornar as aprendizagens o mais positivo possível para atenuar a desigualdade, atenuar a diferença e permitir que na aceitação uns dos outros, de facto não haja diferença.*

*“E, portanto, as situações de desigualdade têm, têm que ser analisadas em contexto (...).”*

*aquilo que eu estava a falar mais em termos das, das diferenças, é a diferença de abordagem, a for-, aquilo que se consegue proporcionar.”*

*“E, portanto, em cada contexto, ahhh, as, as soluções para atenuar a desigualdade é que devem ser, ahhh, diferentes e potenciadas de maneira a ver aquilo que há. E daí voltar novamente ao tal trabalho colaborativo e interinstitucional que é necessário desenvolver.”*

[Ent.6] *“Ahhh, o resto das matérias se calhar não teriam que as ter nesse ano. Eu acho que deviam só fazer aqui uma reformulação curricular e a escola tem essa obrigação desde que no âmbito da sua autonomia”.*

[Ent.8] *“(...) fazer outras aprendizagens fora da escola em contexto de trabalho, até. Ahhh, de trabalhos enfim direcionados para aquela pessoa em contexto de aprendizagem já na vida ativa? Talvez, ahhh, não sei, aí os meios têm de se diferenciar”.*

Outro indicador componente desta subcategoria é “*diferenciando percursos formativos*”. Sendo certo que em rigor esta formulação transcreve aquilo que é uma possibilidade do sistema educativo, normativa e regulada, podendo aparentar fugir a um reenquadramento de práticas educativas cristalizadas, na verdade aquilo que aqui essa designação pretende ilustrar é um padrão de comportamentos que tem por bases encaminhar para diversidade oferta formativa ou percursos curriculares alternativos tendo por base a diferença (ou diferenças) que o aluno apresenta e de que forma isso desestabiliza o normal,

catalogando de certa forma esses percursos como os “outros”, diferentes de um percurso dito normal para crianças dentro do padrão referencial normativo. Constituindo-se como resposta às dificuldades acentuadas de aprendizagem, aos desvios à norma, aos baixos resultados, independentemente da sua causa.

[Ent.1] *“Insucesso repetido sim. Por nor-, perante a minha experiência de vida, não é? Alunos que tiveram que ir para percursos diferentes como CEFS, cursos profissionais. Nos cursos profissionais devido à idade e maturidade que eles acabam por ter, já conseguimos gerir e já, eles por norma escolheram o curso que vai de acordo com os seus interesses. Mas no caso de CEFs, PIEFs, ahhh, eram alunos que precisavam não tanto (forte entoação) da aprendizagem académica, mas mais de uma aprendizagem do saber ser e estar. E depois de saber ser e estar, a aprendizagem académica surgia.”*

[Ent.3] *“E muitas vezes para esses a gente tenta outro tipo de percurso, para lhes dar resposta as necessidades do indivíduo. Acho que dei resposta.”*

[Ent.4] *“A verdade é que muitas das vezes, agora já temos muitos alunos que vão para os profissionais porque é aquilo mesmo que querem.”*

*“(…) alguns até, ahhh, ainda vão aos científico-humanísticos e depois dizem “não é mesmo isto que eu quero”.*

[Ent.5] *“(…)eu acho que se devia coordenar mais para que, para que áreas é que deviam ir.*

*“(…)pronto, por exemplo esses alunos que entraram no in-, pronto, que têm mais insucesso escolar e que pode ser desvantagem educacional que eu até dei o exemplo destes cursos serem tão exigente.”*

*“(..) é o que nós agora tentamos fazer logo no 10º ano, se virmos que um aluno (...) que, sentimos que ele não vai a acompanhar o percurso...”*

[Ent.6] *“ahhh, se calhar se a escola tivesse toda ela uma componente mais prática para estes alunos se calhar no final do 12º, eles não sabiam falar inglês,*

*não, não sabiam tocar piano, nem falar francês, mas sabiam uma profissão.”*

[Ent.8] *“Foi com o ensino profissional (...) porque o ensino profissional, ahhh, tem uma digamos tem (...) visa (forte entoação), ahhh, criar outro tipo de resposta para alunos que têm até capacidades e, e têm como prioridade uma intervenção mais na vida ativa etc., e que muitas vezes isso não se coaduna com os currículos que são oferecidos na, nessa, no seu percurso curricular”.*

Como último indicador caracterizador desta subcategoria corporizadora da “reenquadrando práticas educativas cristalizadas” apresenta-se o “**proporcionando experiência**”, onde se identificou um padrão de fomento e destaque de práticas de experiência como enriquecimento e promotoras de desenvolvimento em alunos com maiores dificuldades e/ou insucesso escolar manifesto. Experiência por realização de tarefas diferentes às dos outros, por explorarem áreas tidas como menos acadêmicas e mais práticas como é caso Artes e educação física ou desporto, oficinas como as de cozinha. Os trechos seguintes objetivam ilustrar melhor esta componente:

[Ent.6] *“Ahhh, e eles fazem outro tipo de tarefas(...)”.*

*“(...)sei que exploram as artes, tudo o que é trab-, manualidade, tudo o que é atividade física e depois penso, penso na minha escola, sobretudo criaram, fizeram mesmo uma cozinha e eles acabam por explorar também muito esta, esta vertente prática da cozinha.”*

[Ent.7] *“(...) podia ser cada semana ou cada dia um aluno a focar um tema, ou por exemplo, porque é que se festeja a Páscoa? O que é aconteceu? E ver a visão de quem acha isso positivo e quem acredita e quem não, e no dia seguinte já ser sobre um rei qualquer, uma criança que tem alguma curiosidade, como pode ser se as coisas são plantadas ou semeadas, portanto, ser sempre de acordo com as vivências de cada um”.*

[Ent.8] *“multiplicidade de, de interações, de estímulos, de situações pode provocar a saída de uma resposta que o próprio nem se quer imaginava que era*

*capaz de dar, eu já vi isso acontecer. Ahhh, e às vezes é um acaso, é uma situação do dia-a-dia, ou um sair da sala de aula e ir em visita ou “(...)fazer uma atividade que não estava nos quadros de um contexto pedagógico (...) pode ser às vezes até uma coisa muito informal.”*

*“(...)com situações que impliquem saída para dentro dos contextos formais mais de aprendizagem porque a pessoa precisa de outras coisas para aprender (...)”.*

*“Agora consigo avaliar isto como uma educação mais informal, mais aberta a estes casos de desvantagem, ahhh, fazer com que a escola se abra mais à comunidade, ahhh, isso eu acho que poucas escolas ainda o conseguiram e se calhar era por aí.”.*

#### **4.2.2.2. A Fase 2, categoria principal 2, subcategoria 2:**

##### ***Homogeneizando a heterogeneidade***

Esta subcategoria, tal como a apresentada anteriormente, integra-se num todo de nível maior em abstração relativo a um reenquadrar das práticas educativas cristalizadas, aqui distinguível por não ser um ajuste puro das medidas adaptando instrumentos e respostas em conformidade com o caso ou situação que lhe vai surgindo, mas sim um padrão de respostas visando claramente a manutenção de uma certa homogeneidade dentro da sala de aula, determinante que aparenta ser ideal aos participantes para o melhor exercício das funções e competências percecionadas como sendo suas ou não. Isto entrosa claramente quer com um reenquadramento quer com a cristalização das práticas educativas, porque em rigor aquilo que se mobiliza para resolver é a utilização dos meios e recursos normativos da atualidade para promover uma conservação da homogeneidade que foi, durante muito tempo e até há bem pouco tempo, característica do sistema educativo português. Assumidamente defende-se a

diversidade, a diferença na escola, mas as práticas indiciam sobretudo que essa desejabilidade termina à porta da sala de aula.

## 2. Consolidando Resistência à Mudança

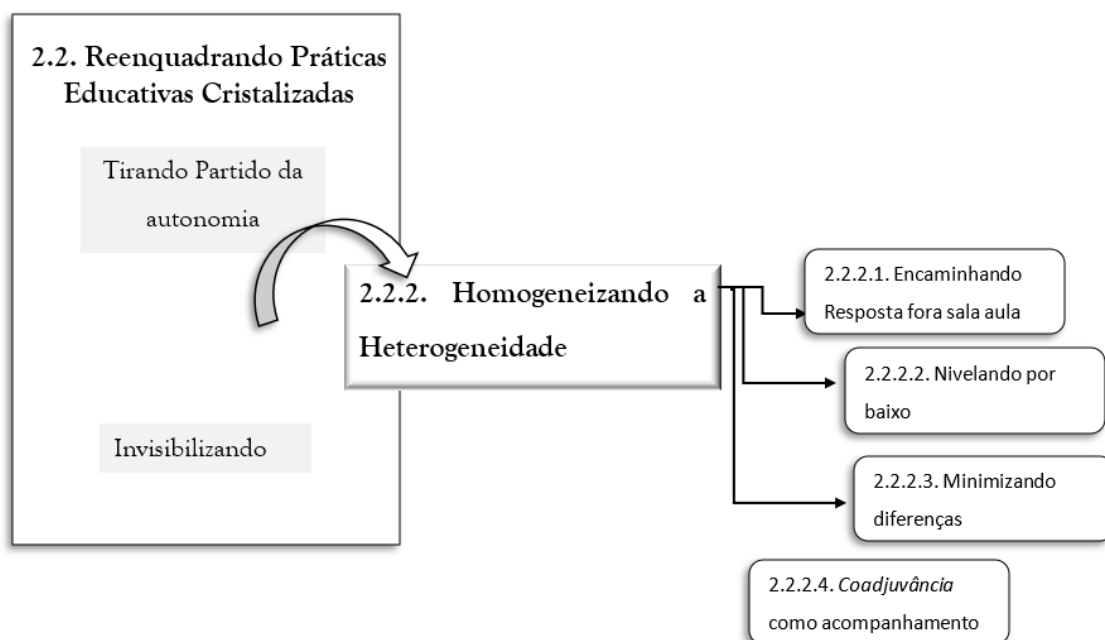


Figura 10 - Representação gráfica da subcategoria 2 de *Reenquadrando práticas educativas cristalizadas*

Como indicadores tipo desse padrão de práticas temos a *coadjuvância como acompanhamento especial*, sendo que se indica em maioria que outro professor na sala, seja de educação especial ou não, é mais-valia no trabalho e apoio aos alunos em particular diferenciação dos restantes, e mesmo aí é referido a preferência para que este(s) fosse(m) acompanhados fora da sala de aula regular. A articulação ou possível planeamento conjunto não aparece considerada ou reportada, exceto num exemplo exceção que um dos participantes narra, mas que indica ser exceção face à norma. Pretende-se ilustrar isso mesmo com os seguintes excertos:

[Ent.2] *“Pronto, já houve anos em que o professor do ensino especial, o professor do apoio educativo, também não tinha referido professor de apoio educativo, ahhh, ficava na sala de aula comigo ou com os outros professores, mas depois começou-se a chegar a conclusão que na não era compatível porque eram duas pessoas a falar, um num sítio, outro noutra e pronto aquilo não funcionava. Então agora os técnicos vêm, levam os meninos, temos lá salas e ficam lá com eles”.*

[Ent.5] *“E precisavam de mais horas, na situação da dislexia, precisavam de mais horas na leitura. Um professor de educação especial é que precisava sozinho não era com outro colega.”*

[Ent.6] *“Para além disso o que é que acontece? Temos alunos são acompanhados em coadjuvância em sala de aula, ahhh. (...) geralmente em disciplinas nucleares como o português, a matemática e por vezes físico-química, é um professor da educação especial que os acompanha nessas aulas”.*

Depois identificou-se o *“nivelando por manipulação”* que enquanto indicador desta subcategoria promove a caracterização do padrão emergente de aplanção das diferenças, tornando os alunos mais “iguais”, por manipulação. E aqui não se trata apenas de uma camuflagem do insucesso em termos dos resultados finais divulgados fora contexto sala, mas sim de uma gestão dos instrumentos e procedimentos inferentes na prática de forma a ir igualando os alunos ao longo de todo o processo educativo, ainda que isso seja apenas uma *maquilhagem*<sup>42</sup> das situações ou da forma como se age e perspectiva os alunos, conforme se pode analisar nos exemplos abaixo:

[Ent.2] *“(…) na minha opinião o Decreto-Lei 54 traz muita água benta, muita água benta, o que é que eu quero dizer com isto, é que (...) ahhh, um aluno*

---

<sup>42</sup> Verbo transitivo - tornar menos evidente ou visível; disfarçar; mascarar in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-28 11:25:14]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/maquilhar>



*que não esteja a conseguir, pronto cumprir, fazer as fichas normais como fazem todos os outros, com o 54, desde que o encarregado de educação, ahhh, assim o permita, o professor pode fazer uma ficha diferente, mais fácil, portanto o 54 traz muita água benta.”*

*“(...) eles têm de ter as coisas adaptadas a eles e os instrumentos de avaliação, sim, e se calhar, ahhh, também uma facilidade é, se calhar, (...) somos mais tolerantes (forte entoação) com essas crianças do que, do que com os outros”.*

*“(...) e isso permite-me estar mais preparado, mas temos que ter ali algum recursos de, de, de fichas, de atividades para, para compensar esta diferença de tempo na realização de tarefas. Porque se não é complicado. Porque depois os alunos se até são alunos calmos, tudo bem, mas se são alunos que terminam a tarefa e irrequietude total (forte entoação), não é? Acaba por complicar. Pronto. Portanto isso aí é, a heterogeneidade por vezes, por vezes não, é sempre complicado de gerir.”*

**[Ent.4]** *“(...) aquele aluno (...) naquela área e daquela forma, ahhh, essa desvantagem é esbatida ou quase anulada”.*

**[Ent.5]** *“que isso normalmente, isso tem, isso vê-se, e depois o que é que acontece? Nesse ano têm insucesso escolar, porque têm muitas negativas e depois lá no ano seguinte é que vão para um curso mais tecnológico e se calhar era escusado terem passado por esse ano de insucesso”.*

*“E se calhar por não terem esses casos também, ahhh, nós é uma escola que pronto, por acaso não temos muitos casos, ahhh, e ainda há um caso pior que é o agrupamento (...) tem como se fosse a escola de topo e uma escola (...) e então põe para lá esses alunos e depois já se sabe que aquela escola é onde estão os maus alunos e a outra os bons e além de estarem lá os maus também estão os alunos com deficiência. (...) depois quando vai um aluno dessa escola, da má escola para a boa uiiii (forte entoação) (...) é logo posto de lá, mesmo. “Aí veio daquela escola (segmento de áudio incompreensível)” aí então não é bom, pronto é logo posto de lado.”*

[Ent.6] “(...) e por muito que não escreva uma frase inteira, mas que escreva só duas palavras”

“(...) e isso também decorre da flexibilidade curricular, decorre da (...) de baixar de expectativas de todos eles que ao mesmo tempo”.

[Ent.7] “(...) depois há também na escola onde trabalho, duas turmas, portanto, a turma geral dos alunos e depois uma turma que é dada com o nome da escola onde vão os alunos que estão mais à frente e, portanto, como estão mais à frente têm a capacidade de ensinar os que estão mais atrás, parece-me ser a maneira como funciona melhor.”

Ademais, existe o “*minimizando diferenças*” como indicador nesta subcategoria que conglomerava um conjunto de dados relativos a um padrão de comportamentos que visam desvalorizar ou mesmo menosprezar as diferenças, relativizando-as, e ressaltando a necessidade de (com isso) *homogeneizar a heterogeneidade* para que as coisas sejam, no seu entendimento, funcionais ou no entendimento de que, de facto, não existem diferenças ou que estas não têm nem se constituem numa problemática tão grande, sendo por isso de fácil resolução. Em particular orientam mais este tipo de comportamento às situações de *desvantagem educacional* mais leves ou moderadas, ao passo que no concernente às deficiências a resposta é o encaminhamento para fora da sala de aula, conforme veremos depois dos excertos compreensivos deste indicador e que se colocam agora:

[Ent.1] “Trabalhei com eles na cidadania em conjunto com a diretora de turma, ahhh, e no final do ano ninguém sabia que havia alunos com *Necessidades Educativas Especiais*, que era a designação daquela altura segundo o 3.”

“(…), mas eu penso que o professor tem que diagnosticar bem a situação e consegue superar a maior parte dos problemas.”

“Mas (...) eu penso que todos os alunos têm desvantag-, têm necessidades

*e têm os (...) tem que se pegar em (...) porque potencialidades temos. Se, se um aluno tem uma? (hemiparesia)? só tem metade do corpo a funcionar, mas ele consegue-se adaptar ao meio, se ele tiver, porque ele tem essa capacidade, nós temos sempre, eu costumo dizer que temos de olhar para o copo nem que esteja a meio, tem que ser sempre na perspectiva do meio cheio.*

*E: Hum hum.*

*P: Porque o meio cheio nós conseguimos pelo reforço positivo para ele se superar sempre. Portanto (...) eu acho que essas desvantagens só temos que olhar para o lado e dizer “se calhar ele tem mais e tu ainda nem te percebeste”, portanto vamos pegar no que nós temos e é com isto que temos de trabalhar. E mais nada, ter sempre a base da potencialidade do aluno, para superar.”*

**[Ent.3]** *“Ahhh, vamos ajudá-lo e transformar uma desvantagem em algo normal.”*

*“Isto sistematicamente porque eu, eu, ainda há dias andei a procura de umas letras para pôr, eu tenho uma sala porque utilizo muito o quadro interativo e eu já disse isto uma série de vezes e há dias fui ver umas letras para escrever a frase “eu consigo” (..) Eu consigo (forte entoação) porque aquilo que os ouvimos logo dos nossos alunos é “eu não consigo” “já experimentaste?” “ó professora, não consigo” então vamos analisar, vamos ver (finge que diz mais coisas “tararam”) “consegui?” “Consegui!” “Então partiste de onde? Não é do não consigo que a gente resolve uma parte, é eu consigo.” Maior parte dos alunos dos outros parte do “eu consigo”. Agora ter que dizer à frente dos outros “eu não consigo” (...) não deve ser fácil. Porque quase que fica na pele que eu não consigo. E nós temos que dizer “nós conseguimos sempre” eu só consigo ultrapassar os meus problemas arregaçando as mangas porque se eu baixar os brancos e disser sempre eu não consigo, eu não consigo mesmo.”*

**[Ent.4]** *“Pronto, porque pela idade às vezes depois tenta encobrir essa desvantagem com um comportamento mais, mais rebelde, não é? Pronto e mais indisciplinado, ahhh, e até realmente se conseguir (...)”*

*“(...) se no final do ano, se conseguiu alcançar um, um nível positivo, pronto, acaba por traduzir-se na, na classificação.”*

[Ent.5] *“Por exemplo, eu a nível de educação especial (...) por exemplo da dislexia.*

*E: Hum hum*

*P: Eu acho que se devia, por exemplo, o 2º ano que é o ano da aprendizagem da leitura e da escrita, eu acho que se calhar os alunos com dislexia podiam ter benefícios se realmente tivessem retenção no 2º ano.”*

*“Verificamos “olha aquele aluno está aqui em desvantagem, ahhh, educacional então vamos pedir uma avaliação” e penso que se ele for seguido depois conseguirá o sucesso.”*

[Ent.6] *“(...) se o nosso sistema de ensino não permitir que eles façam uma aprendizagem intensiva da língua portuguesa, neste caso, é obvio que isto conduzirá a insucesso escolar.”*

*“(...) desvantagem de cor de pele, por género, por raça, isso já não me parece isso não me parece no meio em que trabalho, porque nós temos se calhar 18 nacionalidades diferentes, é uma realidade muito, muito variada e por essas razões não.”*

*“(...) agora eu parece que ainda há uma discriminaçãozinha por dificuldade de aprendizagem e por língua, língua sobretudo quem vem, sobretudo da Índia, neste momento, que é quando estamos a receber mais alunos estrangeiros, portanto não há qualquer, não há qualquer aí, (...)”*

*“(...) que a pessoa valoriza só as duas palavras e a partir do momento que isso se faz, ahhh, quebra-se essa dificuldade.”*

[Ent.7] *“(...) enfrenta, ahhh, a necessidade e a obrigatoriedade de ser como os outros e não ser capaz.”*

*“(...) é arranjar estratégias diferentes para chegar as mesmas competências. E, portanto, não se está a fazer nada de diferente”.*

[Ent.8] *“Conseguem superar esse espaço vazio (forte entoação), digamos, ele partiu mais atrás e, portanto, dá-lhe os passos para ele chegar ao nível, digamos daquilo que é a média, digamos.”*

*“Estava-me a lembrar agora daquele caso daquela miúda que, ahhh, que é autista, parece que é autista, não sei, o autismo tem um espetro muito grande mas que, que tem feito a mobilização das pessoas em torno das manifestações, é um caso em que se nota que se calhar nela não, não se o que aprendeu na escola mas ela tem um à vontade para falar sobre os temas, ahhh, possivelmente ela até como autista teria essa desvantagem na escola mas o que é certo é que ela conseguiu mobilizar milhares de pessoas, quer dizer, o que é certo é que este contexto a favoreceu”.*

Chegados ao último indicador escolhido para caracterizar esta subcategoria - **“Encaminhando resposta para fora da aula”** – importa referir que esta é de longe a estratégia de **homogeneizando a heterogeneidade** com maior peso em referências dado pelos participantes, sendo que isso em GT clássica vale apenas pela consideração que lhe é assim, manifestamente, prestada e pelo nível de escolha que fazem por este. Conquanto, e apesar das outras estratégias e padrões de comportamento identificados até aqui e neste conspecto, este é o preferido dos professores face à desvantagem educacional, em particular nos casos que causam maior diferença na sala de aula. Por muito que seja reconhecida ou indicada a necessidade de gerir a heterogeneidade, de tirar mais-valia das diferenças e da diversidade, da importância do convívio com a diferença seja para os alunos ditos normais quer para os mais diferentes, dentro da sala de aula e em confronto com pedido de enunciação de intervenções ou respostas à desvantagem os participantes remetem intervenção a técnicos, especialistas, unidades especializadas, espaços ou pessoas fora da sala de aula. Chegando mesmo a referir intenção da saída dos alunos para intervenção e o seu regresso apenas quando

nivelados à maioria em sala. Em rigor este posicionamento ocorre perante toda e qualquer diferença que substancialmente fuja à norma no sentido de desregular processo educativo e/ou pratica pedagógica homogeneizada em sala ou os seus resultados, mas detendo particular incidência quanto mais graves forem os casos ou situações de diferença, em maior grau desse desregular.

Articulando-se com os indicadores anteriores, isto é, quando o grau de perturbação que a desvantagem educacional causa na sala de aula é menor, são ativados estratégias e padrões de comportamentos dentro da sala visando a sua homogeneização direta, quando esses graus são mobilizados visando resolução fora da sala, procedendo a uma homogeneização indiretamente. Aqui constata-se uma outra característica que permitiu distinguir os indicadores que fomentam a identidade da terceira subcategoria [*Consentindo Invisibilidade*] que também consubstancia a fase 2 – *Reenquadrando práticas educativas cristalizadas* – da teoria original descoberta e que ora se apresenta. No sentido de que em Homogeneizando a Heterogeneidade se verifica a procura de aplanção das diferenças para uma média de normalidade esperada em sala de aula, seja procedendo a ajustes e alterações na forma como se perspetivam os indivíduos em desvantagem educacional, seja encaminhando-os para respostas fora da sala. Mas, nesses procedimentos, a ação ocorre quando há relevo significativo da inferência das suas particularidades na gestão da sala de aula, do processo e da prática pedagógicas. Pelo que:

*“(...) o que é que ocorre, em termos práticos, aos indivíduos em desvantagem educacional (assumidamente existentes na sala) e que não se constituem (ou enquanto não) como elemento perturbador?”<sup>43</sup>”*

---

<sup>43</sup> Este exercício de questionamento reflexivo sobre os dados é exemplo dos procedimentos dinâmicos que vão (foram) ocorrendo ao longo da aplicação do método específico da GT clássica e que vão sendo registados em *memoing*, em particular esta questão sobre os dados

De acordo com os indicadores, esse conjunto de indivíduos mobiliza um outro conjunto de estratégias e padrão de comportamentos específicos que se verá no próximo indicador e que se analisará desta subcategoria. Entretanto apresentamos transcritos para melhor asserção deste subcomponente em análise, antes de avançarmos para o próximo:

[Ent.2] *“Sim, eles são parte ativa porque estão lá com o técnico, não é? São parte ativa eles estão lá. Agora é assim nos ali na escola os técnicos quando vêm fazem a sua intervenção numa sala, eu não vejo a intervenção.”*

[Ent.3] *“(...) explicando o que se passa com os alunos, mas eles trabalham muito mais com eles do que eu,”.*

*(...) “Imagino um aluno com NEE (...) naquelas alíneas mais problemat-, agora já não sei como aquilo é, no antigo (Ri-se) que eram, sei lá, alunos com autismo, e como sabe tem vários níveis, em que não comunica literalmente nada, o que e que eu estarei a fazer a esse aluno em enfiá-lo numa sala de aula com os outros*

*(...) “Não seria mais importante eu estar, u estar um técnico, ahhh, a desenvolver as capacidades, as competências daquele jovem e não o obrigar quase a, a ser (...) igual quando nós sabemos à partida que não há, não é igual. (...) como é que eu posso, e agora avançando para os outros que não são NEE's está sempre sistematicamente a ver os outros a atingirem (...) o seu sucesso educativo ou escolar quando tem outros problemas para resolver. Ele está sempre em desv-, desvantagem (ri-se), não é? Ele está sempre em desvantagem.”*

[Ent.4] *“eu a esse nível, por exemplo, e isto agora, sem ter refletido muito (Ri-se) sobre o assunto, mas às vezes penso (...) claro que estou a pensar no nosso contexto e somos, e somos um conselho pequenino, ahhh, eu para essa maior*

---

foi colocada e registada em *memo* datado em abril 2019. A resposta a estas questões e reflexões discorre de mais análise e coleta de dados.

*igualdade, eu acho que as escolas deviam ter autonomia para poder, por exemplo realizar algumas parcerias até como escolas especiais como a APPACDM, rentabilizar mais aquele recurso especializado, ahhh, porque não é mandar os alunos para lá como se fazia, não, não é isso mas se calhar há a valências neste tipo de instituições que permitia que a desigualdade fosse atenuada”.*

*“(...) arranjar, ahhh, por exemplo temos aqui a nível de, chamada a turma fénix, fazer, fazer os (segmento de áudio incompreensível) saem alunos para, para tentar recuperar algumas dificuldades e quando se vê que já estão a um nível que (...) que se pretende volta para a sua turma, poderão sair outros, há diferenciações (forte entoação) pedagógicas, não é?”*

*“Agora, acho, continuo a achar que (...) que os alunos tinham direito a ter mais, ahhh, técnicos, a escola devia também ter assistente social, a escola devia ter um reforço a nível psicólogo, ?(tivermos mais um meio horário)?, e mesmo a nível da educação especial, que aqueles momentos em que as colegas estão a trabalhar, ahhh, individualmente com os alunos”.*

*“Isso eu acho que posso (...) se por um lado nós temos cada vez gente mais especializada...”*

*E: Hum hum.*

*P: Mais bem informada e formada para trabalhar com estas desvantagens, essas pessoas têm de vir para o mercado trabalhar, de trabalho, trabalhar com estas crianças, não é?”*

**[Ent.5]** *“E que se calhar se às vezes estivessem numa escola específica para aquela deficiência seriam mais acompanhados, as vezes se calhar aí pode haver desvantagem,”*

*“(...)se calhar se antes tivessem sido seguidos até na educação especial, se vissem que, eles se calhar, era melhor irem para um curso mais técnico por exemplo teriam mais sucesso e a nível psicológico também poderia ter sido melhor para os*



*alunos.”*

*“instituições mais viradas para aquele problema, para aquela deficiência teriam mais apoio que os alunos estarem incluídos numa turma de trinta ou pelo menos esses alunos serem colocados, por exemplo, em turmas só de 5 ou de, que tivessem a mesma a convivência que se quer e a inclusão, mas que tivessem mais apoio por isso é que eu penso que nas medidas universais acho que foi, pronto foi uma medida, uma política, aí acho que estão a funcionar bem. Mas quanto às medidas seletivas eu penso que não estão a funcionar.”*

*“(…) se esse aluno está em desvantagem, não é? Está em desvantagem educacional se, lá está, se tivesse ido para outro contexto educativo, para outros cursos, para outras áreas talvez deixasse de haver essa desvantagem e ele tivesse conseguido o sucesso escolar.”*

*“ahhh, problemas que eles poderiam melhorar se tivessem sido, não é? Se fossem mais apoiados com, com apoios individuais (...) do que o professor estar a apoiar muitos alunos e depois não chega a todos (forte entoação) e eu acho que estes são os que sofrem mais, mais a esse nível.”*

[Ent.6] *“(…) por exemplo, essas crianças que chegam, ahhh, estejam um ano a aprender intensivamente o português, tenham educação física, tenham artes, tenham matemática “*

*“(…) o aluno estudar em casa sozinho com livros e vir ao contexto de sala de aula só a trabalhar em grupo e só a tirar dúvidas”*

*“(…) nesse caso eles são muito acompanhados, eu creio que o agrupamento em que estou, ahhh, neste agrupamento eles são muito, muito acompanhados e nota-se uma coisa, o departamento de educação especial tem crescido muitíssimo em termos de professores que, no número de professores que fazem parte, portanto, é, é prova que cada vez mais alunos em desvantagem e cada vez mais alunos a precisarem de acompanhamento”*

*“(...) eventualmente, ahhh, pessoas profissionalizadas noutras áreas mais práticas, a escola aqui podia ser uma vertente mais prática para estes alunos, se calhar os cursos de cozinha são exemplos de sucesso, cursos de mecânica podem ser um exemplo de sucesso”.*

*“(...) Porque é, exigem-nos que levemos as coisas até ao final, mas devíamos lá estar, ter outro tipo de equipas nas escolas, no terreno, que nos permitissem dar outro tipo de competências, fazer outras aprendizagens que depois posteriormente os integrassem na vida ativa.”*

[Ent.7] *“(...) essas tutorias ou, portanto, serem os melhores a ensinar os pares, acho que funciona e muitas vezes”*

*“sessões de esclarecimento para os miúdos perceberem o que é, pronto, de que maneira é que se podem tornar mais autónomos.”*

[Ent.8] *“poderá ser talvez por retirar alguns alunos da sala de aula e fazer núcleos mais pequenos, ahhh*

*“Ou fazer outros tipos de aprendizagens em outros contextos ou sair da escola,*

*“(...) às vezes é muito difícil e pode haver casos até (...) que tenha de intervir um clínico também, não sei. Poderá haver casos, ahhh, que tem se quer estão definidos na, na, nos catálogos gerais de questões a nível cognitivo ou a nível emocional ou a nível das várias da psicologia ou da pedagogia e que sejam casos de difícil, ahhh, rot-, não é rotulagem, mas de difícil enquadramento”.*

*“passa muito pela, nos casos mais graves, passa pelo, pela ahhh, ensino especial, passa pelo psicólogo escolar, ahhh, poderá eventualmente sair já fora do âmbito da escola, se for para um apoio no, no pedopsiquiátrico, como imaginemos, não é?”*

*“Ou até já com especialistas a nível da dislexia fora do contexto escolar ou terapeutas ou psicólogos clínicos, etc.”.*

#### 4.2.2.3. A Fase 2, categoria principal 2, subcategoria 3: *Consentindo Invisibilidade*

Conforme foi referido no final da apresentação do último subcomponente gerativo da subcategoria 2 da *Reenquadrando práticas educativas cristalizadas*, esta nova e última subcategoria geradora corporiza um conjunto de estratégias e padrões comportamentais que visam prestar um novo enquadramento a práticas educativas já solidificadas nos professores e às quais colocam resistência a mudar. Isto em conformidade com o que se procura conservar com o princípio caracterizador da fase 2 da teoria a que pertencem, mas aqui os principais alvos ou motores são os alunos cujos participantes reconhecem a sua existência nas salas de aulas (e nas escolas) mas dos quais não pesa intervenção e aos quais a ação resume-se aquilo que se designou de *Consentindo invisibilidade*.

##### 2. Consolidando Resistência à Mudança

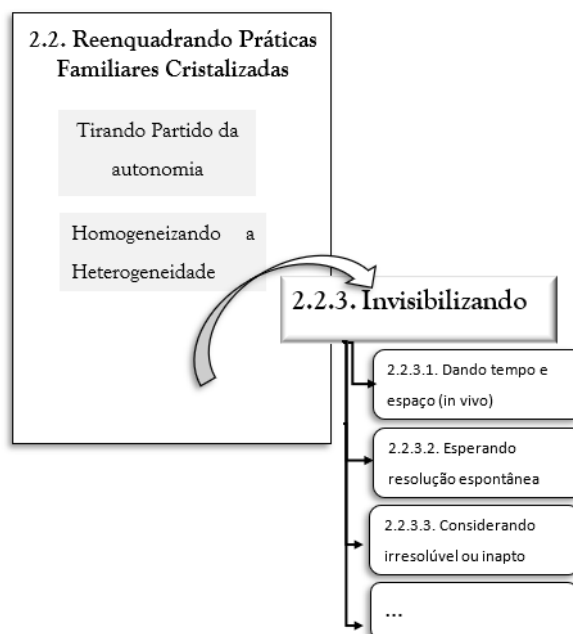


Figura 11 - Representação gráfica da subcategoria 3: consentindo invisibilidade da categoria 2, fase 2 da teoria original GT

*Consentindo* porque é tácito o reconhecimento da existência destes alunos e dos seus problemas, com eventuais e assinaladas consequências de não alcance do seu verdadeiro potencial, mas que, não constituindo um problema enquanto “sucesso educativo” do ponto de vista numérico da obtenção de classificação positiva e não constituindo disrupção no processo e/ou nas práticas pedagógicas em sala de aula, são invisíveis. Conforme foi até expresso por alguns participantes que assim os designaram:

*“Porque a água também é transparente, mas nós sabemos que existe e às vezes as pessoas tornam-se invisíveis, parece que não, que não, que não existem. Ahhh, já me dispersei outra vez, isto é outro problema...”. [Ent.3].*

*Ou,*

*“(...) pode ficar na sombra, ahhh, lá trás, ahhh, na escuridão nunca se sabe bem porque é que aquilo aconteceu e às vezes anda anos num sistema educativo que o esqueceu, que o rotulou e que não sabe se quer quais eram as dificuldades que ele apresentava.”. [Ent.8].*

Porquanto, dependendo do grau disruptivo são acionados pelos participantes diferentes tipos de estratégias e padrões comportamento que visam o mesmo: manutenção das suas práticas educativas cristalizadas.

*“Como fazem isto tendo em conta novas diretrizes e enquadramento normativo legal?” (registo Endnote, agosto 2020).*

Reenquadrando-as (práticas e ação) conforme o seu interesse, e perspectiva, é aquilo que os dados nos reportam enquanto padrões e comportamentos identificados em resposta. Porquanto, dentro desta subcategoria, encontram-se vários e diversos indicadores que lhe dão corpo, e que foram sendo designados conforme as características gerais que os enunciam e que acabam, depois, por constituir no todo a subcategoria aqui em análise, sendo que perfazem as características e os aspetos particulares desta. Assim, encontramos aqui

*consentindo desconhecimento reconhecido*, onde se verifica a ausência de informação, ou ignorância, face a determinados alunos e às suas situações. Mas que são reconhecidos como possivelmente existentes e sendo, por isso, conscientemente ignorados e com isso invisibilizando-os. Do *considerando irresolúvel ou inapto* infere-se que a constatação da não possibilidade de resolução ou atenuação dos problemas dos alunos ou das suas situações, faz considerar irrelevante qualquer intervenção que se mobilize e, portanto, são tratados como invisíveis. *Esperando resolução espontânea* abarca um sentir de que as coisas se resolverão por si próprias, carecendo apenas de maturação pelo tempo, mesmo aquelas que se sabe poderem existir, mas que não se conhecem concretamente, portanto são invisibilizados *preservando-se* (o professor e aquilo a que se lhe atribui competência) disso.

Indo, com isso, ao extremo e esquecendo o meio desvela tendência a impelir ação àquilo que em maior grau é disruptivo. O restante coexiste na sala de aula sendo invisibilizado ao sistema, exceto se se tornar agravado. *Normalizando a diferença* destaca uma tendência de se considerar a *desvantagem educacional* dos alunos, em grau menos elevado, como normal e espectável, pelo que não deve ser, assim, considerada com relevo para intervenção. Já o *Produzindo sucesso burocrático* destes alunos em *desvantagem educacional* reporta-se a um sucesso conseguido, mas que (e ainda assim) não é justo com o potencial do aluno mesmo que num nível burocrático positivo.

Por fim, o *retirando voz* apela ao sentido passivo com que se envolve, escuta e dá participação ao aluno sobre, e no, seu processo educativo e que se traduz no seu silêncio, capacitador da *invisibilidade* do seu potencial verdadeiro, das suas necessidades, dos seus problemas e das suas dificuldades. No conjunto, todos os indicadores consubstanciam um consentimento de invisibilidade face a estes alunos e às suas situações e, portanto, face à sua *desvantagem educacional*, coartando-os da hipótese interventiva ou ação resolutiva.

Não se pretendendo uma análise exaustiva deles far-se-á uma pequena mostra de transcrições que pretendem elucidar melhor a sua caracterização, ressaltando-se novamente aqui, porque sendo a GT tão pouco usual e recente poderá (e é natural que assim seja) haver tendência de ser esquecido o preceito de análise desta metodologia e olharem-se os indicadores como formas de validação das categorias e subcategorias ou como descritivos destas. O que aqui não é de todo o caso. São sim enriquecedores e, por isso, são apresentados. Pois as categorias e subcategorias são emergentes dos dados sim, mas na consequência do processo dinâmico e complexo de aplicação do método de comparação constante, distinto na GT clássica, onde tudo são dados e comparados em análise sistemática, várias vezes, até se constituir teoria substancial. Ademais, o propósito da GT original emergente não é ser definitiva, mas sim mutacional, nem ser explicativa ou descritiva, mas sim uma hipótese (ou melhor um conjunto articulado de hipóteses) explicativa da maior preocupação manifesta dos participantes. E é nesse sentido que se deixam os seguintes trechos a apreciação ilustrativa:

*[Ent.1] “(...) é preciso desviar essa cortina e só quando (...) ahhh, há confiança para o fazerem e nos é permitido entrar nesse espaço”.*

*“Muito importante, é que eles levavam a menina na cadeira de rodas e participava nas brincadeiras no recreio. E quando a cadeira de rodas caía, só tínhamos de dizer “os outros também caem” (...) se algum dia alguém se aleijava “qualquer um se pode aleijar” e essa mãe depois (...) conseguiu ver que realmente tentamos fazer tudo o que era o mais natural possível.”*

*[Ent.3] “Às vezes nós não. Nós conseguimos perceber que há ali um problema, mas não conseguimos identificar qual é o problema.”*

*“E eu acho que muita gente, muitos dos nossos meninos se sentem sós nas multidões.”*

*“Se numa turma dita normal já havia estes problemas da tal, na minha perspectiva como desvantagem educacional e que por si só já não estavam sinalizados e que nós temos que trabalhar uma parte, agora para meter todos os NEE”.*

*“(…) as dificuldades que ele pode superar porque há dificuldades que ele não pode superar”*

**[Ent.4]** *“(…) e aquele aluno que não está devidamente identificado, ahhh, pode sofrer, sofrer muito, ahhh, com isso e pode isolar-se e às vezes não é fácil o professor, até demora algum tempo a perceber que, não, “é um aluno que tem desvantagem”.*

*“Apesar de não poder garantir a 100% que não há crianças, porque eu desconheça tal desvantagem, que vêm essa integração dificultada.”*

*“mesmo os próprios professores que deviam ter, ahhh, pedido em anos anteriores, ahhh, que a criança fosse avaliada na educação especial.”*

*“(…) não vamos pensar (…) que todos, que todos nós vamos ser iguais, nós não somos logo à partida (…) não somos, vai haver sempre desigualdade.”.*

*“Haverá fatores logo a nível biológico, não é? E, portanto, que estão à nascença, ahhh, e que esses, ahhh, não conseguimos alterá-los, temos que estar atentos, mas não”.*

*“e é (…) é aqui, lá está, voltamos, pode estar a ser injusto para aqueles que têm uma desvantagem mais atenuada porque acabamos se calhar por ahhh, nesta perceção de como as coisas estão a correr e se calhar olhar ter mais em atenção aqueles que tem uma desvantagem mais acentuada”.*

*“E os que têm a desvantagens mais atenuada aquilo que, que me, que nós temos a preocupação de fazer e quanto mais atenuada, estou a dizer aqueles que depois têm direito a algum reforço curricular”.*

**[Ent.5]** *“não têm capacidades para conseguir (…) Por isso eu acho que eles têm, eles têm capacidades noutras áreas, deviam era ser antes”.*

[Ent.6] *“o sistema de ensino ou a escola não pode eliminar essa desvantagem (...) quer queiramos, quer não”*

*“E, ahhh, está na sua, no seu direito, se quiser, mas não pode verbalizar”.*

[Ent.7] *“e só quando chegam ao 6º ano é que se percebe que padecem de alguma coisa que nunca ninguém falou”.*

*“(...) o facto de ninguém ou de quase ninguém na maior parte das vezes saber o que é está para lá da carteira do aluno, portanto, se tem sítio para estudar, se tem computador, se tem quem o ajude, se tem quem o apoie, ahhh”.*

*“(...) os professores sem culpa, eu acho, só lhes é dado a parte da frente dos alunos. Portanto só veem a cara, as expressões, se está contente, se está triste, mas não conseguem verificar o que é que está para lá dessas emoções dos alunos quando eles saem da sala”.*

*“(...) só quando chegam ao 9º ano e têm de começar a fazer escolhas é que conseguem ajudar-se e ter voz ativa na oferta da escola. “(...) eu gostava que não houvesse essas desigualdades educacionais e essas (...) mas acho que é impossível que não haja sempre.”.*

*“Mas nós ouvíamos coisas do género “faz o que quiseres, mas no final ele está no ano seguinte”.*

*“(...) porque só acaba por dar cobertura às, às leis que são impostas, à matéria que tem de ser cumprida e o que é que os alunos e de que forma é que os alunos chegaram ao conhecimento acaba por não ser muito falado e, portanto, também ninguém faz grandes perguntas e eles não têm desvantagens (forte entoação), mas também não têm vantagem nenhuma na realidade, não é?”*

*“Exato. Pois no fundo é só isso, acabam por cumprir, não é? No, em termos de comportamento, e de faltas, e de aquilo que é pedido como, como regras, não é? Do sistema, mas depois o que sai (forte entoação) são os relatórios do sucesso que são enviados.”.*



*[Ent.8] “se calhar, são aqueles que não reproduzem socialmente, isto é, conseguem fazer, ahhh, nós diríamos que é quase um milagre, mas conseguem apesar das adversidades”.*

Conforme indicado no capítulo anterior (onde se procurou explicitar e fundamentar o processo de investigação até à descoberta e consolidação da teoria substancial aqui proposta) os dados, identificados na análise de entrevistas e observação dos participantes, foram também saturados através da introdução na análise GT (a determinada altura do processo metodológico) de discursos, discussões e publicações de professores constantes nas redes sociais. Tendo-se por isso, optado por grupos, blogs e páginas da rede social Facebook, direcionados a professores e com carácter público, de onde se extraíram dados concernentes à área substancial, tendo sido posteriormente analisados no decurso do método de comparação contante, próprio da GT Glaseriana, tal qual todos os outros dados.

A riqueza desses dados acrescidos residiu na observância da discussão registada entre professores, entre professores e pais (verificou-se nalgumas páginas que alguns pais se “intrometiam” nas discussões e o indicavam) o que trazia, não dados desse tipo participantes, mas abertura das reações e respostas dos professores a essas perspetivas e ideias. No geral, e no conspecto desta fase da teoria GT original, contribuíram pela saturação e densificação daquilo que se apresentou, tendo sido manifestos também aí os indicadores, as categorias e as subcategorias emergentes das entrevistas aplicadas.

*“Não é mais do que converter em legislação o velho discurso de que as reprovações são caras! Disfarça-se o discurso com a preocupação de apoiar os alunos nas suas dificuldades e de lhes proporcionar o sucesso escolar. Como sabemos, é um sucesso virtual com uma mão vazia de competências! (CR\_1\_HS).*

*“Só balela, como diz o povo. Fazem revoluções: o 54 o 55 as aprendizagens essenciais, etc. Blá, blá, blá, mas vemos as escolas cada vez mais na mesma, e o que*

*muda é na direção do facilitismo e na desresponsabilização dos alunos e dos EE.” (CR\_8\_AS).*

*“Vejo no processo de reforma educativa uma desvalorização crescente da missão primordial da escola que é ensinar. Percebo bem este fundamento neoliberal e empobrecedor e considero que a concretizar-se esta nova catequese o país vai ser severamente penalizado. As escolas vão constituir-se em viveiros onde irá imperar cada vez mais uma burocracia doentia e o remédio ambicionado pela tutela, mas camuflado ou não verbalizado, vai ser a passagem a todo o custo. Mais vale juntar um diploma de conclusão do ensino obrigatório à cédula de nascimento.” (CR\_8\_AM).*

*“Hoje o ensino básico e secundário está transformado numa via temporal de acesso ao ensino superior. Quem não consegue lá chegar, fica sem qualquer qualificação profissional que lhe permita concorrer e vencer no mundo do trabalho! Não precisamos só de médicos ou advogados ou engenheiros... também precisamos e muito de bons mecânicos, bons serralheiros, bons marceneiros, bons eletricistas, etc., etc., etc. Estas profissões/qualificações devem ser dignificadas e corretamente compensadas para conseguirmos uma sociedade equilibrada e justa.” (CR\_8\_RM).*

*“Resumindo e baralhando... Passar os alunos, a qualquer custo ou, por outras palavras, os alunos vão à escola (quando vão) é para transitar (máxima que corre em alguns pedagogos), os alunos não vão à escola para aprender, porque o Estado lhes garante o Ensino, paga a professores e funcionários, os alunos vão à escola para mascarar as estatísticas da OCDE!... Já nem se fala de facilitismo, agora fala-se é em doutrinação e proibição: Aluno é para passar ou, aluno não é para chumbar!... Depois admiram-se do fosso dos alunos que não vão para o Superior!... Malta que não faz exames, passam por bênção dos Conselhos de Turma com 3,4 e cinco negativas (perdão!... níveis inferiores a 3) ...A Educação já é um regabofe!... Vai passar a ser uma fantochada! Uma geração de patetinhas com ténis de marca nos pés e telemóvel topo de gama nas mãos!.... “(CR\_9\_MR).*

*“É tudo o que fazíamos antes pelos alunos com mais dificuldades com uns parênteses lá pelo meio.” (FP\_1\_IM).*

*“É papéis e mais papéis, mais trabalho para os professores e para alunos que precisam, e para os que não estão nem aí, para escola e para estudar. Logo serve para o governo obrigar a passar todos, se não os professores estão lixados porque não aplicaram o decreto, e não aplicaram as devidas medidas. Políticos burros, o único interesse é reduzir custos para depois poderem canalizar para o que lhes mais interessa.” (FP\_1\_JS).*

*“Na minha escola foi-nos dito, em plena reunião, que nos preparássemos para arranjar evidências de que tínhamos usado TODAS as medidas e não tinham surtido efeito - a quem se atreva a manter o nível 2. Claro que os resultados foram espetaculares, mas ainda anteontem ouvi alguém dizer "O que é que os professores fizeram e que não resultou, tendo alguns alunos tido 2?"(FP\_1\_GC).*

*“Eu explico. Tens que ensinar os miúdos a encestar na cesta de basquete que está a 3.05. Ora, exige não só algum talento, mas também empenho e muito treino. Vais baixando o cesto até ele estar à altura do cesto dos papéis e, se necessário, pões a bola na beirinha e dás um piparote estratégico para ela cair e o puto não ficar traumatizado. Era isto.” (FP\_1\_SB).*

Termina-se assim a apresentação da Fase 2 da *Grounded Theory* original que ora se expõe e, em tom sumário, pode ser dito que neste momento o leitor já estará mais bem capacitado ao seu entendimento enquanto abstração maior e teórica face aos indicadores que fomos identificando e apreciando, quer face às subcategorias que estes corporizaram bem como relativamente às categorias principais que os congregam a todos, até ser possível reconhecer a emergência desta fase teórica: ***consolidando resistência à mudança***. Pois, todas as categorias, subcategorias e indicadores nos levaram a ela, de onde se vê que subjaz a todos esses elementos uma preocupação com o resistir à mudança. Mas mais e além disso é identificável alguma durabilidade nesse processo, pelo que ele tem vindo a ser consolidado através das várias estratégias e comportamentos que o compõe e que a isso vão dando resposta, ao longo do tempo. Pelo que, não é relativo a

uma nova legislação ou medida de política, mas sim transversal a elas, independente de quais forem, conforme assumido nos discursos dos participantes, todos eles, diretamente falando de si ou externalizando-se, conforme dizia logo na primeira entrevista o primeiro participante:

*“(…), mas é como eu digo, também conseguimos gerir isso, eles podem mandar novas leis, a gente vai contornando e vai fazendo se é de acordo para melhorarem e para ajudar a criança, acho que os professores estão cá para isso.”.*

Releva-se aqui também, e por isso, o desconhecimento, incompreensão e incorreções relativas à legislação e aos normativo-legais patente em todos os participantes, pese embora as últimas e radicais mudanças tenham sido operadas e estando em vigor desde cerca de um ano antes das entrevistas. E nesses conspectos, mas relativamente às particulares diferenças individuais patentes na escola e naquilo que se considera desvantagem educacional, mesmo na sua dimensão mais grave e com isso mais visível e de mais usual intervenção, a situação verificada é a mesma. Pelo que, os professores aparentam estar preparados e ser conhecedores do aluno padrão médio, mas com grande desconhecimento no que concerne não só às diferenças e a como isso implica na/s aprendizagens, mas também (e em consequência) na forma de trabalhar a prática pedagógica mediante a heterogeneidade na sala de aula.

A causa, ou o sustento, para este tipo de comportamentos identificados apresenta correlação com padrões comportamentais de desconsideração de outro tipo ou formas de trabalho e, portanto, com tudo o que seja fora daquilo que se imagina ou idealizou da sala de aula e dos alunos bem como do papel do professor. O que, por sua vez, origina resistência a toda e qualquer mudança que aparente (ou tente) alterar isso, perspetivando-se como ameaça e ativando mecanismos estratégicos e comportamentais de *preservação*, o que, a longo prazo, constitui circularmente uma, cada vez maior, consolidação desses mecanismos e

por consequência da própria resistência à mudança. Ademais, esta conclusão leva então a outra dimensão de análise, emergente, mais interna do professor, e concernente às questões percebidas e idealizadas face a si, ao seu papel enquanto professor numa dada (idealizada) escola e alunos em contraste com aquilo que efetivamente enfrenta no terreno e que levemente se levantam aqui, para serem explanadas no próximo ponto desta tese.

### 4.3. A Fase I da GT Descoberta: Forjando coerência da identidade profissional

*“Quando penso nas coisas grandes, como a situação política, o aquecimento global, a pobreza no mundo, parece que tudo é terrível, que nunca irá melhorar e que não há razões para ter esperança. Mas quando penso em pequena escala, como nesta rapariga que acabei de conhecer, na música que vou tocar com o Chas, ou no facto de ir fazer snowboard no mês que vem, tudo parece extraordinário. É por isso que o meu lema vai passar a ser pensar pequeno.”*

(Ian McEwan, 2005, pp.34-35 cit. in Goodson, 2006, p. 7)

*“Ahhh, talvez quando houver uma saída em bloco, ahhh, de uma geração de professores, se vão colocar algumas situações de risco dentro do, do ensino, porque de repente, hum, se calhar alguns que tinham mais experiência, apesar de tudo, vão sair e vêm pessoas que vão entrar abruptamente no sistema e (...) e vão ter algumas surpresas sem terem a necessária experiência para tal e terem outros professores que se calhar saem (forte entoação) todos de uma vez.”*

[Ent.8]

*Forjando coerência da identidade profissional*, foi a designação que se desenhou para representar esta fase I da teoria fundamentada original que aqui se tem vindo a apresentar e explicitar. Congrega em si os resultados da aplicação da metodologia da *Grounded Theory* glaseriana menos tangíveis, pese embora inteligíveis. Daí que inicialmente tenha sido um processo de análise e codificação

difícil, bem como e posteriormente, na comparação e identificação de padrões entre códigos e categorias, tenham sido aqueles que mais alterações e reconfigurações tenham gerado. Certo era o seu peso na teoria e a pertinência explicativa para o maior problema emergente dos participantes, pelo que a dada altura sabia-se que não poderia ser descartado ou desconsiderados na sua construção. E tendo-se que, por isso, analisar mais os dados e continuar a procurar mais relações e saturação que permitissem entender a conexão desses códigos, categorias e padrões com e num todo maior que já se afigurava. E a primeira grande distinção a fazer-se seria o não se incluir numa única fase a teoria, mas sim como subdividida, pois trata-se de dimensões em interconexão, que se alimentam mutuamente na mobilização de estratégias e comportamentos visando a *preservação*, mas em esferas diferentes do sujeito. Uma mais externa, respeitante quer à expressão projetada dessa internalização que infere na prática, vertida pelo discurso narrativo circular, quer relativa às práticas concretas de ação e inação dos participantes. Outra, esta em apreço, mais interna, específica daquilo que se identifica em dados menos tangíveis e indiretos, observáveis nos discursos e nas ações (e inações), nos comportamentos observados antes, durante e após as entrevistas e complementado com outros dados que se utilizou.

Isto é de suma pertinência preambular para que se entenda a maior subjetividade presente nos indicadores e na própria concisão da explicitação, pese embora se vá aplicar os maiores esforços para clarificar e fazer compreender ao leitor os procedimentos metodológicos inerentes e os inferentes emergentes dos indicadores descobertos, mas com consciência que devido à dinâmica e complexidade do método GT Glaseriana poder-se-á não conseguir alcançar a captura escrita da totalidade da riqueza desta fase, pede-se por isso que o leitor, enformado no modo de leitura GT clássico da teoria, envide extra esforço para conseguir deslindar todos os cantos e recantos aqui inerentes.

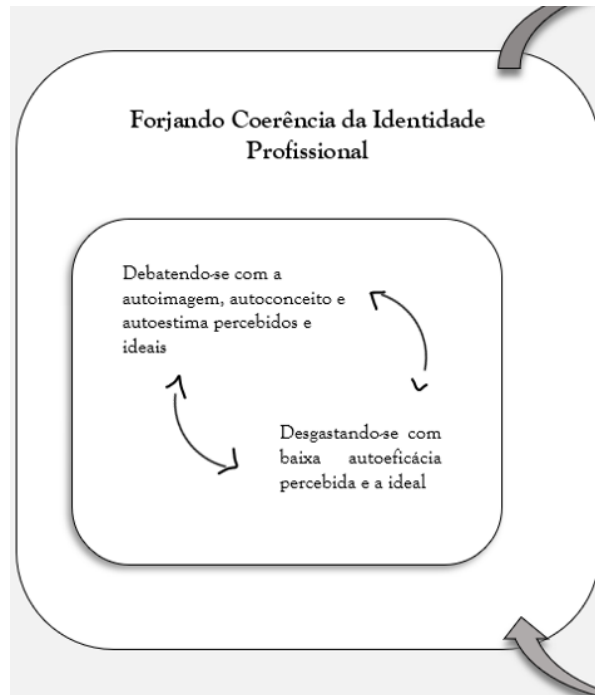


Figura 12 - Representação gráfica da Fase 1 da GT original “*Preservando um arquétipo mítico de professor/a*”

Começando pela análise da designação atribuída, a *Identidade* enquanto palavra é definida<sup>44</sup> como:

*“nome feminino. 1. qualidade de idêntico; 2. paridade ou igualdade absoluta; 3. conjunto de características (físicas e psicológicas) essenciais e distintivas de alguém, de um grupo social ou de alguma coisa; 4. direito conjunto de características (nome, sexo, impressões digitais, filiação, naturalidade, etc.) de um indivíduo consideradas para o seu reconhecimento; 5. matemática igualdade (em álgebra) verificável para todos e quaisquer valores atribuídos às incógnitas; princípio de identidade: um dos princípios pressupostos na atividade racional do espírito: o que é é, o que não é não é, A é A, ou seja, todo o objeto é igual a si próprio.”*

---

<sup>44</sup> identidade in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-29 00:31:35]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/identidade>



E aqui a opção prendeu-se com o prévio conceito conhecido do qual não se pode afirmar completamente alheio, mas e também com a definição do termo no sentido que captura ideia do pretendido sem demais inferências científicas que se lhe possam inferir. Assim, *identidade* procura transcrever o sentido de reunificação de aspetos, características fundamentais e distintivas que tornam alguém, ou um grupo de pessoas, singulares dos demais. E é isso que emerge da análise dos dados, dualmente, um sentido agregador identitário do sujeito, de cada um deles, enquanto professor, e ao mesmo tempo de um grupo, o dos professores. Sendo que a dimensão *profissional* sobressai tanto na imagem particular pessoal ou de grupo que se acresceu à designação denotando o seu pendor, mas não querendo com isso dizer que tenham sido descartados os dados individuais nas subcategorias nem nos indicadores, foram sim integrados no conjunto explicativo desta *identidade profissional*, designação que se lhe deu. Pois, os participantes manifestam incoerência quer na forma como perspetivam o ser-se professor, quer no entendimento de grupo profissional no sentido percebido, assumindo até uma variabilidade interna, referindo existir ou coexistir vários tipos de professores, várias práticas pedagógicas daí decorrentes e é até aí que muitas vezes, externalizando-se, conseguem identificar falhas, debilidades e necessidades do professor, ao passo que quanto a si, diretamente não. Confluem, no entanto, quanto ao idealizado, aquilo que comungam quanto ao professor ideal, em termos de identidade profissional e social.

Esta também se verifica já pré-existente [a identidade profissional], ainda que em constante (re)construção em mudanças incrementais e de pequena monta. Porquanto fazia sentido que fosse *forjando coerência DA identidade profissional*, enquanto aquela que já existe e que, com base nela, é que se procede ao forjando coerência.

Forjando, por seu lado, é definível<sup>45</sup> como ato de forjar, isto é, de:

*“verbo transitivo: 1. trabalhar, preparar (um metal) em forja; caldear; 2. fabricar (objetos) a partir de metal trabalhado na forja; 3. moldar; dar forma a; 4. dar origem a; 5. imitar de forma fraudulenta; falsificar; 6. inventar; imaginar. verbo pronominal: moldar-se; ganhar forma”.*

E aqui, promoveu-se o seu uso no sentido de representar a dureza, e o esforço com que se procura fabricar e moldar coerência dessa identidade profissional acima descrita. E esse enfrentamento na dureza e no esforço ocorre com o objetivo de preservação. Essa é, e continua a ser, transversalmente, a cola que interliga todas as peças da teoria original e lhe dá poder explicativo.

Internamente, nesta fase, duas categorias principais emergem, *Debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima* e *Desgastando-se com baixa autoeficácia* com processos internos inerentes onde se debelam aspetos cruciais ao entendimento da necessidade de se *Forjar coerência na identidade profissional*: entre o *percebido e o ideal*.

Neste rumo, pretende-se clarificar ainda que a estrutura da apresentação desta fase, pela natureza menos tangível dela e procurando que o leitor não tenda a divergir nos dados particulares e na sua verificação e descrição, ao invés de um foco nas relações, na sua compreensão e na identificação da adequação e ajuste (*fit* de acordo com original Glaser) dos padrões comportamentais e estratégias emergentes ao domínio explicativo e articulatório da teoria em si (enquanto conjunto congruente de hipóteses explicativas da maior preocupação dos participantes), optou-se por se fazer uma caracterização mais narrativa e explicativa, pese embora se vá ilustrando com trechos de transcrições, ilustrando

---

<sup>45</sup> Forjar in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-29 00:44:07]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/forjar>

alguns preceituados, mas não da forma que anteriormente se habituou o leitor na apresentação da fase 2 e até aqui.

Isto ocorre não por menor robustez ou corpo desta fase, mas sim, pela incomparabilidade entre as duas, decorrentes do mesmo método singular da GT clássica, mas que impera, à sua boa apreensão que seja explicada numa articulação narrativa diferenciada. Isto justifica, também, a opção deliberada de submeter à apreciação a fase 2 primeiro do que a fase 1 da GT *Preservando um arquétipo mítico de professor/a*. Presumindo que neste ponto o leitor já entrou dentro da dinâmica da metodologia, após uma explicação mais objetiva e exemplificada em toda sua extensão desde categorias principais, subcategorias e indicadores variados, acedendo assim ao seu mecanismo de construção teórica em abstração cada vez maior dos dados, estará agora preparado para conhecer uma fase teórica que, para ser melhor compreendida, necessitou de uma articulação mais densa de dados entre si e, principalmente, da análise das hipóteses correlacionais entre categorias, em comparação de *memos*, em discussão com orientadores, até se produzir entendimento daquilo que emergia dos dados e categorias desta dimensão e que são menos traduzíveis num esquema simples e numa narrativa linear.

Glaser (2009, 2012) determina que na escrita explicativa da teoria não há, por norma nem por obrigação, necessidade de descrever ou apresentar indicadores ou dados colhidos. Pois, não se avalia a validade nem a qualidade de uma GT clássica por um comprovado poder descritivo dos dados nem pelo peso referencial ou de cobertura destes. Deve avaliar-se sim, pela adequabilidade e pertinência na área substancial em análise e como resposta hipotetizada à principal preocupação dos participantes. Bem como deve-se avaliar pela correta aplicação do método, verificando-se dos dados verdadeiramente emergentes e do seu reagrupar, que deve ser coerente (num todo articulado e explicativo) conjunto de hipóteses, cujo elo é a *core* apresentada. Sendo que esta, por sua vez, deverá

ser justa (*fit*) ao todo e o todo a ela, o que deve ser revelador da emergência e da não manipulação dos dados, validando-a. Pelo que, e pelas características específicas desta fase, se procederá de seguida a uma descrição das duas subcategorias de forma a procurar-se evidenciar aqui os seus inerentes padrões comportamentais e estratégias principais e em particular as suas relações e inter-relações que corporizam as mesmas.

#### 4.3.1. Fase 1, Categoria Principal 1: Debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima, percebidos e ideais

*“Pronto e, e é difícil haver essas mudanças, ahhh, se o professor não tiver motivado e não tiver preparado e formado para essa mudança. Agora eu acho que realmente e concordo que nós temos que mudar a nossa maneira de dar aulas, já não pode ser aquela aula tão expositiva, não é? Como era no nosso tempo, que os meninos estão ali todos sentadinhos, no autocarro como eles dizem, agora é mais dinâmica, trabalhos de grupo, pronto, tudo muito bem. Mas tem, tem que ser dada uma formação aos professores (...) porque se não depois também depende do instrumento pessoal de cada um e da motivação e depois transpuseram-nos isto para a questão da carreira docente e dos problemas dos congelamentos, não é? E isso depois mexe muito e há colegas que ainda continuam, continuam a investir que há colegas que ahhh (...) estão cansados (ri-se à gargalhada) estão cansados mesmo (volta a rir-se)*

[Ent2]

Esta fase compõe-se por três categorias chave, em igual peso e contributo dinâmico: *autoimagem*, *autoconceito* e *autoestima*. Estas apresentam em cada qual uma dualidade inerente, duas faces de si mesmas, que se debelam: a dimensão *percebida* e a dimensão *ideal* de cada uma. Então, importa esclarecer primeiramente cada uma delas, separadamente, do ponto de vista do seu entendimento feito à luz dos indicadores emergentes que os corporizam e que induziram à seleção dos termos para os identificar, para no final, se explanar o poder articulatório e o sentido simbiótico que têm.

*Autoimagem*, diz respeito à imagem que se tem e se faz de si mesmo. Aqui e respeitante ao estudo em apreço, dizendo respeito à imagem que os professores fazem de si mesmos em termos profissionais e de forma muito imagética e superficial, voltada ao que conscientemente é visto pelo sujeito como o que ele é e sobre o que os outros inferem que ele é e esperam que seja, na esfera do social e dos papéis sociais:

*“Acho que o, um pedagogo tem que ser um pouco de tudo, pai, mãe porque, ahhh, psicólogo(...)”* [Ent1].

Já o *Autoconceito*, pretende-se que seja um conjunto de crenças sobre si mesmo, no mesmo sentido que a autoimagem, mas mais profundo, a um nível mais internalizado do participante, menos tangível e menos declarado que a autoimagem:

*“(...)é o educador, protetor, é que a proteção não é só a nível educação, é a nível físico, ahhh, biopsicossocial como nós costumamos utilizar esse termo, porque além de o proteger a nível físico, da sua saúde, ahhh a nível mental, as emoções, os problemas, ahhh, e o social.”* [Ent1].

A *Autoestima*, por seu lado, representa uma dimensão afetiva e até avaliativa, no sentido da apreciação dos participantes de si mesmos em termos profissionais e de como se apreciam nessas funções:

*“(...) porque nós os professores temos um papel muito ativo na sociedade!”, “(...) depois há quem viva isto com, com alguma, ahhh, algum espírito, uma força porque percebemos que o papel importante que tem, que a escola, que o professor tem.”* [Ent1].

*“sempre gostei imenso de, porque para mim investigar sempre foi algo que eu procuro, ahhh, chegar mais além, porque já outros têm base científica, uma coisa é empírica, a minha experiência de vida, outra coisa é quando também, ahhh, com a minha experiência de vida vejo que alguém já tem uma base científica que já conseguiu (...) passar (...) aqueles passos, quase*

*da ciência, podemos dizer, pronto, e sinto-me mais à vontade quando vejo que afinal eu cheguei a conclusão mas que outros já até têm isso escrito e com alguma, algum fundamento”[Ent.1].*

A linha que separa esta tríade é muito tênue, mas verificável na exaustiva análise dos dados. O que faz emergir a natureza simbiótica destas categorias que não só corporizam esta fase, que lhes é inerente, mas também umas às outras em interdependência estrutural. Assim, não podemos falar nelas separadamente, mas como um conjunto, único, que se complementa e que, assim, conseguem capturar a essência dos padrões relacionais emergentes nos dados a elas concernentes.

Fala-se então em *autoimagem, autoconceito e autoestima*, que muito impregnam as narrativas e até as posturas e comportamentos dos participantes. E fazem-no com uma dimensão conflitante intrínseca que se captura pela dualidade de faces que, cada um desses construtos, demonstra deter dos dados: entre *o percebido e o ideal*. Uma luta internalizada que é constante e sistemática, duas facetas sempre presentes em disputa. Tendo em conta essa componente singular, integrou-se na designação da categoria o termo *debatendo-se*. Debater constitui-se aqui como a ilustração disso, que não sendo uma discussão externa ou apreendida no sujeito num nível em que conscientemente o verbalize é existente e capturada como uma discussão e análise da contraposição por comparação desses dois componentes [percebido e ideal] não muito violenta, mas que tem no seu cerne mobilizar estratégias visando a *preservação*, que se constituiu como sua maior preocupação, pelo que o percebido é, muitas vezes, conflitante com o idealizado iniciando o debate interno nesses constituintes.

*“Que vão sendo aplicadas e que têm de ser pensados, ou seja, mas eu acho que isso, ahhh, pode haver um professor, mas a maior parte dos profissionais, porque são profissionais de educação, ahhh, tentam fazer essas práticas de diferenciação pedagógica, (...)”.* [Ent.4]

Dos dados analisados das redes sociais, conseguiram-se verificar os mesmos indicadores e categorias, bem como algumas das relações e padrões inerentes e já explicitados. Decorrente de serem dados obtidos sem qualquer controle ou sugestão do conteúdo discursivo, exceto ter-se tido cuidado de procurar tópicos de publicações e/ou discussões relativos aos termos: dl 54 ou 55, inclusão, professores, flexibilidade, autonomia e educação especial – não se consegue capturar algumas inter-relações ou circularidades que se conseguiram obter por entrevista e/ou observação. No entanto, enriqueceram os dados dando aqui saturação e robustez, tendo sido integrados na dinâmica da metodologia GT clássica e fazendo parte do todo. Deixam-se aqui alguns exemplos ilustrativos dos dados colhidos:

*“Passa a malta toda senão a culpa é do professor! É mais ou menos isso!”*  
[FP\_1\_CC].

*“O problema da DGAE etc. é que um dia há muitos anos atrás esqueceram-se que os professores são licenciados, ou seja, não são burros, nem analfabetos embora sejam tratados como tal pelos próprios colegas desses serviços.”*  
[LC\_1\_ALP].

*“(...) isto é tudo uma chachada ...nunca me fez tanta falta de sentido ser professora, como agora (...)”* [LC\_1\_MM].

*“Levar os professores mais velhos (e mais politizados, reivindicativos e que ganham um pouco menos mal) a um estado de desespero tal, que se vão embora nas piores condições possíveis; Criar uma escola pública de baixa qualidade para os pobres e subsidiar uma escola privada de grande qualidade para quem a pode pagar - e até criar umas bolsas de estudo para ornamentar com alguns estudantes pobres estas escolas e puxar o brilho à grande democracia do sistema.”*[CR\_10\_ACG].

*“Um professor tem três funções: ele deve inspirar, desafiar os alunos e estabelecer a informação.”* [CR\_2\_RC].



*“Eu até consigo pôr um burro a beber água, se lhe der umas arrobas de fava. Agora pôr um aluno a aprender quando ele não quer, tirem o cavalinho da chuva!” [CR\_2\_FA].*

*“Somos pérolas para porcos e agora literalmente com o magnífico contributo da flexibilidade” [MPVP\_10\_AC].*

*“Penso que há 35 anos os alunos não eram como são agora e também não havia milhentas tarefas burocráticas o que deixaria espaço e tempo para ter um menino ou menina nessa situação...” [CR\_2\_EMMRF].*

*“Sim, perdemos horas e horas com grelhas inúteis, quando devíamos ser professores!!!” [FP\_4\_MSK].*

Do outro lado desta Fase da teoria original, encontramos a mesma dualidade conflituante que deriva do choque entre o ideal e o percebido, mas numa outra dimensão e com consequências mais visíveis aos participantes, conforme veremos de seguida. Estas duas categorias principais comungam dessa dualidade e interatuam por influências mútuas em ciclo interno e entre si.

### 4.3.2. Fase 1, Categoria Principal 2: Desgastando-se na baixa autoeficácia percebida e ideal

*“Agora nunca pensei, se calhar há, lá está, no princípio achava que não ia conseguir, nós saímos tão formatados da universidade, nós saímos formatados para uma situação ideal em que é um mundo ideal, é a turma ideal e os meninos são assim, não é? Fazer um estágio na Escola X há 20 anos atrás era pensar que o mundo era todo assim.*

*E: Hum ... hum. P: E não era, no ano seguinte eu mudei para a H. E acabou o mundo da Escola X, de A., assim todos formatadinhos, meninos bonitos, lavadinhos, ahhh, com, com, com grandes expetativas de vida, a tentarem todos ser médicos, não é? [Ent.6]*

Nesta categoria principal mantem-se o padrão de confrontação e dualidade entre o *percebido* e o *ideal*, também patentes na outra categoria principal já caracterizada, e que, por isso, é transversal e particular de toda esta fase de “*Forjando coerência da identidade profissional*” mas que aqui, em rigor, não se verifica em sobrelevo um debate, outrossim o destaque da consequência desse conflito para os participantes, manifestado pelo próprios, tendo-se assim optado pelo conceito de desgaste<sup>46</sup> para redação escrita sumativa desta categoria. Este, além de um efeito resultante é-o reiteradamente, portanto desgastando-se no sentido aumentativo do grau. Algo muito relatado pelos participantes face ao cansaço, desanimo, descontentamento, insatisfação verificada naquilo que é resultado dos processos educativos dos alunos, e no fundo, até da sua intervenção e prática

---

<sup>46</sup> Verbo transitivo: 1. consumir pouco a pouco (corroendo ou friccionando); 2. destruir lentamente; 3. cansar; debilitar; 4. popular digerir; verbo pronominal: 1. gastar-se lentamente; 2. estragar-se; arruinar-se. in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-30 10:04:49]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/desgastar>

pedagógica [não das práticas em si] em comparação com aquilo que idealizava que deveria ser, a cada um dos participantes, ou seja, existindo variabilidade nessas construções entre eles, mas subsistindo o mesmo padrão cíclico de desgaste por contraste.

*“(...) se nós em todas as atas de conselhos de turma, nós vemos que há uma justificção de, de falta de resultados como gostaria, gostaríamos que houvesse(...)”. [Ent4].*

*“É assim, dos professores pronto eu falo por mim, por vezes sinto que consegui realmente aquilo que queria que era conseguir chegar a todos e potencializar a todos... (...) ahhh, através das diferenças deles, mas por vezes é difícil, fico um bocado frustrado.” [Ent2].*

No cerne encontra-se a ideia de *baixa autoeficácia*, vista aqui como o conjunto de comportamentos e estratégias dos professores, que congregam a ideia de que as suas ações, as ações da escola e até as ações de forma generalizada, não detêm qualquer poder de alterar ou produzir os efeitos na área substancial. Especificamente pode-se aqui acrescer, que dentro disto, há ainda a subdivisão entre o percebido e o idealizado na baixa autoeficácia, no concernente particular da desvantagem educacional.

*“(...) não, não tenhamos ilusões quer dizer, quando eu falo em diferenciação pedagógica é verdade, mas, à partida o que nós gostávamos como professores é que tivéssemos ali uma turma normal homogénea e que fosse, pronto, (...)” [Ent.3].*

Ou seja, os professores não só idealmente não se perspetivam a si e aos outros professores como eficazes a produzir os efeitos demandados em crianças e jovens em desvantagem educacional como também não se veem a eles objetivamente e nas suas práticas concretizadas, como eficazes em alunos fora do padrão heterogéneo normativo esperado do aluno. Isto é demonstrado quer pela

descrença em qualquer política, medidas ou intervenção que passe pela sala de aula regular, em particular e em menor grau de autoeficácia quanto maior for o grau de desvantagem educacional, quer pela assumida falta formação; pela referência constante, enquanto necessidades à intervenção na DE, de mais e melhores técnicos especializados para o fazerem, fora da sala; pela indicação de se considerar mais proveitoso e indicado que os alunos com mais DE frequentassem escolas especiais e os com menor DE sejam encaminhados, o quanto antes, para cursos e percursos alternativos e ou profissionalizantes; de se retirar satisfação na sensação de bem-estar e felicidade das crianças e jovens com desvantagem educacional pelo seu sorriso e afetividade, pelo desejo de proporcionar experiências e satisfação de desejos auto percebidos como úteis, considerando-se como o mais que se consegue fazer; ou no claro assumir de que não se acredita na possibilidade de aprendizagem ou resolução dos problemas, dando-os assim como irresolúveis apesar de verificáveis e condicionantes do trabalho do professor.

*“(...) e, digo lhe uma coisa, às vezes é tão frustrante quando a gente tenta de alguma forma orientar, ajudar, apoiar, direcionar, caminhar e não se consegue, ahhh, quase que nos sentimos sós, às vezes é só o papel de escola, só papel do professor, de alguns professores e é complicado, não sei se dei resposta que devia.”*  
[Ent.3].

Os dados analisados das páginas e grupos *Facebook* bem como de *blogs* da internet, confluem com os dados das entrevistas tendo, em conjunto e durante aplicação do método comparação constante, permitido a sua melhor saturação e robustez. É igualmente identificável, com maior emotividade até, o desgaste aqui inerente face à autoeficácia percebida e idealizada em confronto. Os trechos seguintes pretendem dar alguma ilustração dos indicadores da construção teórica que proveio da integração de dados provenientes daí no todo:

*“(...) claro que não depende de nós. Um aluno que não quer aprender também não quer ser motivado. A motivação tem de ser do próprio aluno, se não for, o professor até pode "fazer o pino", e há tantos a fazê-lo, que não serve de nada!” [CR\_2\_GM]*

*“Sim, podem não ser perseverantes. Eu tive um caso de um aluno que não consegui motivar nunca. Foi uma frustração. Não era só comigo. Mas, depois de várias estratégias, desisti. Foi o que ele quis.” [CR\_2\_GM].*

*“É o fim alguma (pouca) dignidade que ainda existia no ensino. Esta gente ensandeceu de vez”. [FP\_10\_JLS].*

*“É passar todos!! Deixar de lado a nossa parte profissional, assumir que só estamos "a entreter meninos", e tentar não ter um esgotamento ou depressão. É esquecer o ser professor! E é encaixar isso ou dar cabo das nossas vidas, da qual dependem, em muitos casos filhos, pais...” [FP\_10\_PP]*

*“colegas que acham que é sempre possível um único professor conseguir tudo "e um par de botas"! Os iluminados que vivem num em que "tudo se faz, basta querer", e vêm dizer que tiveram um caso assim e assado...e tudo foi maravilhoso e gratificante! Juntamente a um governo cego temos colegas iluminados por pozinhos de perlimpimpim e que tudo conseguem! Isso é que me admira e cansa!”*

*“uma injustiça para TODOS os alunos e um desgaste para TODOS os professores! Farta desta palhaçada que é a educação e o ensino!!!! Nausea!” [FP\_4\_FL]*

*“Daqui a 1 ou 2 anos muda tudo, outra vez... não nos desgastemos... não nos pagam mais por isso.” [FP\_4\_MCRT].*

*“Acarreta um pormaio: uma nova resma de papéis que só acrescentam mais dispêndio de tempo e um vazio de melhorias.” [FP\_4\_NG].*

Esta categoria principal entrosa ciclicamente com a anterior [*debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima percebidos e ideais*] no sentido de que, como o acreditar-se pouco na sua eficácia, e nas dos professores em geral, na

maioria das situações de desvantagem educacional, bem como nas medidas e regulamentação das práticas que têm de seguir, verte naquilo que os participantes referem relativamente à sua *autoimagem*, *autoestima* e *autoconceito*. Da mesma forma que aquilo que sentem face a isso reflete, por sua vez na sua *autoeficácia*.

Esta dinâmica de influência mútua imbuída entre as duas categorias principais, nas duas dimensões ideais e percebidas inerentes a ambas, infere a necessidade dos participantes de forjar, arduamente, coerência na identidade profissional, sendo certo que o referem ser um processo inacabado e contínuo, decorrente até em maioria, segundo eles, da experiência em tempo de serviço, casos e experimentação prática, pelo que o debate e o desgaste, constantes, na dualidade, os impele a conseguir a coerência necessária à sua estruturação através da forja, num processo difícil, de trabalho árduo, dado que as duas dimensões – percebido e ideal – não são, na maior parte das vezes, equivalentes ao invés de a irem [identidade profissional] adaptando gradativamente às mudanças.

Por fim, a chave conexão mais abstrata, que parte de questões como:

*Qual o motivo pelo qual os participantes manifestam isto [padrões comportamentais e estratégias observados] tanto em consolidando resistência à mudança quanto em forjando coerência da identidade profissional? [Caderno notas 3, julho 2020].*

Pela sua preocupação central: *preservação*. E que preservação é esta? A sua explicação sumativa e articulatória do todo, foi iniciada no princípio deste capítulo e será concluída no próximo (e último) ponto desta descrição da teoria substancial original, sendo clímax da descrição que dela temos vindo a fazer, fechando a sua caracterização, retornando ao nível conceptual mais abstrato, teórico, de onde se começou.

## 4.4. A Categoria Core: Preservação. E a Sua Relação Com Arquétipo Mítico

*“(...) a minha dúvida ainda persiste neste momento é como é que se podia transformar, ahhh, o sistema educativo, ahhh, guardando algumas coisas do passado(...)”.*

*“(...) portanto, é um sistema que se vai, ahhh, em que vai criando alguns vícios, ahhh, e não prejudica muito ninguém mas na realidade também não beneficia, porque só acaba por dar cobertura às, às leis que são impostas, à matéria que tem de ser cumprida e o que é que os alunos e de que forma é que os alunos chegaram ao conhecimento acaba por não ser muito falado e portanto também ninguém faz grandes perguntas e eles não têm desvantagens (forte entoação), mas também não têm vantagem nenhuma na realidade, não é?”*

[Ent.7]

No início deste capítulo descreveu-se a categoria core, basilar desta teoria substancial original, ancorada nos dados, bem como se explicitou o seu poder (re)integrador das várias categorias e subcategorias, articulando-as e dando-lhes poder explicativo das estratégias e padrões comportamentais emergentes. Preservação é a cola com que se reagruparam os dados e se encontrou o fundamento por detrás daquilo que se analisou e identificou, conglomerado no processo geral, cíclico, enquanto “*preservando um arquétipo mítico de professor/a*” que procura dar resposta à preocupação central de preservação.

Arquétipo é definido<sup>47</sup> como:

*“1. modelo; protótipo; paradigma; 2. filosofia (Platão) tipo ideal e supremo de que as coisas concretas são cópias; 3. literatura manuscrito de que derivam outros textos; 4. psicologia (Jung) plural imagens e símbolos ancestrais que formam, no seu conjunto, o inconsciente coletivo de um povo e se revelam nos contos, lendas populares e tradições”.*

E é aqui utilizado com o sentido de modelo ou paradigma daquilo que o professor se entende enquanto profissional e daquilo que ele entende sobre a sua profissão, o que esta representa e como deve ser. Todos os dados, conjugados no conjunto de relações e inter-relações, têm manifestos, transversalmente, esta ideia de modelo, de paradigma, que no fundo é mais que idealizado. Pois, na soma das ideias, constitui-se como mítico, no sentido de que é lembrado e celebrado, em comunhão ou se se quiser como imagem de um *“inconsciente coletivo”* profissional, enquanto *“maravilhoso, prodigioso ou digno de admiração”*<sup>48</sup>, conforme refere a sua definição em dicionário.

*“(...) ahhh, a profissão de professor, a palavra que me aparece sempre é de missão (...)” [Ent.3]*

*“(...)eu costumo dizer que a escola não é uma fábrica de (segmento de áudio incompreensível) Portanto, nós lidamos com os jovens, com emoções, com tanta coisa e não dá para sair do portão da escola e fica lá tudo a, atrás(...)”. [Ent.3].*

---

<sup>47</sup> in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-30 19:45:47]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/arquétipo>

<sup>48</sup> mítico in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-10-30 21:36:47]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mítico>



*“(...)para além da política, é evidente que, ahhh, se ficamos só à espera que as coisas mudem (ri-se) temos bomba sempre a estoirar, não é? Portanto (...) há o problema vamos ver o que fazer com o problema(...)” [Ent.4].*

*“o professor está aberto a todas as possibilidades e, e pensa “ok, este indivíduo, esta pessoa, este aluno coloca-me um desafio, eu não estou a perceber o que é que ele precisa, mas tenho de falar com ele individualmente, ahhh, para perceber e para entender como é que raciocina, como é que, que é que se passa, porquê é que ele não fala ou porquê é que ele não participa, ou etc.” [Ent.8].*

*“(...) não, eu acho que neste momento não é (...) não tem sido, não se tem em conta. Acho que a nível de políticas não estão a ser feitas a esse nível. Os professores é que depois tentam nas próprias, em conselhos de turma (...) verificam que há essa desvantagem educacional porque está a haver uma exigência elevada para certas capacidades de certos alunos e que entram depois nesta desvantagem educacional, mas a nível de políticas eu penso não sejam, não estão a ser feitas.” [Ent.5].*

*“(...) E, portanto, a partir daí a pessoa vai se adaptando, conhece uma nova realidade e todos os anos aprende com a realidade que tem à sua frente. Eu acho que isso é o mais enriquecedor desta vida, desta profissão.” [Ent.6].*

*(...) ele ali e que nós, porque nós só, os professores e a escola só existem por eles.” [Ent.3].*

*“Muda-se tudo, simplesmente. Às vezes de um ano para o outro e nós professores temos que conseguir abarcar essas mudanças todas e estar sempre prontos para satisfazer todas as exigências do ministério. E isso também não é bom (forte entoação) não é bom.” [Ent.2]*

O professor é celebrado por todos os participantes [professores] como sendo “O” centro da educação e do sistema educativo, aquele que sabe melhor o que fazer e que por isso (e com isso) se sente validado para adaptar, reorganizar

e manipular quaisquer emanações de medidas de política ou regulamentares da administração e gestão educativas. O Professor, cuja experiência, doação, espírito de missão, sacrifício, paternalismo, amizade, capacidade de identificar com olhar o que vai na alma dos alunos, é a mais-valia que sustenta o sistema educativo e que, segundo os mesmos, ruma a uma idealização irrealizável, arquitetada e imposta por quem não tem qualquer contacto com o terreno ou com o dia-a-dia de trabalho na escola e na sala de aula e que, por isso e só por isso, está condenada à nascença. Assim, se justifica ademais que sejam estes a lutar contra essas alterações e a, acima de tudo, *preservar um arquétipo mítico de professor/a*, pois com isso se tem inerente também a preservação das práticas educativas que melhor funcionam, porque sempre funcionaram e são pensadas por quem sabe melhor e está mais habilitado a isso, e porque estão dentro das funções que o professor detém e se adequam ao tipo de aluno que o professor deve atender. Porquanto, deve o professor preservar-se da heterogeneidade, sendo esta, claramente, domínio de outras áreas que não a do ensino, não cabendo por isso ao professor, mas sim a outros técnicos. Até porque os alunos chegam à sala com problemas que são externos a essa sala, e até a essa escola, pelo que, pouco ou nada se pode fazer nesses contextos. No final, deveria existir uma escola voltada ao ensino geral, de crianças e jovens mais ou menos heterogêneos dentro de um padrão da normalidade comportamental e cognitiva gerível em sala de aula, e tudo o mais que fugisse a esse padrão deveria ser atendido em cursos e percursos alternativos e/ou escolas especiais, bem como, por outros técnicos e áreas especializadas.

Estas alterações ao sistema educativo, e por inerência ao ensino, impelem não só à ativação de estratégias e padrões de comportamentos que visam resistência consolidada à mudança, *preservando*, como também mobilizam processos mais internalizados de *preservação de um arquétipo mítico de professor/a* por contrastes duais entre o que se percebe que se espera dos professores, no real (que sofre alterações ao longo do tempo), e num sentido que confronta aquilo

que se detém como ideal. Estes processos mais internos revelam debate por um lado e desgaste por outro, causando danos no/s professore/s, claramente percebidos e manifestantes de cansaço, desapontamento, desmotivação, desinvestimento, insegurança, medo, etc.

*“Se todos (forte entoação) estiverem debruçados para a importância mais (forte entoação) do conhecimento do que o que é que com ele se vai fazer no futuro, é capaz de funcionar também mais depressa.”*  
[Ent.7].

*“(...) eu tenho muito medo de, deste contexto especial histórico em que nós estamos a viver e os populismos e etc.”.* [Ent.4].

*Forjando coerência da identidade* profissional funciona procurando manter o professor reasegurado, mas como tem na base o conflito motivado pela sua maior preocupação pela *preservação*, acaba por resultar mais num desgaste progressivo do que numa construção melhorada e evolutiva da sua identidade profissional com resultados positivos ao professor, por ajuste do ideal com o percebido, diminuindo-se contraste e por consequência, espera-se, os embates fortes. Isto porque, do outro lado, *consolidando resistência à mudança*, impede de se abrir e experienciar novas formas de prática pedagógica ou até de entendimento sobre a desvantagem educacional, que permitissem, de facto, retirar inferências resultantes de um conhecimento e aplicação de novas medidas e orientações. Devolvendo, e pressionando, a um continuado *forjando coerência da identidade profissional* e que, em ciclo, vai levando a uma *preservação de um arquétipo mítico de professor/a*:

*“(...) as crianças e jovens de hoje não são diferentes em nada, do ponto de vista da genética, pelo menos até onde eu sei. Um dos problemas é que hoje em dia a informação e os estímulos são excessivos e isso é complicado para as crianças gerirem, o que leva muitas vezes à dispersão. Outro, é a ignorância de muitos*

*adultos que meteram na cabeça que os jovens aprendem com o google, só porque sabem usar um tablet. Por último, não corresponde 100% à realidade o que diz sobre a tipologia das aulas. Gostaria de lhe colocar as seguintes questões: Um dos motivos da desmotivação dos alunos não se prende com a escola a tempo inteiro, que tanto vos dá jeito? Todo o progresso alcançado até hoje foi conseguido como? Todas as pessoas que se formaram e são competentes nas diversas áreas, como é que aprenderam sem google e smartphome? Quando estudou não teve que se sentar a estudar?” [CR\_1\_CC].*

*“Os corruptores, da cultura portuguesa sob a capa de inovadores destruíram a nossa escola, adulteraram os bons costumes e deixaram a Educação neste estado... Nada construíram.... Ficam na História da Destruição.” [FP\_4\_JM].*

A *Grounded Theory* clássica, é fundamentada nos dados. Pretende uma construção dinâmica, dedutiva e indutiva, da análise dos dados, onde tudo são dados, mas não são mais que dados. Isto é, os dados não descrevem o que se diz mas sim aquilo que lhes está inerente nos comportamentos e estratégias dos participantes para resolver sua maior preocupação, que não é diretamente referida por eles mas que é emergente pela quebra desses dados em unidades relativas ao que o indivíduo pretende com aquilo que diz, e que são depois, com ela [preocupação central], colados ou reagrupados em padrões comportamentais ou conjuntos estratégias que explicam aquilo que se passa, a resposta mobilizada para lhe dar resposta. A teoria fundamentada é o que é. Não descreve, não infere, é. Não se sabe, ou se afirma, na teoria o porquê das coisas nem as consequências além daquelas que são visíveis nos dados e deles emergentes, há sim um conjunto articulado de hipóteses sobre como os dados fraturados se relacionam, tendo por base *a core*.

A teoria substancial original: *Preservando um arquétipo mítico de professor/a*, é aquilo que aqui se apresentou. Nada mais que isto enquanto teoria GT clássica.

Daí que a nossa apresentação dela, termina aqui. O que não termina é aquilo que ela origina e que é a sua mais-valia pois ao trazer à luz aquilo que se passa na área substancial faz levantar todas as questões que no momento após o seu conhecimento surgem, e que o leitor [espera-se] a esta altura sinta. Sensação de que a este ponto faltará qualquer coisa de muito. Como uma história que parece não ter tido um fim. E não tem.

GT clássica é mutável, e essa é uma das suas melhores características, daqui poder-se-á partir para mais estudos sobre algum dos seus aspetos ou além deles. Ela pode ser alterada, acrescida, mudada, colhendo-se mais dados e continuando análise deles sob o método GT. É uma hipótese explicativa, fundada no real e nos dados. Não é única nem pretende ser.

Sendo ancorada nos dados não presume que seja articulada na literatura indo ao seu encontro ou refutando. No entanto, Glaser refere poder ser feito, noutra ponto, resultante de alguma pesquisa na literatura, confronto da teoria original descoberta com outros dados científicos que se entrecruzem. O objetivo não é validar a teoria GT, mas sim enriquecer a discussão dela decorrente, lançando repto da sua análise e consideração na área substancial, levantando-se até hipóteses sobre os seus achados que impulsionem novos estudo e linhas de investigação. E é nesse sentido que se inclui o ponto seguinte, o de colocar a *Grounded Theory* original descoberta à luz da literatura pertinente da área substancial.

## 4.5. Entrosando a Grounded Theory “Preservando um arquétipo mítico de professor/a” com a Literatura de Referência: as implicações teóricas do estudo

Feita a apresentação e caracterização de *Preservando um arquétipo mítico de professor/a*, enquanto *Grounded Theory* descoberta, e pese embora Glaser não recomende a articulação da teoria emergente com a literatura a fim de não se deturpar o seu sentido emergente ou que se perca a noção desconectada de conhecimentos prévios a que a metodologia GT clássica obriga, ir-se-á proceder neste ponto a um confronto da teoria substancial original com aquilo que é de mais premente na literatura de referência na área substancial em estudo e nos pontos temáticos principais sobrelevados por ela. Far-se-á esse entrosamento porquanto se acredita na mais-valia científica que se pode retirar dessa sobreposição, quer disso resultem dissonâncias ou consonâncias. Ademais, enquadrar a teoria na área substancial, de onde emerge, do ponto de vista (agora) da literatura científica da atualidade pode, além do já referido, trazer à luz novos caminhos investigacionais, identificar o nível de inovação ou confirmação do quadro existente que esta detém, perceber melhor a sua potencialidade de ação concreta na realidade estudada. Por outro lado, tendo-se em conta a descrição dos procedimentos de aplicação metodológica e a explicação da teoria emergente nos seus componentes e subcomponentes geradores, bem como a demonstração

da sua teia relacional fundada na *categoria core*, permitem esta altura deter-se a confiança de que se comprovou a emergência da teoria e a validade da *Grounded Theory* original, dentro da sua particular metodologia e preceitos.

Assim, este ponto dedica-se à articulação dos temas e pontos tocados dentro da área da substancial da desvantagem educacional e dos aspetos sobrelevados na *Grounded Theory* descoberta com a própria. Seguindo-se aqui a mesma lógica da apresentação e caracterização da teoria, percorrem-se as categorias principais nas suas mais destacadas conclusões e implicações teóricas e práticas para, finalmente, deter-se na articulação conjunta em volta da *core* e da explicitação teórica mais abstrata, fazendo-se entrosamento na literatura.

#### 4.5.1.           **Consolidando resistência à mudança e os seus componentes geradores principais: projetando narrativa circular e reenquadrando práticas educativas cristalizadas.**

Esta *fase 2 da teoria original* traz-nos à luz um processo de alimentação mútua entre as categorias principais que o corporizam, conforme já apresentado, e acarreta uma inovação teórica tendo em conta a literatura relativa às questões aqui inerentes conforme aqui se explorará. Questões essas que passam essencialmente por uma resistência à mudança, em particular no conspecto dos professores, mas que também abarca questões inerentes à preferência pelas práticas docentes tradicionais, à formação dos professores para e na legislação educativa, e para e na heterogeneidade, à articulação e ao trabalho multidisciplinar e em rede, na sala de aula e na escola, etc. E, inovador, em especial na forma como isso se manifesta, enquanto estratégias e

comportamentos, quer na *projeção de uma narrativa circular* quer *reenquadrando práticas educativas cristalizadas* que enformam essa resistência.

Na *Grounded Theory* glaseriana todo o trabalho investigacional percorre um caminho que podemos designar como sendo “às escuras” relativamente ao ponto de partida ser alicerçado (nas outras metodologias) numa revisão profunda da literatura que conduz, depois, a própria investigação, o que aqui não ocorreu. Compete agora, e após a investigação, identificar os temas chave ou pesquisar na literatura conhecimento já existente sobre determinada questão ou hipótese teórica levantada, pese embora Glaser não o determine procedimental ou sequer o recomende. Assim, e podendo incorrer numa escolha preferencial por determinados conceitos, hipóteses, ou teoria em detrimento de outra/s, e não pretendendo ser-se exaustivo nessa articulação com a literatura, serão aqui introduzidos autores e referências.

A *resistência à mudança*, propriamente dita e no conspecto da educação, em particular no âmbito dos professores, não se aparenta recente. Numa pesquisa de literatura de referência, em bases dados internacionais e nacionais (ERIC, ProQuest, RCAAP), surge uma multiplicidade de registos relacionados com a resistência à mudança e educação e, quando se acrescenta a palavra professor, o número de referências decaí, mas é ainda assim significativo. A literatura neste âmbito engloba um período vasto, desde os anos 80 até a atualidade e estes aspetos já haviam sido denotados por Rodriguez (2004) no início do milénio quando se prestou a uma pesquisa com as mesmas palavras-chave. Mas, acrescento este autor, que se manifesta interessante que nos compêndios relativos à investigação educacional ou em particular à educação para a diversidade, pese embora se possam abordar estas temáticas, elas não assumem esse destaque nem preponderância, e que isso deveria implicar reflexão. Hynds (2010) na mesma linha, suporta também estas ideias e vai mais especificamente referir que no que



diz respeito aos desafios concretos da implementação da reforma educativa e de mudanças, em especial no que concerne à melhoria das práticas pedagógicas dos professores e dos resultados de crianças e jovens “marginalizados”, muito pouco tem sido investigado.

No âmbito da teoria organizacional a *resistência à mudança* é vastamente estudada, em particular naquilo que diz respeito à *mudança* e se articula com a *cultura* organizacional e a restante dinâmica da mesma (Teixeira, 2017). Referida como natural, quer a mudança quer seja um certo nível de resistência a esta, e relacionada com a cultura organizacional, a que os indivíduos aculturados (saberes, moralidades, soluções, hábitos, perspectivas, etc.) promovendo coesão organizacional e funcionamento. Sempre que há necessidade de mudança, programada ou não e seja incremental ou radical, haverá sempre um processo despoletado nos sujeitos, ao qual estes não são indiferentes, e que necessariamente infere nessa cultura organizacional que não é estática, outrossim produzida e reproduzida pelo todo (Teixeira, 2017). Diz-nos também a literatura que nisto haverá maior ou menor resistência em conformidade com o envolvimento ativo e participativo das pessoas, em todos os níveis organizacionais na própria organização, bem como que dependerá do nível de abertura e flexibilidade organizacional. Isto conflui diretamente com aquilo que é referido na literatura especializada no âmbito educativo (Constantinescu & Alexandrache, 2014; Hynds, 2010; Neri et al., 2019; Maier 2009, 2010 cit in Terhart, 2013; Vieira et al., 2015; Zimmerman, 2006) e quando, por exemplo, Hynds (2010) reportando-se a conclusões do seu estudo sobre a resistência dos professores às reformas educativas refere:

*“(...) as resistance revealed a lack of shared vision, alongside inadequate communication and partnership.”*(Hynds, 2010, p. 377).

Porquanto, a resistência nos professores, pode também ser vista como uma questão de falta de sentimento de conjunto e desadequada comunicação e parceria na inclusão, isto é, por fatores que o envolvimento ativo e participativo de todos nessa reforma, poderiam atenuar conforme a *teoria a organizacional* nos reporta. No entanto, Terhart (2013) reflete sobre isso indicando que isso faz esquecer o essencial sobre a descrença e desconfiança dos professores face aos reformistas, avaliadores e especialistas no âmbito educativo, e que ignorar isso pode, e condiciona, a eficácia das reformas ou mudanças educativas. Pois a predisposição para se entender os propósitos pode não existir e o comportamento será assim reativo no sentido de resistir. Vai mais longe reportando-se a uma intervenção de Andy Hargreaves, numa convenção especialista organizada pela OCDE em 2004, onde refere ter sido afirmado que:

*“He talked about the situation of teaching and teachers in times of increasing standardisation, evaluation, inspection and accountability. In particular (...). He described the largely sceptical, even defiant attitude of the long-grown, traditional teacher culture towards these new forms of control. I can no longer remember his precise words, but he commented that the gathering of educational experts, educational researchers and school developers - and he explicitly included himself in this number - should recognise that teachers ‘totally despise us, they really do’.”*(Terhart, 2013, p. 486).

E aqui refere que a audiência ficou agitada e que isso representaria que Hargreaves teria “tocado na ferida”, pois diz que apesar de os especialistas e reformistas assumirem que os professores desejam as inovações, mudanças e evolução tal pode não ser de facto assim visto por esses atores educativos. E que muitas vezes os professores se veem forçados à mudança e desenvolvimento. No fundo Terhart (2013) assume mesmo que existe alguma dissimulação nesta questão, dado que isto não deveria constituir uma surpresa tendo em conta que a cultura e convicções dos administradores e dos reformistas educativos não

corresponde à cultura e convicções dos professores (Gathen, 2006, p.8 *cit. in* Terhart, 2013), estando a milhas de distância. Muitos especialistas estão convencidos da urgência dos seus novos conceitos, modelos e práticas e que os professores, diretores e escolas mal podem esperar por eles, quando na realidade assim não o é. E quando o verificam tendem, segundo o autor em análise, a crer que vão ensinar aos profissionais do ensinar novas formas de conduta corretas, modernas e inovativas. Terhart (2013, p.487) diz aqui que isso resulta em desilusão e desencantamento no confronto com a realidade do terreno, onde:

*“(...) at school level, they realise that teachers display no zeal for innovation and that in fact they may even experience backlashes and hidden or even open forms of resistance or obstruction against innovation.”.*

E, este aspeto particular, traz aqui robustecimento àquilo que foi emergente na GT original e que se apresentou nesta tese, confirmando a já prévia identificação não só de *resistência à mudança* por parte dos professores, bem como de que isso assume várias formas. Seja o *fechar os olhos* ou *esconder*, como formas mais veladas de resistência segundo o autor, ou seja, de forma mais clara ou mais obstrutiva contra a inovação. Naquilo que emergiu dos dados na investigação também foi possível identificar formas mais veladas ou mais claras de resistência à mudança, seja no *projetando uma narrativa circular*, seja dentro do *reenquadramento das práticas educativas*, mas o que aqui se torna singular é o conjunto articulado em hipóteses de padrões e comportamentos que não só expõe de forma agrupada essas tipologias de resistência como lhes propõe explicação. Uma explicação no nível de ocorrência da resistência à mudança, enquanto fases que se alimentam mútua e ciclicamente, como o explicam enquanto porquê dessa ocorrência, enquadrando esse comportamento numa preocupação de *preservação de um arquétipo mítico de professor/a*. Que, se for pensado neste enquadramento da revisão de literatura, nos permite validar o pendor transnacional da GT, podendo ser em

termos abstratos aplicada a diferentes contextos conforme cientificamente já identificado. O que se traduz num indicador da validade da teoria original, e na sua robustez enquanto resultado da verdadeira aplicação metodológica, que permite a abstração dos dados (contextualizados) para níveis a eles desconexos.

O conceito de *resistência* é definido como oposição ou obstáculo aos esforços de mudança, bem como sendo uma intolerância e barreira à própria mudança (Hynds, 2010; Rodriguez, 2004; Terhart, 2013). Também é referido que este deve ser visto (e assumido) com naturalidade, tendo em conta que faz parte da dinâmica organizacional e da mudança desejável. E que, se os conflitos que a compõe (à resistência) forem geridos de forma positiva, a diversidade de ideias e perspectivas podem constituir-se uma mais-valia, trabalhando-se no sentido participativo de uma mudança comungada. No entanto, na maioria da literatura científica produzida, há uma tendência a enformar essa resistência como algo a evitar e a dissolver, muito mais do que a compreender os meandros da sua complexidade e aquilo que poderá ser feito, positiva e assumidamente, para a sua resolução (Hynds, 2010, p. 379). Por outro lado, Terhart (2013) refere que desde sempre os reformistas entenderam que não é possível conseguir reforma escolar sem ou contra os professores, é necessário que eles sejam suporte dessas mudanças, até porque e em bom rigor eles serão os seus executores mais importantes. O que ocorre, diz o autor, é o questionamento frequente, tendo em conta a premissa anterior, quando os professores não querem essa reforma, em particular quando se fala em alterações e inovações que não são externas (estruturais ao sistema educativo ou administrativo) mas sim internas, implicando mudanças nas suas crenças e práticas em sala de aula. E, diz, é aqui que se queda a circundar a maioria da teoria e estratégia de mudança em termos do tema da resistência à inovação.

*“Change is war (Hargreaves and Fullan 2009) - but a war in disguise. Therefore, theories and programmes of change have seldom addressed resistance in an open, frank way; in one way or another, the problem is always hidden or circumscribed. The agencies of change feel more comfortable if they paint a picture of a highly innovative world in which all difficulties and reluctances can be overcome by good, convincing communication and were, in principle, the agents of change march on from one success to another.” (Terhart, 2013, p.488).*

Isto contrapõe, em certa parte, aquilo que Hynds (2010) referia, bem como outros autores, colocando em causa que esse tipo de premissas sobre a solução para romper com a circularidade entre aquilo que de cima se pretende (e entende) reformar versus aquilo que abaixo se resiste em mudar. Pois a mudança é uma guerra, é-o sempre, naturalmente. E não deve por isso ser disfarçada, nem com soluções apaziguadoras sobre a boa vontade e obstaculização de uma das partes, nem por essa mesma parte ao não ser ouvida ou envolvida culpabilizar a outra, resistindo à mudança. As dificuldades e relutâncias devem, por isso, ser ouvidas e compreendidas, pois elas existem. E pegando na frase de Hargreaves & Fullan (2009, cit. in Terhart, 2013) que referem a mudança como sendo uma guerra, mas uma guerra em disfarce, este aplica-se a ambas as partes. Aquilo que se verificou na GT emergente, pelo menos da parte dos professores, vem consolidar essa ideia (e expressão forte) sobre o disfarce. Não é uma “guerra” assumida, não se revela clara na maioria das vezes, entrecruza-se no discurso de uma narrativa que acaba por ser circular. Precisamente numa tentativa de disfarce onde se desvelam crenças e práticas próprias que, ao verificarem-se de um contraste grande entre aquilo que foi emanado legal e politicamente enquanto diretrizes de mudança e associadas a um discurso tido como politicamente correto, se procuram disfarçar naturalizando ou validando ações e inações produzidas. Por outro lado, o *reenquadramento de práticas educativas cristalizadas* é uma procura da manutenção de crenças e da praxis que se vê e sente como a

melhor, diferente daquilo que lhe é proposto mudar. E havendo uma componente pedagógica e de propaganda da administração e das políticas públicas aquando da promoção da reforma e da inovação educativa, é possível identificar essa guerra mesmo dentro dos próprios professores, quer na *consolidação da resistência à mudança* quer naquilo que a alimenta e se transcreve dos dados num conjunto articulado e cíclico de hipóteses agrupadas de estratégias e comportamentos de *debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima, percebidos e ideias*. Dimensões essas enquadradas numa “guerra” maior onde os professores visam a *preservação de um arquétipo mítico de professor/a* que se confronta, necessariamente com o real e, nesse, com as reformas e inovações, pois exige-lhes transformação na forma como se veem e como consideram que os outros os veem e devem ver.

Outra questão que parece aqui importante relevar é que, de acordo com Terhart (2013, pp. 488 e 489), enquanto na teoria organizacional corporativa se verifica do ponto vista organizacional e individual que a resistência à mudança pode constituir uma ameaça à sobrevivência, no âmbito organizacional não lucrativo ou aqui em particular no conspecto educativo isso não se coloca nesses termos, pois não são organizações que se compadeçam com leis do mercado ou pressões do lucro ou de produção, ainda que sofram influências dessas variáveis mas sem os colocar em risco. Logo a prevalência da resistência à mudança bem como o nível e o grau com que ela ocorre, e permanece, poderá ser maior. O que destaca robustecimento ao consolidado na *resistência à mudança* emergente na GT original apresentada nesta tese. Ademais, acresce Terhart (2013, p. 489), não se interprete a resistência dos professores à inovação nas escolas e na sala de aula como que tendo nascido com o gerencialismo na educação, outrossim deve ser visto como algo perene, para a qual já várias ciências e cientista promoveram potenciais modelos de resolução.

Pode-se adicionar aqui que a noção do sucesso escolar/educativo não se compadece do mesmo enquadramento e dimensão do sucesso pelo lucro ou pelos resultados líquidos como nas empresas, o que faz toda a diferença no equacionar das questões da mudança ou da resistência nas reformas educativas. No entanto sucesso (e o processo até ele), tal como no mundo corporativo, é visto e experienciado de forma diferente por vários atores, grupos e níveis organizacionais, o que potencia a diversidade de opiniões e interpretações sobre o mesmo. O que é percebido por uns como sucesso pode não o ser por outros. No mundo empresarial, na maioria das vezes o lucro é o maior tradutor de consenso de sucesso, pelo que a mudança e inovação que o produzam é mais aceitável, mesmo que não se comprove diretamente a sua relação. No contexto escolar esta noção não é facilmente transferível, mas o que é certo é que cada vez mais se tem transferido mundialmente conceitos e procedimentos de gestão da qualidade para instituições cariz público, incluindo nas escolas (Terhart, 2013). Na investigação que se produziu, por diversas vezes, os professores manifestaram alguma incongruência naquilo que definem como sucesso bem como naquilo que sentem ser valorizado como sucesso. E, tendo em conta que este será, cada vez mais, resultado imputado ao seu trabalho, sentem maior segurança nos resultados quantitativos produzidos e estandardizados por referencial geral e meios tradicionais (escola ou nacional) do que por indicadores e recursos que eles indicam serem menos palpáveis, ainda que reconheçam outros tipos de sucessos. Isto conflui no sentido explicativo da resistência à mudança enquanto processo de preservação.

Por outro lado, aquilo que se refere intenção dos processos de gestão qualidade, aplicados ao contexto escolar, é que assentam na presunção de que o uso do feedback, enquanto resultados publicados, devem ser utilizados de forma construtiva, isto é, levando à reflexão sobre as práticas e implicando consequências efetivas dentro das escolas e da sala de aula. Mas, diz-nos Terhart

(2013) baseado em vários estudos nacionais (alemães) e internacionais, que a maioria da experiência dos diretores e investigadores educacionais é a de que esta reação construtiva ao feedback não ocorre, ou ocorre apenas numa extensão limitada. Ora, o principal agente da aplicação desse feedback construtivo são os professores, se isso não se verifica o obstáculo deverá estar a ocorrer a este nível, o que se revela também na GT original aqui apresentada, no contexto da desvantagem educacional e das mudanças ao sistema educativo imputadas à escola, em particular os normativo-legais concernentes à educação inclusiva. Esta legislação tem em conta a responsabilização da escola por todos os alunos, e em especial autonomiza o professor dotando-o de diversas medidas e de um sistema que prevê um primeiro diagnóstico e acompanhamento diferenciado na sala de aula e, somente, quando este falha se encaminhar para respostas mais técnico-especializadas fora da sala. Isto, de certa forma vai ao encontro do descoberto por Maier (2009, 2010 cit in Terhart, 2013, p. 492) quando procurou saber qual o uso que os professores davam aos resultados da avaliação estandardizada para o desenvolvimento inovativo das suas práticas docentes, onde estes testes presumiam um feedback construtivo que permitiria ao professor melhorar-se profissionalmente e às suas práticas, dotando-o de autonomia, mas também de responsabilização. Os resultados referem que apenas um pequeno número de professores estava informado das funções e propósitos oficiais dos testes; a larga maioria não usava os resultados no contexto das avaliações e diagnósticos de aprendizagem individuais; metade dos professores negava o contributo reflexivo e desenvolvimental dos resultados na sua prática; apenas um pequeno percentual dos professores usava os resultados para um trabalho colaborativo que levasse a conclusões construtivas e isso apenas aconteceu em escolas onde o trabalho colaborativo já fazia parte da cultura organizacional; e, ao longo dos procedimentos o nível aceitação da testagem foi diminuindo. Tendo em conta os resultados do estudo, Maier concluiu que não adianta aumentar a pressão da



responsabilidade nas escolas pois, de facto, não leva a melhoria de práticas educativas. Já Zimmerman (2006) diz que enquanto os professores não entenderem e apreciarem a necessidade de mudança nas suas escolas e práticas educativas irão sempre preferir a manutenção do status quo, e que o seu *habitus* (Bourdieu & Passeron, 2008; Harker, 1984) é uma barreira interconexa à sua resistência à mudança de práticas, pois é mais simples e fácil continuar a ensinar da mesma forma. Analisando estes achados com as categorias emergentes na GT, em particular as suas dinâmicas relacionais como o caso da que aqui e agora apreciamos – *consolidando resistência à mudança*, isso é também verificável no contexto português. Pois que, a pressão da responsabilização dos professores em particular e das escolas em geral não trouxe melhorias nas práticas educativas, de forma geral, mas conduziu à sua inserção num processo de reenquadramento nas práticas cristalizadas, parecendo que houve inovação quando na realidade esta não ocorreu verdadeiramente com melhoria na qualidade. Tudo isto, reforça a cristalização da resistência à mudança ao invés de a romper, em conformidade com as conclusões seguintes:

*“Studies on the reception of Lernstandserhebungen have consistently shown that teachers do not view the results as feedback on their own classroom behaviour and teaching strategies, but as additional information in the context of assessing student performance [reenquadramento]. However, this is precisely what the quality assessment procedure does not set out to do. In direct contrast with the official policy, teachers integrate information about their teaching culture subjectively.”*(Terhart, 2013, p. 494).

Por outro lado, e no que concerne ao projetando uma narrativa circular, Terhart (2013) apresenta mais referências a estudos concernentes à questão da resistência à mudança pelos professores para depois destacar, em particular e em tom conclusivo, que a maioria dos professores quando inquiridos reconhece a necessidade de reformas e mudanças na escola e no sistema educativo bem como

que é possível e necessário melhorar. Mas, e apesar disso, quando questionados sobre mudanças nas suas próprias práticas de sala de aula e práticas pedagógicas, revelam-se extremamente adversos a isso. Isto manifestou-se claramente na investigação produzida e que fez emergir a GT apresentada, e está aí plasmado na narrativa circular que os professores projetam, para si mesmos, mas também para quem os ouve. Por um lado, há o reconhecimento dos problemas e dificuldades, mas, de seguida, procura-se uma naturalização destes enformando-os em algo inevitável e parte do trabalho ou externalizando-os à sala de aula e à própria escola, para que, depois, se possa validar a ação e a inação sobre esses mesmos problemas e dificuldades. Promovendo-se, assim, a manutenção das coisas como elas são e como elas funcionam, resistindo à mudança. Aqui a *Grounded Theory* original acresce à literatura a dinâmica nisto inerente, circular e processual, identificando padrões comportamentais e estratégias que consolidam a resistência à mudança. Os argumentos que Terhart (2013, p. 494) refere serem usados pelos professores para “*protect themselves against the winds or even storms of change moving or even forcing them towards new practices*”, serão a “falta de tempo”, “estou inocente”, “gato escaldado” [tradução própria do original “*burnt child*”], “dois mundos”, “biográfico” e a “falta de benefício pessoal”. Estes argumentos são identificáveis nos vários indicadores que compõe e organizam as subcategorias e categorias da GT original, e demonstram (nela e ao autor) um lado emotivo e internalizante destes processos. O que traz maior robustez à dualidade de fases que alimentam, mutuamente, toda a *Grounded Theory* descoberta e a *preservação do arquétipo mítico de professor/a*.

Existe o discurso que, enquanto narrativa circular pura, projeta (para si mesmo e para os outros) e nutre, assim, um reenquadramento das práticas educativas cristalizadas. Onde, ambas e em conjunto, enformam e dão robustecimento a um processo de *consolidação de resistência à mudança*. No entanto,

este processo, sozinho, não cumpre com a maior preocupação dos professores - que é a *preservação de um arquétipo mítico de professor/a* - e que sustenta isso, mas precisa também de um outro processo cíclico, mais internalizante, que os indicadores revelam e que Terhart (2013) e outros autores (Hargreaves et al., 2009; Kelchtermans, 2005; van Veen & Slegers, 2006) também identificaram e discutiram ao longo do tempo: existe um lado emocional, internalizante e concernente aos sentimentos de identidade profissional dos professores. Esta dimensão foi emergentemente capturada na fase I da GT glaseriana original desta tese com a designação de *debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima, percebidos e ideais*. Parte-se agora para uma exploração da literatura dentro dos aspetos conceptuais e científicos desta outra fase da *Grounded Theory* original.

#### **4.5.2. Forjando coerência da identidade profissional e os seus componentes geradores principais: debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima percebidos e ideais e desgastando-se com a baixa autoeficácia percebida e ideal.**

Esta fase da teoria fundamentada original caracteriza-se pela exposição da dualidade em confronto, entre o percebido e o ideal, que dinamicamente se entrecruzam e se alimentam entre o debate e o desgaste, na forja de uma identidade profissional coerente ao professor. Isto enquanto claro indicador de que essa coerência procurada não existe, e estando em contraste entre o idealizado e o percebido no real. Constituindo-se numa fase da GT menos tangível e mais subjetiva o que na literatura também é referido como verificável em indicadores:

*“(...) the attitude towards change of the ones who were involved in the contemporary Romanian instructive-educative process enrolls in the subjectivism*

*register. In the case of the interviewed ones, the change in education represented a personal matter, being judged through the advantages-disadvantages own perspective. This must be the main component of any scientific debates which have as basis the attitude toward change.”*(Constantinescu & Alexandrache, 2014, p. 72).

Referindo-se mesmo que esta dimensão mais subjetiva não deve ser descorada, sendo de suma importância à investigação e à intervenção. Zimmerman (2006) reporta-se mesmo a um *modelo mental do ser-se professor*, em termos profissionais. E refere sobre esse modelo mental que este:

*“(...) their mental model of being professionals should be expanded to include an increased sense of their responsibilities (Danielson, 1996).”* (Zimmerman, 2006, p.247).

No sentido de que os professores, encontrando-se muito egocentrados enquanto indivíduos no exercício da sua prática e enquanto grupo profissional, concentram-se em si de tal forma que não lhes é possível ver ou perspetivar responsabilidades educativas num conjunto, exterior a isso. Isto é, vendo-se enquanto parte de um sistema aberto, maior, onde a sua prática se correlaciona e interrelaciona com as demais dimensões educativas. Nos dados colhidos encontraram-se vários indicadores onde, de forma mais ou menos visível, se reconhece esta limitação da responsabilidade percebida e idealizada, onde o professor não se considera responsável por dimensões da desvantagem educacional que não sejam diretamente correlacionadas com as suas práticas e, ainda assim, essas práticas são modelizadas por um ideal tradicional onde ele também não se sente responsável por não as inovar ou diversificar.

No que concerne mais especificamente às suas componentes geradoras como a *autoestima, a autoimagem e a autoestima*, pode-se aqui inserir a posição social

enquanto estatuto social e posição do professor, percebida e idealizada, de que Hynds (2010) fala quando refere:

*“The authors attributed teachers’ resistance to their social position; a complex interaction of beliefs related to their social status and positions as teachers. Thus, teacher beliefs can lead to resistance to social reform policies.”* (Hynds, 2010, p. 379).

Isto conflui com a *teoria das representações sociais* de Moscovici (cit. in Höijer, 2011) onde estas terão um papel de convencionar objetos, pessoas e eventos que vamos conhecendo classificando-os em determinadas categorias, que são depois como cognições distintas e partilhadas. Mas, e por outro lado, são também referidas como prescritivas, no sentido de que elas pensam as estruturas e as tradições sociais que são forçadas sobre nós, pois apesar de integradas em cada sujeito elas são pensamentos repensados do coletivo, embora se reconheça algum nível de agência pessoal sobre elas. São por isso complexas e holísticas, podendo ser vistas como teorias, conjuntos de ideias, metáforas ou imagens que incluem em si emoções, atitudes e julgamentos, transcritas em práticas comunicativas. Podendo ser comungadas entre microgrupos sociais ou hegemónicamente por um grupo social mais alargado, como uma nação ou conjunto de nações. As crenças e o estatuto social percebido e ideal dos professores, podem então ser vistas à luz de *representações sociais* dos professores, comungadas em microgrupo profissional e, nesse sentido, *“the past is more real than the present. The peculiar power of clarity of representations – that is of social representations – derives from the success with which they control the reality of today through that of yesterday”* (Moscovici 1984, p. 10 cit. in Höijer, 2011, p.6). Tendo isso em conta, aquilo que se verifica na teoria ancorada original desta tese é que a identidade profissional dos professores tem, em si e na sua construção, crenças e compreensões ideais e percebidas, que se debatem e desgastam entre si, na procura de se forjar uma coerência que não é atingida pelos professores. Daqui, podemos hipotetizar que essa falta coerência poderá ser lida

como um choque demasiado abrupto entre representações sociais de microgrupo com aquelas mais hegemônicas, do país ou transnacionalmente. Este conflito interno, impede a consolidação e articulação dessas representações sociais, num todo mais ou menos coerente, que por sua vez impedem o reconforto referenciado no passado. Podendo, por isso, transcrever-se disto que a preocupação principal pela *preservação*, e todos os comportamentos e estratégias ativados para a fazer cumprir, sejam espelho de insegurança e medo que toda essa incoerência traz, reforçando a necessidade de colagem ao passado e de resistência à mudança que a caracterizam (à preservação de um arquétipo mítico de professor/a), como referido por Zimmermann (2006, p. 240):

*“Their acceptance of change could be affected by perceived threats to their expertise and proven abilities, and their belief that they lack the knowledge or skills to implement the change successful (...).”*

Entra aqui uma referência correlata à categoria principal 2: *desgastando-se na baixa autoeficácia percebida e ideal* - onde as crenças face ao seu nível de eficácia e sucesso naquilo que percebe e idealiza como o seu papel e suas funções profissionais. E reforçando-se aqui, e com o acima analisado, também a relação entre as duas fases principais da *Grounded Theory* “*preservando um arquétipo mítico de professor/a*” aqui explorada, onde o “*forjando coerência da identidade profissional*” se assimila, dinâmica e ciclicamente, no “*consolidando resistência à mudança*”, robustecendo-a.

Ademais Höijer (2011) ao explicar que a teoria das representações sociais proclama dois mecanismos sociocognitivos de comunicação básicos na sua geração – ancoragem e objetificação – explora-os e, aí, identifica uma *ancoragem emocional*. Sobre esta refere que não é especificamente apontada por Moscovici (1993, cit. in Höijer, 2011) mas que é abordada a dimensão emocional em aspetos que são discutidos, ainda que sem se concretizar desta forma. Refere que

mais autores (Jodolet's, 1991 e Joffe, 2002 cit. in Höijer, 2011) argumentam quanto a esta dimensão emocional em particular no concernente à formulação de símbolos e na constituição de formas específicas de representações sociais. Lamentando-se que pouco tenha sido escrito e investigado sobre isto que se aparenta de relevo:

*“(...) I will here argue for the need to more explicitly take emotions into consideration in social representations theory. Emotional anchoring then refers to a communicative process by which a new phenomenon is fastened to well-known emotions. By this the unknown gets recognizable as, for example, a threat or a danger to fear, something to worry for, or as something nice and pleasurable. As shown by psychological research emotions may help us to interpret and judge social situations and objects (Bless, Fiedler & Struck 2004). (...) Social phenomena, events or courses of events are anchored in feelings of fear or an approaching threat, or in feelings of anger, pity or compassion. According to Furedi (2006: xiii) the increasing stream of scare stories in the media are even transforming Western culture into a culture of fear in which “fear feeds on itself and creates the disposition to speculate about other hazards lurking around the corner”.(Höijer, 2011, p. 9)*

É esta dimensão emocional que se refere capturar com a teoria ancorada exposta nesta tese, ainda que se reconheça da dificuldade em fazê-lo e a necessidade de se aprofundar mais e melhor, por forma a dar-lhe maior visibilidade e com isso entendimento. Existe claramente uma dimensão nestes mecanismos enquanto padrões estratégicos e comportamentais que mobilizam as dimensões categoriais e as fases do processo, e em bom rigor a *preservação* em si, enquanto core, não pode ser vista num desprendimento de pendor emocional tal como e principalmente o *arquétipo mítico*, aqui analisável sob o ponto de vista de um conjunto de representações sociais que guiam a internalização identitária e da percepção de autoeficácia dos professores bem como da exteriorização das suas práticas, ações e inações. Isto perpassa toda a teoria grounded original.



Outro aspecto indicado na literatura é a resistência como exercício da agência do professor, no sentido da sua liberdade e autonomia. Em particular quando estes sentem que aquilo em que acreditam e se comprometem profissionalmente, portanto com a sua identidade profissional, se contrapõe com aquilo que lhe é exigido enquanto mudança ou inovação:

*“(...) An increasingly common interpretation of teacher hesitancy to change is a desire to maintain autonomy and independence. In other words, resistance to change for some can be understood as an expression of teachers’ professional agency (Musanti and Pence 2010, Sannino 2010, Riveros et al. 2012). Teachers unwilling to change may be engaging in ‘principled resistance,’ arising from deeply held beliefs or professional commitments that run counter to the proposed changes (Achinstein and Ogawa 2006).”*(Jacobs et al., 2018, p. 691).

Ademais, Lortie (1975, cit. in Hargreaves, 2010) refere que as recompensas dos professores serão de *cariz pessoal, emocional ou psíquicas*. Porque, afirma, ao contrário de médicos e advogados, o feedback sobre o seu trabalho não é imediato e muitas vezes não chega sequer a ser visível. Ocorrendo muitas vezes numa ou outra situação de salvação do aluno no presente ou de um elogio diferido de ex-alunos que reaparecem no futuro. Esta premissa é muito clara também nos dados colhidos neste estudo e alimentam a autoestima, autoimagem e autoconceito quer percebidos quer, depois e por inerência, ideais. No entanto, aquilo que se verifica na GT é que o professor se alimenta com imensa força dessas recompensas, que se podem classificar como *emocionais, pessoais e psíquicas* conforme refere o autor supra. E são essas que lhe dão corpo a *forjar coerência numa identidade profissional* que aparece, muitas vezes, emergente como dualizada e em conflito internalizado entre o ideal e o percebido. Isto parece poder ser nutrição, nos professores, do ciclo de debate e desgaste em torno da identidade profissional que os impelem a um sistema defensivo e preservador. Ademais, estas recompensas são referidas como específicas de cada ocupação profissional,



enformando-as e às expectativas que os seus profissionais fazem delas. Neste aspeto Hargreaves (2010, p. 145) refere que Lortie (1975) concluiu que relativamente aos professores e ao ensino que:

*“Teachers perceive their psychic rewards as scarce, erratic and unpredictable. They are vulnerable to the ebb and flow of pupil response; even highly experienced teachers talk about “bad years.” Uncertainties in teaching inhibit the feeling that future rewards are ensured, and such doubts support the position that it is unwise to sacrifice present opportunities for future possibilities.”*

E acresce que o ensinar é:

*“(…) is a flat rather than staged career (with long periods of working life spent at the same level of seniority), entered abruptly and alone after what is often an indifferent college training, through the reality shocks and dramas of the first few weeks in the job. This leads teachers to fall back on their own resources—especially the long “apprenticeship of observation” they undertook as students on the other side of the teacher’s desk. Together, these combined factors offer little hope of innovation, but strong prospects for persisting conservatism.” (pp. 145-146).*

Isto transporta para a egocentricidade identificada no professor e no conjunto dos professores, enquanto grupo profissional, justificando-se que isso ocorre não só porque a carreira é plana e pouco recompensadora no imediato, impulsionando pouco a dinâmica pela ascensão e recompensa, dando assim pouco feedback, mas também porque é uma carreira solitária. Este último aspeto referido em consequência de um treino formativo pouco realista e indiferente, que é confrontado depois, à entrada na carreira, num choque e drama com a realidade. Este aspeto relevado pela literatura é aquilo que na teoria fundamentada clássica aqui apresentada se refere como a dualidade entre o percebido e o idealizado. Visto na GT como algo que não termina nesse confronto inicial, mas que se prolonga ao longo do tempo em debate e desgaste

no indivíduo, de forma internalizada, que o impele na forja de uma coerência da identidade profissional, pois que assume a preservação de um arquétipo mítico de professor/a como principal preocupação. Este fechamento em si mesmo e no grupo profissional, poderá hipotetizar-se como explicativo quer da formação deste ideal e deste arquétipo mítico de professor/a, bem como do choque de culturas profissionais tão acirrado e referido também na literatura como potencialmente impeditivo da abertura dos professores à inovação e à mudança:

*“Musanti and Pence (2010) posited that resistance to coaching ‘is the result of a long tradition of isolation within the classroom walls deeply instilled in school culture. When this tradition is disrupted, teachers feel exposed, vulnerable, and powerless” (Jacobs et al., 2018, p. 82).*

Isto, pela literatura, não se aparenta uma novidade, pelo contrário é referido como uma longa tradição de isolamento da cultura escolar. A este propósito acresce-se Hargreaves (2010, p. 146) referindo-se a uma ideia de Waller (1932) que indica:

*“(...) those who follow certain occupations are continually thrown into certain kinds of social situations” (p. 376). “What teaching does to teachers,” he continued, “it does partly by furnishing them those roles which habit ties to the inner frame of personality and use makes one with the self” (p. 381). This applies particularly to the relationship teachers have with their colleagues. “A landmark of assimilation to the profession is that moment when he decides that only teachers are important” (p. 389).”*

Novamente aqui presente a ideia de um processo internalizado e intrinsecamente correlato com o self e com a formação de personalidade em relação ao hábito. Seja no entendimento que se faz da sua profissionalização quer seja na relação que se estabelece com os colegas, e com os outros. Destacando-se aqui o que se afirma ser um marco de assimilação da profissão, ocorrendo quando

“*he decides that only teachers are important*”. Isso é transversal a toda a GT apresentada, num sentimento emergente, que é claramente manifesto nas dimensões da autoimagem, autoconceito e autoestima, onde o professor é visto como o multiprofissional, aquele que resolve tudo, que salva e ajuda crianças e jovens, a peça fundamental da escola que sabe o melhor e a melhor forma de ensinar. E, importa aqui inserir também a conclusão que Hargreaves (2010, p.146) faz deste conjunto:

*“In a flat career that attracts socially conservative entrants, many of them women who have an “in and out engagement” to their work, and after a shock-laden entry that leads them to fall back on their traditional memories of how to teach from when they were students, Lortie’s teachers develop an occupational orientation toward unstable psychic rewards in a context of great technical uncertainty. Constrained by the historical weight of school board bureaucracy and isolated in their cellular classrooms through a work culture characterized by the unholy trinity of presentism, conservatism and individualism, teachers give little hope to advocates of change.”*

Soma-se aqui a ideia de que, apesar de alguma dinâmica inicial, após o choque inicial com o exercício profissional, o professor regressaria às suas memórias tradicionais de como se ensina, do tempo em que foram eles mesmos alunos. Justificando-se assim que, e em conjunto, a trindade cultural profissional do presentismo, conservadorismo e individualismo de Hargreaves, o isolamento nas suas salas de aulas, e o constrangimento pelo peso histórico da burocracia administrativa fomentam a falta de crença dos professores na mudança. A questão que aqui subsiste é o que fomenta essas variáveis? O que explica nos vários níveis as relações? O que une? Do ponto de vista daquilo que a GT original demonstra, estas variáveis são parte do sistema processual de *preservação do arquétipo mítico*, enquanto padrões de comportamentos e estratégias que, isso sim, explicitam o movimento regressivo às práticas e crenças tradicionais.

Zimmerman (2006) refere-nos que:

*“Other authors have described individuals’ feelings and behaviours at the beginning of a change process as a type of denial. Again, to understand why some teachers resist change, principals must realize that denial in some respects is similar to the first stage of grieving for what is lost (Calabrese, 2002; Clawson, 1999). This negative reaction can take the form of denying the message, the messenger, the pertinence of the message, and/or denying whether one has the capacity to deal with the message (Clawson, 1999). (...) with teachers’ denial behaviours as a possible indication of their underlying feelings of loss for what they are being asked to give up or leave behind.”(Zimmerman, 2006, p. 241).*

Assim sendo, o professor debela-se com uma perda, com um luto. Que vertendo na análise da *Grounded Theory* aqui apresentada surge como o sentimento de perda resultante do constante debate e desgaste entre o idealizado e o percebido, que impeça a formação de coerência dentro de uma identidade profissional que, indicam os participantes, é um processo em construção, contínuo e decorrente de experiência em tempo de serviço, em casos e em experimentação prática. Nesta dualidade de debate e desgaste, os indivíduos não conseguem que esse processo seja menos árduo, o que impeliu à utilização do termo forjar que o simboliza. Esta fase é alimentada e alimenta a consolidação da resistência à mudança que, por sua vez, devolve sustentação à primeira, permitindo resolver a principal preocupação dos professores: a preservação de um arquétipo mítico de professor/a. Inerentemente aqui, podemos inferir o sentimento de luto, pela negação, referida por Zimmermann (2006) e que refere comungada por outros autores por ele citados, que potencialmente subjaz e poderá ser explicativa desta necessidade de preservação. Parte-se então daqui para análise da literatura no que à preservação de um arquétipo mítico de professor/a, no todo, diz respeito.

### 4.5.3. Preservando um Arquétipo Mítico de Professor/a na Literatura

Uma teoria ancorada transcreve o que se passa (Glaser, 2002a, 2009; Glaser & Holton, 2004; Grounded Theory Institute, 2014), todavia isso não invalida que se promovam (com base nela) um conjunto de hipóteses explicativas ou de contextualização, pela sua observação enquanto produto final. Nesse sentido, a literatura existente, analisada *à posteriori*, permite estudá-la e robustecê-la, enquadrando-a. Nesse sentido, Smith (2020) apresenta uma revisão literária sobre a resistência dos professores onde articula vários autores de relevo. Aí desvela que Lortie em 1975 terá sido o primeiro autor a instituir a discussão em torno da temática e que criou uma poderosa caracterização dos professores que percorreu os estudos seguintes. Nessa, ele indicia que estes serão conservadores, individualistas e orientados pelo presente. Na GT original também se verificou um certo egocentrismo na área substancial da desvantagem educacional em particular, mas na discussão em geral. Não se consegue aqui inferir de forma simplista e/ou direta se serão características gerais dos professores, mas sim que o processo de *preservação do arquétipo mítico de professor/a* os conduz a esse posicionamento, ciclicamente. Ou que esse processo justifica de certa forma que se encontrem evidências dessas que permitam caracterizá-los assim. Ainda sobre o estudo de Lortie, Hargreaves (2010) refere as três características acima mencionadas o “*presentismo*”<sup>49</sup> (focar-se a curto prazo), o “*individualismo*” (prática de ensino isolado dos outros professores) e “*conservadorismo*” (concentração em mudanças de pequena escala ao invés de mudanças da escola no todo). Ademais coloca o trabalho de Lortie como sendo baseado no interacionismo simbólico e na escola sociológica de Chicago. Pois refere que usando Mead, por um lado,

---

<sup>49</sup> Tradução própria do original inglês de Hargreaves (2010) *presentism*.

explicou como o *self* e identidade pessoais eram formados na sua interação com os outros, especialmente daqueles que teriam tido uma influência primária nas suas vidas. E, por outro, recorre a Blumer para referir que o comportamento só poderia ser entendido no contexto de *imperativos organizacionais*. Terá o autor versado estudos nos princípios organizacionais, e em diversas profissões, onde procurou estudar a *socialização profissional*, que indicia enformar e desenvolver uma *cultura profissional* (Hargreaves, 2010). Olhando a teoria ancorada original que aqui se apresenta, é possível identificar alguns destes preceitos já estudados, mas que, aqui, são articulados num conjunto em processo, ou que, não sendo identificados diretamente, é possível observá-los por inferência. A transcendência da *preservação de um arquétipo mítico de professor/a*, enquanto preocupação principal dos professores, poder-se-á considerar reveladora de um traço de *cultura profissional*. Que, olhando as fases e subfases que a compõe, por sua vez, evidenciam-se enquanto processos de socialização profissional, construída na relação entre os pares profissionais e a cultura e contexto particulares da escola, mas também fundamentada na formação inicial (quer provavelmente no currículo e aprendizagem quer na/s relação/ões, aí iniciadas).

Assim, apesar de se identificarem várias formas de resistência à mudança e até se poderia identificar várias autoimagens, autoconceitos e autoestimas (embora todas em debate) elas confluem numa necessidade de preservação de um arquétipo mítico de professor/a, enquanto ideação conjunta. Além de que, essas subfases, resultam de conhecimentos, comportamentos e estratégias partilhadas, comungadas e legitimadas por todos quantos a essa classe pertencem.

*“Results showed that subsets of different stakeholder (majority and minority) groups resisted reform for different reasons and that their resistance was characterized by very different behaviours.”* (Hynds, 2010, p. 380).

Outra questão levantada na literatura pode ser observada no excerto acima e diz respeito à diversidade docente. Referindo-se que não é muito analisada, e reportando-se sobre de que forma o estatuto social de uma maioria dominante na classe pode influenciar a forma, não só como os professores se veem, mas também como estes agem. Isto é, olhando para a caracterização da classe docente, e que coincidentemente se reproduziu no grupo participantes de onde provieram os dados centrais desta investigação, teremos características transversais e, olhando a literatura, até transnacionais. Essas dizem respeito a uma maioria docente do sexo feminino, uma classe profissional envelhecida, com camadas mais jovens numa situação itinerante e precária. Mas, e também, é relevada na literatura o estatuto socioeconómico de proveniência e de estatuto atual do corpo docente, e que isso teria implicações não só nas leituras do social que estes constroem e a interpretação que daí fazem das mudanças e inovações, do sucesso, das expectativas e até da conceção que produzem (e reproduzem) sobre o seu papel e o da escola.

*“Musanti and Pence (2010) posited that resistance to coaching ‘is the result of a long tradition of isolation within the classroom walls deeply instilled in school culture. When this tradition is disrupted, teachers feel exposed, vulnerable, and powerless” (Jacobs et al., 2018, p. 82).*

Aqui imperando fatores não só concernente ao professor, mas a toda uma cultura escolar por hábito, memória e costume. Deste passado histórico é que, correlacionando-se com a GT, se pode definir não só a continuidade enquanto processo de preservação, mas também o carácter mítico que se assume deter neste arquétipo de professor.

Thor Berg (2014) apesar de não ter utilizado a metodologia GT clássica, desenvolveu um estudo concernente às barreiras à consultoria por parte dos professores, enquadrado numa metodologia qualitativa com recurso à GT

enquanto método (não refere qual autor/perspetiva segue) da qual indica ter chegado a uma “*Grounded Theory*” da *Resistência à mudança na consultoria escolar*. Nas suas conclusões refere que a maior preocupação identificada nos professores foi a defesa e manutenção da cultura escolar como ela é, por forma a promover aquilo que identificam como o ambiente condutor da aprendizagem na sala de aula bem como o bem-estar e as conquistas académicas da maioria dos alunos. Assim, não obstante uma utilização metodológica da GT diferente da que se apresenta nesta tese, o estudo identifica a mesma preocupação *core* que aqui se identificou. Ademais, acresce nessa análise a consolidação num conjunto de estratégias e comportamentos que visam resolver essa preocupação:

*“Therefore, an intergroup conflict was inevitable in many cases, and the professional cultural barriers then remained to serve and protect each group by the production and reinforcement of self-serving social representations that generated professional ethnocentricity. The properties of professional ethnocentricity emphasized the professional and moral excellence of the ingroup and devalued the competence and practices of the other party, which in turn created loss of legitimacy between the parties and contributed to the lack of integration between the external consultants and school personnel.”*(Thornberg, 2014, pp. 201–202).

Referindo-se, neste estudo, à “outra parte do conflito” como a dos consultores externos, contudo podendo estes ser qualquer outra parte que seja visto como ameaça, catalisador de insegurança ou perda poder, dentro daquilo que se configura como uma consciência coletiva autopercionada e idealizada de representações sociais (Höijer, 2011; Rateau et al., 2012; Moscovici, 2001 cit. in Thornberg, 2014) e identidade profissional, em conjunto, ou aquilo que aqui se definiu teoricamente como um arquétipo mítico de professor/a, que é nisto bastante confluyente e até enriquecedor pelo englobamento mais completo do explicativo. Isso é justificado por este autor com a necessidade de manutenção



de uma *etnocentricidade profissional* (Thornberg, 2014, p. 202) articulando-se com uma falta de integração, neste caso dos consultores.

Höijer (2011) reporta-se a Serge Moscovici e a sua teoria das representações sociais, definindo estas como:

*“(...) social representations are about processes of collective meaning-making resulting in common cognitions which produce social bonds uniting societies, organisations and groups. It sets focus on phenomena that becomes subjected to debate, strong feelings, conflicts and ideological struggle, and changes the collective thinking in society.”*(Höijer, 2011, p. 3).

Refere ainda que Moscovici (2000 cit. in Hoijer, 2011) e a sua teoria se interrelacionam com o conceito Durkheimniano de *representações coletivas*, pois reporta-se a formas comuns de conceber, pensar e avaliar a realidade social. No entanto, o primeiro autor desenvolve teoria que promove compreensão da relação entre a estrutura social e o indivíduo no contexto moderno, bem como o papel que a comunicação tem nisso. Por outro lado, advoga que nesta teoria o papel do indivíduo é ativo, enquanto agente livre para decidir por formas alternativas de viver e sobre as estratégias para lá chegar, derivado da multiplicidade de conhecimento especializado que lhe chega dos vários grupos onde está envolvido ou pertence.

A dimensão social do conceito de *representações social*, enfatiza, portanto, a pertinência que, a interação e comunicação sociais tem, entre os indivíduos e os grupos. Bem como, que essas representações são sociais. Isto é, refletem circunstâncias, práticas e contextos históricos, culturais e economicamente diversos (Höijer, 2011). Conquanto, e apesar do pendor social, promove-se uma perspetiva que fornece o indivíduo de agência pessoal, capacitadora de transformação. Na GT apresentada, duas das premissas mais veementes aqui

explanadas estão presentes. A existência e (re) construção de *representações sociais* entre indivíduo e grupo, visíveis naquilo que será, no conjunto, o *arquétipo mítico de professor/a* aceite e legitimado de forma geral consensual. Determinantes na sua busca transversal de *preservação*, através de padrões de comportamentos e estratégias comuns ao grupo profissional dos professores. Que assim comungando das mesmas crenças e ideologias, estas naturalmente só poderão existir no intercâmbio comunicacional e, até internacional, entre os indivíduos em interação direta ou indireta. Por outro lado, a manifestação da diversidade específica das práticas e indicadores colhidos, potencialmente sujeitos à mesma hegemonia ideológica partilhada e integrada em algo comum, representam por isso a escolha individual reportada, pois que e apesar de “(...) *still the individual is mainly embedded in and formed by social structures.*” (Höijer, 2011, p. 4).

Ademais, e menos diretamente, podem-se analisar estas ideias à luz da transformação que é feita, quer aos discursos, quer àquilo que são as orientações e diretrizes normativo-legais. Sendo certo que, expressamente, os professores manifestam a necessidade de uma ideologia inclusiva, bem como lhe reconhecem de justiça quanto aos alunos que referem estar invisibilizados pelo sistema, e em clara desvantagem educacional. Mas isso, depois, não verte nas práticas ou nas suas estratégias comportamentais como preocupação principal. Isto são claramente opções, individuais, mas também de classe profissional enquanto subgrupo social, livres de determinismo de interpretação e reformulação daquilo que é preconizado (e visto) como representação social que lhes é fornecida, pelo menos de fora do seu grupo. Constituindo-se, assim, por inferência, que o *arquétipo mítico de professor/a* poderá aqui ser visto, então, como um conjunto de a *representações sociais*, isto é, de “*different types of collective cognitions, common sense or thought systems of societies or groups of people*” (Höijer, 2011, p. 4) que “*may be seen as “theories”, “network of ideas”, metaphors and images that include emotions, attitudes and judgements. They are, further, embedded in communicative practices, such as dialogues, debates,*

*media discourses and scientific discourses*” (Marková, 2003 cit. Höijer, 2011 p.6). Neste particular, são específicas dos professores, e são fomentadas e nutridas [tendo em conta a GT original] numa preocupação principal pela sua *preservação*, que impede a transformação e a adaptação, por opção não determinística, a outras *representações sociais* mais hegemónicas.

Inserindo-se aqui, necessariamente, alguma revisão de autores concernentes à formação de professores e da sua identidade profissional, que possam contribuir a uma melhor compreensão destas questões, mas também hipotetizar, em reflexão, sobre aquilo que poderá formar e enformar a natureza deste processo de *preservação* relevado com a teoria ancorada apresentada.

Conforme nos refere Teixeira (2015, p.226):

*“As consequências das decisões curriculares assumidas nos diferentes níveis macro, meso e micro, determinam o perfil das pessoas que formamos e isso afeta o tipo de sociedade que concebemos no presente e para o futuro. Os professores têm de estar conscientes da influência das questões curriculares na sua formação enquanto profissionais, e das suas consequências para a educação dos seus alunos. A mentalidade curricular implica que os professores concebam o desenvolvimento dos alunos numa perspetiva integrada e global, tomando decisões sobre o ensino de forma fundamentada e responsável.”*

Tal como da teoria ancorada aqui apresentada, identifica-se a necessidade de um aporte de consciência dos professores sobre as dimensões científica e política (Ferrada et al., 2018), enquanto fundamentais ao desenrolar daquilo que é especificamente educativo (João Amado, 2017; João Amado & Boavida, 2006), além da praxeológica. Reconhecendo-se a necessidade da construção de uma *“mentalidade curricular”* (Teixeira, 2015), naquilo que é o enformar da perspetiva dos professores enquanto arquétipo de professor, de aluno e da Escola. Isto, poderá ter origem fundacional anterior ao início da formação inicial de professores, em particular nas suas experiências de vida (enquanto aluno ou

outras) mas certamente que terá uma modelização mais vincada, individualmente e em grupo profissional, durante o seu processo de formação.

*“É necessário formar os professores de forma articulada e aprofundada, não só no conhecimento das teorias psicológicas de aprendizagem, nas didáticas específicas de ensino ou nas áreas de docência. Importa também divulgar o conhecimento sobre a relação entre as teorias curriculares e da aprendizagem, e as suas consequências nos diversos níveis de decisão. As conceções de ensino e de aprendizagem devem fundamentar ainda a escolha das taxonomias na atividade de planificação do seu trabalho docente. Conhecendo a forma como os seus alunos aprendem, os professores podem adequar as metodologias e as estratégias de ensino, de modo a promover o desenvolvimento de todos e de cada um dos seus alunos.”*  
(Teixeira, 2015, p.226).

Conforme nos determina a autora supra e também por Galvão et al. (2018), destaca-se a necessidade de (re)pensar a formação profissional dos professores, de uma forma integrada e articulada de saberes e conhecimentos que o dotem de um manancial de ferramentas práticas que lhe permitam, efetivamente e autonomamente, programar e planificar a prática pedagógica e o desenvolvimento de cada um dos alunos, ajustando metodologias e estratégias de ensino. Ou, à luz da mais recente legislação, ativando medidas universais em sala de aula mais bem ajustadas. A responsabilização que é, hoje, exigida aos professores e às escolas, através do modelo RTP implementado, incrementam a necessidade de alterar as práticas docentes mas, e também por isso, tem implicações, necessariamente, no repensar e na reformulação da formação inicial e contínua de professores (Rodríguez & Pedrajas, 2016).

Por outro lado, da formação da identidade profissional de professor, termo que é atribuído a Erikson em 1980 (Rodríguez & Pedrajas, 2016), é-nos referido que, apesar da diversidade de elementos constituintes, estes podem ser resumidos em dois principais: (i) uma dimensão íntima e particular, diferente dos demais e (ii) uma dimensão social, partilhada em conjunto e interativa com outros e outras. Reportam Rodríguez & Pedrajas (2016) que esta última dimensão é de suma importância na perceção que cada

sujeito faz do seu exercício profissional e do próprio reconhecimento social da profissão. Rasmussen (2018, p. 34) refere que Harré (1983) no seu “espaço de Vygotsky” identifica, precisamente, duas dimensões inerentes aos processos de desenvolvimento dos sujeitos, mas que de acordo com Rasmussen é perfeitamente adequado ao estudo da forma como cada indivíduo cria o seu próprio “*psychological world under particular conversational forms and strategies from that discourse*” (p.34). São essas dimensões: (i) individual-social e (ii) público-privada. Inferem-se muitas questões, decorrentes desta linha da literatura especializada, na GT original, quando se mobiliza no *processo de preservação* uma dimensão mais internalizante que diz respeito precisamente a estes, como subprocessos presentes na preservação, inerentes e vitais aos professores que, neste concreto se vêm de certa forma forçados a *forjar coerência da identidade profissional*, num outro momento interno ciclicamente nutrido entre debater-se e desgastar-se e entre o percebido e o ideal.

É-nos referido ainda por Rodríguez & Pedrajas (2016) que o processo de construção identidade profissional é dinâmico e a evolução da sua construção implica interação com pessoas próximas. Assim podemos inferir que, primeiramente, o contacto em formação inicial quer com os colegas quer com os professores, tem relevo para a formação da sua identidade profissional, e que, mais tarde, ao longo do seu exercício profissional, o contacto com colegas e outros, influi aí também. Pelo que, deverá ser pertinente analisar as relações que se estabelecem ao longo da formação inicial e contínua, bem como analisar os próprios arquétipos de professor, aluno e Escola, que estes “outros”, mas em particular os professores de professores detêm.

Ademais, estes autores aportam contributos conclusivos pertinentes nesta matéria como: (i) identificação de fraca construção de identidade profissional no início do mestrado da formação de professores, que mediante aplicação dos modelos inovadores, reflexivos e metacognitivos, aplicados pelos autores, foi altamente melhorada. Pelo que, importa trazer inovação, novas metodologias e abordagens na formação de professores; (ii) Estes resultados podem ser validos apenas e enquanto não há confronto com a prática, também reportado por Ortega & Fuentealba (2019), e que

poderá resultar em desmotivação. Assim, tal como já aqui refletido, importa repensar o ideal e o percebido no âmbito dos arquétipos que se promovem e desenvolvem ao longo da formação inicial e contínua de professores; (iii) Deve ser tido em conta potenciais diferenças nos resultados nas conceções da identidade profissional, por níveis de ensino, sendo que estas segundo os autores, tem características internas e externas que marcam diferenças. Conquanto, hipoteticamente, ao pensar-se a formação (inicial e continua) de professores isto deve ser tido em conta, enquanto necessidade de abordagem heterogénea e não homogénea.

Acresce-se aqui, e em suma, Flores (2015, p. 139) quando diz que:

*“Tornar-se professor constitui, por isso, um processo multidimensional, idiossincrático e contextual (CALDERHEAD; SHORROCK, 1997; FLORES, 2001; FLORES; DAY, 2006; HAUGE, 2000) que implica a articulação entre diferentes, e por vezes conflituais, perspetivas, crenças e práticas.”*

Pois que, esta sumativa sobre o que é tornar-se professor, é demonstrativa da captação do real que a teoria ancorada “preservando um arquétipo mítico de professor/a” traz, num aporte de riqueza daquilo que em concreto de passa no contexto e nas preocupações principais dos professores, mas que, e também, consegue capturar um tanto de todo este processo multidimensional, idiossincrático e contextual que não pode ser lido sem a devida articulação, perspetivas, crenças e práticas, individuais mas também diferentes e conflituais, em cada um dos professores e no conjunto destes, enquanto grupo profissional.

Bem como se termina aqui, introduzindo o próximo ponto, com o reforço do potencial implicativo que a GT original desta tese, aporta quer a nível investigacional quer a nível intervencional. Sendo que, e também, por ser *Grounded Theory*, não é uma modelização teórica terminada, nem esgotada em si mesma. Desvelando novos caminhos e indicando pistas e relevâncias a seguir.

## 4.6. Preservando um Arquétipo Mítico de Professor/A Conclusões Finais Sobre Entrosamento com a Literatura e suas Implicações para e na Investigação

A primeira, e talvez a maior implicação, a retirar deste trabalho para o conspecto da investigação seja a necessidade de se desviar o enfoque investigacional [e também interventivo] diretamente na resistência em si, assumi-la como algo perfeitamente natural e expectável em todas as organizações e pessoas, perante qualquer circunstância de mudança. Isto, claro, apesar das variações na intensidade da resistência, ou das tipologias da mesma. Então, assumindo-se o conflito [e a expectável resistência decorrente] como parte inerente do processo de mudança, perspetivar-se-á a necessidade de compreender o que vai além das questões da resistência, ulteriores a esta, ao invés de tentar desenvolver estratégias de evitamento, o que promoverá linhas de investigação compreensivas sobre aquilo que ocorre nesse processo e que, verdadeiramente, o condiciona ou lhe retira sucesso. Esta necessidade e pertinência era já vertida nas palavras de Hynds (2010) quando referia que:

*“Although authors such as those cited above highlight the importance of resistance, diversity, and conflict in the change process, much of the literature on school reform has focused on how to avoid resistance or to resolve conflict that arises*

*from resistance, rather than investigating and understanding it as a standard characteristic in reform work (Lieberman and Miller, 1999, Achinstein and Ogawa, 2006, Theoharis, 2007). Understanding the nature of resistance across culturally diverse stakeholder groups is therefore important in preparing social justice leaders to implement change effectively. A lack of attention to, and agreement on, the nature and causes of resistance within equity-minded school reforms may explain why so many initiatives are not sustained.”(Hynds, 2010, p. 378).*

Nesse sentido, e reforçando-se, identifica-se na literatura bem como nesta tese que, a resistência, ou melhor aqui explicitado e compreendido: a preocupação em *preservar* - dos professores, constitui um dos maiores entraves às reformas educativas. Dessa forma Zimmerman (2006, p. 245) referia que:

*“Because resistance is a major factor in the failure of school reforms, it is crucial for principals to discover why teachers resist change, before they can work to overcome this resistance.”*

Desvela-se aqui outra implicação pertinente à investigação e que é concernente à necessidade da formação dos diretores, que no contexto português, assumem o papel de diretores de agrupamentos escolares, sendo certo que serão coadjuvados nessas funções por outros elementos, órgãos e instituições. Manifestamente a liderança, contextualizada, terá um relevo pertinente não só nas questões da cultura profissional, quer na construção das comunidades educativas. Pelo que se compreende a referência e a linha de estudos no sentido da gestão e administração escolar, do ponto de vista da formação dos seus diretores. Todavia, aqui acresce-se a necessidade de refletir nas escolhas de currículo dessa formação, quer no sentido de melhor se desempenhar o papel articulatório entre as medidas de política educativa e a sua execução concreta, quer no sentido premente da preparação para a gestão dos processos de mudança, incluindo aí a diversidade, conflitos e resistência, naturalmente expetáveis, mas em particular a dos professores que tem sido apontada como principal obstáculo



à consecução das reformas educativas. Certa é, então, a necessidade de se aprofundar investigação sobre as melhores componentes e dimensões curriculares e formativas nestes conspectos, bem como sobre o desenvolvimento em ação do exercício do cargo de diretor ou das suas práticas nesta matéria.

Por outro lado, importa reforçar as implicações ao estudo, em matéria das políticas educativas, no que à necessidade de envolver os professores no desenvolvimento e, depois, no melhor entendimento daquilo que se pretende com elas e do papel dos professores nisso. Algo claramente vertido nas narrativas e nos dados colhidos e analisados na GT original, onde se verifica do desconhecimento, da incompreensão e, até, da má interpretação das medidas de política quando questionados sobre isso. Isto apesar de também se identificar algum desvalorizar sobre qualquer política, entendida como *top-down* e, por isso, imposta. Descredibilizando-se também qualquer conhecimento em educação que não provenha do exercício profissional, enquanto professor, em sala de aula. De qualquer forma, como se expôs em pontos anteriores, a literatura reforça a necessidade de envolver professores, diretores e outros agentes educativos nas reformas e nas medidas de política educativa, quer na sua construção, quer na sua compreensão e no processo de implementação, conforme Teixeira (2015, p. 217) nos aponta:

*“(...) Essas decisões tomadas ao nível macro devem ser ponderadas ao nível da escola, onde também se decide sobre o ensino e se adotam estratégias promotoras da aprendizagem.” (...).*

E que, por isso:

*“(...) É fundamental que sejam conhecidas as decisões estruturais e pedagógicas com clareza e rigor, bem como os objetivos do ensino e o que se pretende que os alunos aprendam nas escolas, em particular para o 1.º CEB. Esta*

*transparência na comunicação facilita a partilha de ideias e de projetos comuns, dos indivíduos e da sociedade.”(Teixeira e Santos, 2015).*

Compreende-se aqui, também, espaço investigacional em aberto para linhas específicas de investigação sobre a formação (inicial e contínua) de professores, bem como das suas efetivas práticas nestes âmbitos.

Por outro lado, mas nesse sentido, importa também destacar que:

*“A discussion of teacher resistance against didactical innovations is a rather delicate endeavour, especially when raised in front of a mixed audience of teachers, researchers and administrators. It is difficult because the topic ‘resistance of teachers against school reform’ is steeped in mutual misperceptions, blame and a fair amount of moralising. (Terhart, 2013, p. 487).*

Isto transcreve, de certa forma, aquilo que se relevou com a GT original que se apresenta neste trabalho, os professores, enquanto grupo profissional, têm especificidades internalizadas e emotivas, concernentes a um confronto de ideal e real percebido, que constrói e reconstrói *um arquétipo de professor*. Sendo que isto é inerente à resistência à mudança, o que, em conjunto, permite identificar que ela [a resistência] é mais complexa e não linear, subjazendo a um processo circular *de preservação*. Porquanto se releva à investigação implicações como a necessidade de recorrer a outras metodologias e abordagens ao seu estudo, que permitam a sua compreensão em complexidade. Porquanto se indicia que se deve estudar, quer na formação inicial de professores, quer na formação contínua e na aprendizagem que discorre da prática e do exercício profissional, estas dimensões individuais e grupais da construção da identidade profissional e do próprio arquétipo de professor.

A literatura refere que existirá *resistência à mudança*, em especial contra aquela que promova equidade educativa, não só nos professores, mas também

em técnicos e em auxiliares ação educativa bem como nalguns pais e outros *stakeholders e stakeholders*, não lhes sendo por isso exclusiva, e sim, sistémica, nas comunidades educativas (Burns, 2019). Sendo certo que a GT original aqui apresentada, e em conformidade com o já explanado ao longo desta tese, não é um produto final terminado, mas sim passível de desenvolvimento e continuidade, poder-se-á inferir da importância de expandi-la, alargando-a a outros intervenientes ou dados. Não se descurando, por isso, aquilo que é evidenciado quanto ao papel principal do professor na mudança e inovação educativas, mas acrescentando-lhe dimensões teóricas que poderão consolidar e melhor apreender a *preservação do arquétipo mítico de professor/a*, a um nível [ainda] mais abrangente. Pelo que se aferem daqui implicações investigacionais quanto a novas linhas de investigação no sentido da continuidade deste estudo ou da sua complementaridade com outros estudos.

Ademais, o conceito de *desvantagem educacional*, aqui proposto em definição, promove implicações investigacionais que impelem, por um lado, à necessidade de construtos específicos do campo educativo, representativos dos seus fenómenos e enriquecedores das ciências da educação, quer na e para a investigação, quer na e para a intervenção. Por outro lado, impulsionam-se implicações no conspecto do desenvolvimento e aprofundamento de conceitos que representem a atualidade do contexto educativo, da realidade contemporânea de diversidade e heterogeneidade, que não é mais um desejo, mas sim, uma concretização nos espaços. Implicando que, o seu reconhecimento, permita a sua melhor compreensão, para que se promovam ajustamentos e desenvolvimentos das políticas, das intervenções e das práticas educativas numa lógica transnacional de escola inclusiva e/ou de melhor desenvolvimento e atendimento ao potencial de cada aluno.

Sendo certo, todavia, que as reformas não são definitivas ou ideais fixos, sendo por isso, e ao longo do curso sociohistórico, mutáveis, redefinidas e reorientadas:

*(...) It is also a thorny issue because the concept 'reform' is one of the eternal, fundamental and major issues of education and pedagogy: each educational reality falls short of current educational demands. In this respect, any educational reality can and has to be improved, 'reformed'. In addition, since reform is always right, reform scepticism or even reform resistance automatically seems to be suspect."*(Terhart, 2013, p. 487).

Implicando, naturalmente, que se investigue estas questões, tendo em linha de conta a sua mutabilidade. Promovendo a identificação de fatores transversais que promovam o melhor sucesso das reformas, olhando os processos que as enformam, mais além do que as premissas atuais que as sustentam e dos próprios enfoques que se poderá ter sobre estas [e outras] questões. O que exige um olhar sociohistórico que o emoldure, relativizando por um lado e compreendendo o papel da relatividade dos momentos, naquelas circunstâncias sociais, culturais, políticas e históricas, por outro. Reis, (2013) analisando os *desafios im/possíveis da pós-modernidade à reconstrução dos referentes educacionais* instiga, precisamente, a uma análise contextualizada, evolutiva, dos referentes educacionais. Ressaltando, em reflexão, para se cuidar no não relativismo absoluto, com tendência a retirar toda a normatividade ou referencial. O que aqui, se atreve, a interrelacionar com questões dos referentes educacionais inclusivos, que devem ser ponderados no razoável equilíbrio entre o normativo, nas condições que a escola (especialmente a pública) não atende (nem consegue) atender um a um individualmente e a todo o momento, mas que, por outro lado, não pode ignorar a heterogeneidade e, com isso, a necessidade de diversificar o atendimento, as metodologias e as práticas, atendendo as particularidades de cada um e pensando

no sucesso do potencial que se pode alcançar a cada aluno. De forma que, investigacionalmente (e em intervenção) possamos ter em linha de conta que:

*“(...) o direito à diferença, globalmente considerado para uma cultura, não deveria colidir com os direitos fundamentais dos seus membros. Esta problemática exige que consideremos o relativismo em si mesmo.” (Reis, 2013, p.159).*

## **4.7. Preservando um Arquétipo Mítico de Professor/a: Conclusões Finais sobre entrosamento com a literatura e as suas implicações para e na intervenção**

*“(...) results revealed that school leaders felt unprepared and ill-equipped to deal with resistance. Understanding the different sides to opposition would have aided reform efforts as resistance revealed a lack of shared vision, alongside inadequate communication and partnership. Implications for the preparation and professional development of social justice revealed a lack of shared vision, alongside inadequate communication and partnership processes.” (Hynds, 2010).*

Victoria (2020) defende que alterar a perspetiva como se olha para a *desvantagem educacional* acarreta mudanças na sua interpretação e, obviamente, na sua compensação/resolução. Ou seja, o autor consigna-lhe uma visão que vai além do olhar consequencial da falta de perspetivas e antecipação do futuro pelos alunos, passando para uma visão sobre a falta de sentido de “*se estar no mundo e a*

*ele se pertencer*”, dependendo a primeira visão dos conhecimentos que o indivíduo tem do mundo e da forma como se percebem dentro dele:

*“(…) indicates that a possible origin of educational disadvantage for some students would be either the lack of resource/commodity (in Greece) or the lack of capability (in France), to achieve the function of dwelling. Most importantly, this invisible correlation is valuable because it provides directions towards possible conversion factors that could be used in order to reverse this disadvantage and boost students’ resilience. Under the perspective of dwelling in time, manifestations of educational failure are not interpreted as chronic accumulation of educational disadvantage. They are interpreted instead as a possible manifestation of a wider disadvantage related to students’ difficulties finding their place in the world, which starts as withdrawal from the immediate micro- context.” (Victoria, 2020, p. 14).*

Articulando aqui, poder-se-á hipotetizar que seria pertinente à intervenção que os professores não tivessem como principal problema a *preservação*, mas que também fossem capazes de ter um ajuste mais “*egorelativo*”. Nos indicadores colhidos ao longo da aplicação metodológica da GT clássica, naquilo que foi referido sobre os alunos, e em particular sobre os alunos em desvantagem educacional, diretamente, os professores referiam-se à sua *pouca vontade de aprender* ou à *incapacidade de ensinar a quem não quer*. Os professores de forma transversal reportam, e queixam-se, legitimando a sua ação e inação, que não se pode ensinar a quem não quer aprender. Ora aquilo que Victoria (2020) nos refere é a necessidade de se intervencionar os alunos na função de *dwelling*. Especificamente afirmando no sentido de que os alunos que detêm desvantagem educacional, em particular acumulada e crónica, deve ter uma leitura normal da sua situação que se deve pautar pela afirmação de falta sentido do aluno na escola, ou de não ter interesse presente ou futuro, por se encontrar perdido, no seu sentido de pertença no mundo. Isto conflui com o que se encontrou, mas acresce [olhando o todo da teoria original] que é necessária a intervenção na

formação inicial, e continuada, dos professores, não só naquilo que será a especialização sobre a *desvantagem educacional* e a intervenção inclusiva em sala de aula, responsabilidade desde, ainda para mais ao abrigo da legislação em vigor (em particular Dec. Lei n.º. 54 e 55 de 2018 e dos demais que os foram atualizando e complementando), mas e também naquilo que será a construção e reconstrução de um *arquétipo mítico de professor/a*, e por inerência arquétipo da própria Escola. Essa mudança de paradigma, em hipótese, poderá capacitar os professores no sentido de se sentirem em menor ameaça ou risco, alterando a sua principal preocupação de preservação para outra *core* que catalise transformação positiva para eles, mas também na qualidade educativa.

A literatura científica aqui revisionada em articulado com a GT descoberta, traz-lhe robustecimento com considerandos que implicam sugestões científico-técnicas para a intervenção no sentido de se quebrar quer com a *resistência à mudança* enquanto sistema que a consolida, quer com o *debatendo-se com a autoimagem, autoconceito e autoestima, percebidos e ideais* enquanto questões da identidade profissional do professor e de dimensão mais emotiva e internalizante deste processo. Mas subsiste, nos autores, alguma divisionalização quanto à necessidade de intervenção mais num espectro do que noutra, sendo declarado por cada um dos lados que a intervenção num não prova alterações que permitam ultrapassar a questão central, que no fundo perpassa para eles por uma resistência à mudança. Esta também identificada na GT original, mas que aí se vai mais além, a uma questão de *preservação* enquanto *core*. Essa, direcionada a um *arquétipo mítico de professor/a*, que é alimentada e resolvida pelos dois subsistemas ou fases da GT e que constam da literatura, mas em separado.

Porquanto se poderá inferir, neste âmbito da intervenção, do articulado da literatura com os achados, que haverá pelo menos um contributo teórico original a ter em conta, o de que a sua incidência (ademais do olhar investigacional)

deverá estar na *preservação do arquétipo mítico de professor/a* enquanto todo, mais do que nas suas partes. Isto é, só numa intervenção de conjunto, e de fundo, permitiria romper-se com o processo ou pelo menos desconstruí-lo ao ponto de se capacitar de maior eficiência e qualidade as mudanças desejadas, sendo certa a premissa de que é natural encontrar-se resistência.

Assim, tanto importa intervir na formação (inicial e contínua) dos diretores escolas e dirigentes educativos, por forma a serem melhores líderes: (i) com práticas que visam o envolvimento, participação e a dinâmica comunitária em torno da ação da escola, (ii) para que detenham, eles próprios, melhor entendimento das reformas e mudanças a aplicar, sendo suporte aos professores e estimulando-os no sentido da sua perceção de autoeficácia e confiança, bem como no fomento do seu desenvolvimento profissional. Como, por outro lado, igualmente importa a intervenção no desenvolvimento profissional dos professores: (a) diretamente, trabalhando dimensões de competências, mas e também no entendimento aprofundado do sistema educativo, como um todo, e do seu papel nele, (b) como também investir na dimensão formativa, inicial e contínua, repensando a estrutura curricular e os currículos. Isto, por forma a conseguir-se explorar o *arquétipo mítico de professor/a*, idealizado inicialmente pelos futuros professores e (re) construído pelos professores em exercício, promovendo uma (re) construção de *consciência coletiva de classe* mais permeável. Bem como incentivando um conjunto novo ou remodelado de *representações sociais* de microgrupo, desse mesmo arquétipo, mais ajustada ao real e àquilo que, na atualidade, é a escola e o que a ele se lhe define enquanto política educativa (nacional e internacional). Aqui alterando, por consequência, o que se define para papel do professor. Impera também a isto uma reflexividade mais abrangente, nos níveis decisoriais e da administração até ao topo, bem como ao nível dos reformistas e especialistas, relativamente a esta *preservação de um arquétipo mítico de professor/a* e àquilo que na literatura surge como *dualidade de culturas* ou *modelos*



*mentais* (Zimmerman, 2006) em confronto. Onde o choque entre as perspetivas destes com as dos professores é indicado como uma das variáveis que influenciam negativamente a recetividade às mudanças e às inovações propostas, bem como à sua efetiva implementação. Portanto, seria pertinente à intervenção pensar-se numa estratégia de aproximação dessas culturas e/ou representações sociais, que diminuísse o fosso que se refere existir entre elas. Aquilo que a GT original nos permite poder deduzir, em termos hipotéticos, é que *um arquétipo mítico de professor/a* pode não só ser diferente entre o real e o percebido, em cada professor e no conjunto deles, como também poderá ser (re)construído e percecionado diferentemente por estes outros, externos, originando a tal dualidade, fundacionada em mundividências dispares quanto ao arquétipo de professor e, por consequência, da própria Escola. O que, não só interessa analisar enquanto questão da e na intervenção, mas também em termos investigacionais.

Outra dimensão articulada que parece importar aqui é o facto da resistência à mudança, à inovação e às tentativas reformistas, ser tanto maior quanto mais se reportarem a aspetos de justiça social e de uma perspetiva da escola do ponto de vista inclusivo.

*“Unless teachers understand and appreciate the need for change in their schools, their interest in maintaining the status quo will undoubtedly take precedence over their willingness to accept change” (Greenberg & Baron, 2000 cit. in Zimmerman, 2006, p. 239).*

Ou seja, num paradigma de *escola inclusiva*, como aquele que se impôs legislativamente e politicamente em Portugal, maior é a necessidade de analisar e cuidar na preparação para o processo de mudança, impelindo a uma resistência, natural e construtiva, dentro dele, ao invés de alimentar mais as estratégias e comportamentos que nesta GT original foram desvelados, e que inferem na qualidade educativa por um lado e no bem-estar dos professores por outro,

dimensões estas claramente relacionadas. Pesa aqui também refletir sobre as motivações para haver uma maior resistência a mudanças, reformas e inovação concernentes aos aspetos de justiça social, identificando necessidades intervenção que permitam melhorar esses processos, antes de os iniciar e durante a implementação, sabendo-se de antemão que é assim.

Termina-se este ponto sem deixar de referir o contributo e as implicações que a *desvantagem educacional*, enquanto construto de um fenómeno especificamente educativo, traz à intervenção, e que, nesta tese se promove, conquanto foi central a todo o trabalho investigação e de produção científica aqui presente. Nesse sentido, primeiramente, o contributo da sua proposta de definição que permitirá, não só a sua discussão e desenvolvimento, como promove a sua operacionalização. E, desta, promove-se o estudo e implicações na intervenção naquilo que lhe diz fundamentalmente respeito, em matéria educativa. Entende-se aqui, implicações enquanto mais-valia na área das ciências da educação, acrescentando-lhe riqueza específica em linha de investigação, mas também de ação, mas por outro lado, também, enquanto afirmação no seu espaço: o educativo.

## **REFLEXÕES FINAIS**

*“Os professores estão no centro do processo educativo. Quanto maior for a importância atribuída à educação como um todo – seja com vista à transmissão cultural, à coesão e justiça sociais, ou ao desenvolvimento dos recursos humanos. Tão críticos nas economias modernas e baseadas na tecnologia – maior deverá ser a prioridade concedida aos professores responsáveis por essa mesma educação.”*

(OCDE, 1989 cit. in Day, 2001)



## Reflexões Finais

"(...)que cada vida afeta a outra, e a outra afeta a seguinte, e que o mundo está cheio de histórias, mas todas as histórias são uma só."

[(Albom, 2019 in As cinco pessoas que você encontra no céu)]



primeiro capítulo desta tese procurou perscrutar, por entre a investigação e a literatura de referência, um caminho para o melhor entendimento da *Desvantagem Educacional*. Um conceito que aqui se considera subvalorizado, nas ciências da educação em particular e na educação em geral, muito se devendo isso a construtos emanados dos EUA (p.e. risco e perigo), conjuntamente com correntes pedagógicas a eles inerentes e que se popularizaram vastamente no/s contexto/s político/s e no mundo académico, substituindo e colocando o enfoque sobre si, apagando luz sobre a DE (Kellaghan et al., 1995b; Tormey, 1999, 2010). A Irlanda permanece como um dos maiores adeptos do conceito, académica e politicamente, seguindo-se Austrália e depois uma ou outra produção científica com nacionalidade de origem diferente, mas em rigor identifica-se um parco consenso sobre a sua definição, pese embora o pareça existir sobre o seu significado e sentido (Driessen, 2017; Dublin Healthy Cities Partnership, 2020; Frawley, 2014; Henry, 2001a; E. Smyth & McCoy, 2009; Tackling Educational Disadvantage Team, 2019). Num domínio onde abundam construtos, pouco claros e largamente utilizados (e.g. risco e perigo, nee, dificuldades de

aprendizagem), que muitas vezes se reconhece lançar mais confusão do que avanço, é essencial investir em enquadramentos e clarificações, e não assumir de conceitos que consigam abarcar toda a complexidade e dinâmica com que se devem olhar os fenômenos educativos mais prementes na atualidade, como é o caso dos resultantes da heterogeneidade nas escolas.

A *desvantagem educacional*, constituiu-se aqui como um conceito sistémico, que se fundando numa leitura Bronfenbrenniana do desenvolvimento humano, vista como congregadora das grandes teorias e evidências sobre este (Nóirín Hayes et al., 2017; O’Toole, 2015, 2016; O’Toole et al., 2014b), procura dar por sua vez capacidade explicativa [e consequentemente interventiva] para a circunstância em que o aluno é colocado em diferencial face ao padrão esperado e programado pelo sistema de ensino, que cumulativamente se torna [ou o torna] incapacitante do sucesso escolar, no sentido da promoção do máximo exponencial de desenvolvimento que esse sujeito poderia alcançar. Promovendo-se, por e para isso, uma proposta de definição que procura concertar as propostas existentes e ir além delas, desconectando a desvantagem educacional das causas [ou culpas] e olhando-se o fenómeno como algo de enorme complexidade e sinergia abarcando inúmeros fatores de risco, condicionantes, mas que só num todo produzem DE com consequências ao indivíduo no âmbito educativo, explicando excecionalidade e graus diferenciados em indivíduos com aparentes circunstâncias e fatores risco iguais.

Independente do ponto vista a estudar ou área de intervenção é possível utilizar esta definição dentro do campo educativo e de tudo o que nele se (entre)cruza, obviamente trazendo para ela contributos diferentes, pese embora sejam (re) centradas na educação a manifestação e a concretização da DE o que delimita o espectro do conceito a ela. A delimitação do conceito enforma-o com maior naturalidade [mesmo que sem exclusividade] às ciências da educação como a área científica central ao seu estudo e intervenção, sendo-lhe [o conceito] por

isso de suma pertinência, reconduzindo-lhe também as questões da heterogeneidade na escola e da formação nas CE como capital indispensável neste conspecto e em particular nos sistemas educativos e nas escolas.

A proposta de definição que se aduziu, ganhou robustez com os dados colhidos das entrevistas, que confirmam os seus componentes bem como a estruturação explicativa que lhe foi dada. Os professores confirmam a existência de alunos na sala de aula, além dos que são comumente considerados e referenciados para o protocolo de avaliação e acompanhamento (atualmente das EMAI) bem como reconhecem que muitos desses alunos ficam aquém do seu potencial por não apresentarem problemas de monta na sala de aula ou ao sucesso educativo normativo. Identificam, no entanto, que todos os alunos com qualquer diferença, maior ou menor, face ao padrão normativo, serão alunos em desvantagem educacional. Sendo certo que uns necessitarão de um nível de intensidade, frequência e especialização de intervenção maior do que outros, em conformidade aqui quer com o preconizado mais atual do domínio científico (Ardoin et al., 2005; Avant, 2016; Batista, 2019; Crawford, 2014; Glover & Albers, 2007; Grosche & Volpe, 2013; Kearney & Graczyk, 2014; Kranzler et al., 2020; Poon-mcbrayer, 2018) quer do domínio político na legislação portuguesa (ver Dec. Lei n.º 54 e n.º 55 de 2018). Claramente também se destaca dos dados a heterogeneidade na sala de aula como o maior problema da atualidade, cujos construtos inerentes são diversos, interpretados individualmente e até potenciais geradores de desordem, pelo que se exige estabilidade e entendimento. As novas medidas de política emanadas em 2018, e atualizadas posteriormente, parecem procurar eliminar separações, diferenciações em construtos e promover trabalho colaborativo e multidisciplinar, prevendo conseguir a harmonização do entendimento. Todavia os participantes manifestam o contrário, e a teoria original emergente acresce a isso as dimensões de *preservação*. Indaga-se se a adoção da desvantagem

educacional não seria mais congregadora do que o total anular da categorização e dos construtos circundantes às dificuldades de aprendizagem e às necessidades educativas especiais, pese embora se entenda o objetivo desse preceituado tendo em conta a assumida (na literatura e em atores da prática) confusão que sempre se gerou em torno deles, quer pela sua significação quer pelas consequências em termos de rotulagem, porém a diluição ou extinção das categorias e nomenclaturas podem trazer consigo a falsa sensação de inexistência ou menor gravidade do problema(s) atrasando ou impedindo a sua correta ou melhor ajustada ação/intervenção (de Miranda Correia, 2017; Kauffman, 2007; Kauffman et al., 2018; Lopes, 2007; Miranda Correia, 2001, 2010). A DE ao abarcá-los sem se reduzir a eles, expandindo-se por todos os alunos que se encontrem desnivelados do expetável médio padrão, que serve de orientador da formulação dos programas, perfis, metas, aprendizagens essenciais e avaliação, torna [assim] defensável que esta poderá conseguir não só diluir as questões categoriais e delimitações por áreas de competências que têm sido levantadas, como restituir visibilidade aos alunos mencionados como invisíveis e/ou camuflados pelo sistema educativo. Criando, com sua identidade própria, espaço aos professores sobre a dimensão da heterogeneidade, potencialmente capaz de promover nestes um sentido mais alargado do seu papel sem que haja uma perceção intrusiva de outras áreas, pelos próprios ou por outros. E, ajustando-se claramente no espaço da educação inclusiva, o aluno estará sempre em desvantagem educacional (maior ou menor) conforme se identifique dislexia, deficiência mental, autismo ou problemas de emocionais ou de comportamento ou dificuldades aprendizagem. Uma classificação não anulando a outra, mas demonstrando a sua natural coexistência, a da DE relacionando-as com os problemas e dificuldades que isso acarreta aos indivíduos na escola e na/para aprendizagem, podendo ser intervencionado pelos professores ou qualquer agente educativo, mas não anulando as outras classificações importantes à



identificação da melhor intervenção na DE e ao trabalho técnico e especializado que aí possa ser, também, necessário. E, como conceito especificamente educativo (João Amado, 2017; João Amado & Boavida, 2006), com particular impacto na educação, compete principalmente às ciências da educação promovê-lo, expandindo a investigação e o seu uso. Apropriando-se também do seu espaço neste fenómeno e nas várias especialidades das ciências da educação onde este se desdobra.

Entender a desvantagem educacional no contexto português, implicou necessariamente conhecer o seu desenvolvimento sociohistórico e o seu enquadramento político e interventivo da atualidade. Munindo-se dessa necessidade embarcou-se pela descoberta do percurso da desvantagem educacional ao longo do tempo sociohistórico, no sistema educativo português, mas também dos outros mecanismos de proteção e ação socioeducativa a ele externos mas influentes (Kellaghan, 2001; Tormey, 1999). O conceito de DE não é presente em Portugal, nem na literatura especializada nem na política educativa, de forma direta, pelo que foi necessário recorrer à definição construída, e com base nela fixar indicadores a fim de recolher dados da literatura e dos documentos normativo-legais e regulamentares que possibilitassem, em conjunto, construir esse enquadramento ao longo do tempo e até atualidade. O resultado é extenso, mas permite entender que as preocupações centrais foram variando, conforme o próprio conhecimento sobre o ensino, os professores, os alunos e a educação (formal e informal) se foi adensando e constituindo como um sistema aberto, dinâmico e complexo. Tal como não lhe são alheias, ao mesmo tempo, as transformações históricas, sociais e políticas que decorreram e que transpuseram cada vez mais heterogeneidade(s) para dentro da Escola. Assim, foi-se evoluindo naquilo que eram os alvos de medidas de política e, portanto, de ação nas escolas, ao longo do tempo. Alguns desses mantiveram-se até aos dias de hoje, outros foram-se alterando, principalmente no foco particular. A

frequência escolar, o cumprimento da escolaridade obrigatória, o insucesso escolar, o sucesso escolar, vias ensino, unificação, ensino profissional, entre outros (Capucha & Nogueira, 2014; Maria de Lurdes Rodrigues & Adão e Silva, 2016) enfoques políticos que foram fomentados gradualmente pelo incremento das necessidades (e pressões) do mercado económico e de questões financeiras (internas e externas), das exigências da união europeia e de organismos e entidades externas, mas também por questões da expansão democrática de acesso e garantia do ensino universal e tendencialmente gratuito para todos e, mais recentemente, na busca de uma escola inclusiva, numa dualidade influências por vezes conflituante e muitas vezes geradora de inconsistências .

Tendo-se abarcado o período do Estado Novo e sendo este ainda recente (historicamente), verifica-se daí até aos governos constitucionais, um menor e mais lento avanço e progresso no que às questões da desvantagem educacional dizem respeito, até porque a frequência no ensino não era generalizada e o investimento no alargamento incidia maioritariamente no ensino primário, quando o era. No seu último período, em programação de reforma, especificamente com Veiga Simão, verifica-se uma alteração radical, tendo em conta o que ocorria até aí, na forma de reconhecer a DE e de lhe dar resposta. Depois da revolução 25 abril, há todo um período conturbado de instabilidade política (e social), com avanços e retrocessos, que se reflete nas medidas de política e no sistema ensino, ainda assim passível de se identificar uma linha evolutiva na resposta à desvantagem educacional, até porque com a maior entrada de alunos no sistema de ensino, maior e mais destacada a DE ficou implicando, por um lado, o seu cada vez maior reconhecimento e, por outro, resposta(s). O que acontece, progressivamente, na medida em que outros aspetos circundantes vão sendo resolvidos e a educação se abre e se efetiva para todos em frequência e escolaridade obrigatória.

Chega-se à atualidade com um enquadramento em matéria de política educativa que se assume pretender “homogeneizar igualizando” o sistema educativo, eliminando a estruturação de respostas descentralizadas e diversificadas por áreas e agentes de intervenção, por forma a dar melhor resposta e equidade à heterogeneidade que se assiste hoje nas salas de aula (Grosche & Volpe, 2013). O sistema em pirâmide, unificador, de resposta multinível baseado num modelo científico com evidências de sucesso (Avant, 2016; Batista, 2019; Crawford, 2014; Gresham, 2007; Kearney & Graczyk, 2014; Kranzler et al., 2020; Parks, 2011; Poon-mcbrayer, 2018; Shinn, 2019), para o qual foram auscultados especialistas e representantes de referência em matéria educativa, bem como foram tidos em conta resultados de projetos piloto nacionais, foi implementado em Portugal através do Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho e Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho (tendo já entretanto sofrido pequenas alterações) e demais emanados na sua sequência. Nestes está em foco o professor, central a todo o processo, e os alunos, todos, porque todos são alvos de medidas e intervenção, a qualquer momento acionáveis em conformidade com as suas necessidades. Isto implica que haja uma avaliação sistemática de todo e qualquer aluno, desde que entra no sistema educativo até que sai. Devendo o professor gerir as medidas universais, ajustadas na sala de aula e correspondendo a um nível intervenção e frequência baixo, forçando a uma perspectiva, e gestão, de práticas pedagógicas diferenciadas e diferentes do tradicional. E, caso estas não resultem, deve o professor referenciar o aluno para este que possa ser avaliado mais intensivamente e identificadas medidas de intervenção mais profundas e de maior frequência. Este preceituado tem como premissa o envolvimento de toda a comunidade educativa e, até, da rede local educativa, municipal, para a promoção do sucesso de todos os alunos, convergindo com a cada vez maior descentralização de competências educativas nos municípios (Pereira (coord.) et al., 2018).

Aquilo que se verifica dos participantes em entrevistas, e até dos dados colhidos nas redes sociais, é que os professores não reconhecem mais-valia nesta legislação, bem como não a interpretam sequer desta forma, alegando inclusive que são forçados a não reprovar alunos, pelos conselhos de turma e pelas direções escola, referindo que estes, por sua vez, estarão pressionados pela avaliação do sucesso conseguido, em cada escola e com estas medidas, havendo consequências mediante resultados. Outro aspeto a destacar é que expõem sequer ter lido a legislação ou lhe prestado atenção, excetuando-se um ou dois participantes que manifestam ter ido a formações específicas e pontuais que ocorreram para o efeito, e ainda assim comungam dos restantes na total discordância com ela. Apresentam-se reticentes quanto a determinantes preconcebidos que identificam como presentes na mesma, tais como: obrigatoriedade de ter todos os alunos na sala de aula, em todas as matérias, independentemente do grau de dificuldades e ou problemas que o aluno possa ter, apresentando casos onde têm lidar com isso; obrigatoriedade de todos os alunos, independentemente das suas aquisições (ou não) no programa da disciplina de serem aprovados, tendo por isso que a avaliação ser ajustada facilitando-se a sua concretização com sucesso; que os alunos com comportamentos ou dificuldades aprendizagens disruptivos do normal funcionamento da aula não são passíveis de intervenção que resulte, devendo ter atendimento fora da sala de aula ou por pessoal técnico e/ou especializado. Coisas que não se verificam no preceituado da lei nem nos demais documentos reguladores que se analisaram, sob o entendimento direto que deles se lhes pode fazer ou dos conhecimentos e recursos específicos que mobilizam, ou onde se ancoram. Só se podendo assim entender numa pressão organizacional informal de onde resulte essa interpretação. Daí que ao longo do procedimento metodológico de aplicação da *Grounded Theory* clássica, ao incorporar-se estes dados em análise, eles tenham robustecido a perceção face ao processo de *preservação de um arquétipo mítico de professor/a*, que emergiu.

Por outro lado, reconhece-se no enquadramento atual um acréscimo de trabalho e exigência, que os professores relevam, e para os quais não foi, de facto, dada qualquer compensação, ajuste, e nem foram aumentados os recursos humanos. Bem como manifestam a falta de formação e especialização dos professores do dito ensino regular no conspecto particular da desvantagem educacional e da inclusão, em geral, o que é verificável pela ausência de preceituado nessa matéria, o que se entende por isso ser presumida a sua existência prévia mas que, dos currículos da formação de professores, aquilo que se identifica são unidades curriculares generalistas, tendo sido até reduzido o peso das ciências da educação na formação professores e aumentado o peso da formação específica em áreas do conhecimento didático, sendo certo que assim é ainda menos provável que sejam abordadas metodologias e o *modelo response to intervention* agora preconizadas em Lei. Isto, pese embora a autonomia programática de cada professor, cursos e instituição ensino superior que o possam tentar fazer no espaço que lhes é dado. Sendo certo, por isso e pelos dados, que aqueles que a vão detendo ou o fazem por iniciativa e custos próprios, se se falar a um nível altamente especializado, ou por frequência das formações prestadas pelos centros de formação de associação de escolas (H. Viegas, 2007). Mesmo e apesar da existência, de facto, de emanados políticos operacionais num manancial de documentos e manuais, disponíveis online, emitidos pelo ministério educação e ciência e pela direção geral de educação, que parecem pretender preparar, esclarecer, orientar e provir com exemplos, recursos e materiais visando o cumprimento dessa nova legislação supramencionada e instruindo os agentes educativos no terreno.

Outro aspeto relevado pelos dados da revisão sociohistórica das políticas públicas visando o conceito de DE, apresentada no capítulo II desta tese, é o envelhecimento do corpo docente. O que, conjuntamente com a não definição de especialização obrigatória e/ou preparatória do novo quadro legal, permite

inferir pela validação da ideia dos participantes sobre a sua pouca preparação e formação para situações de desvantagem educacional, bem como sobre a insuficiência daquilo que foi, nesse conspecto, previsto pelo ministério educação. Já no programa do I Governo Constitucional Português, no concernente ao alargamento da escolaridade obrigatória alertava-se para a necessidade de se ter em conta que “*a reforma do ensino pressupões condições humanas*”, o que naquele particular consideravam não estar reunidas, refletindo que sem elas manter-se-ia a demagogia e improvisações, que até se poderiam alastrar (1976, p. 99 cit in Rodrigues M. L., et al., 2016, p. 23). Pelo que, também aqui, se pode questionar sobre até que ponto as questões das condições humanas vertem nos resultados da concretização das medidas de política, desvelando linhas investigação. Bem como se revela aqui a ancoragem com os dados vertida na GT origina que emergiu, como sendo um processo e também desvelando que esse processo não é recente e que as suas implicações têm relevo e pertinência elevados.

Da *Grounded Theory* original descoberta entrecruzam-se aqui mais alguns aspetos, capazes explicar e/ou conjeturar sobre este fosso, aparentemente inultrapassável, entre as medidas de política educativa e a sua concretização no terreno, através dos professores que consolidam resistência à mudança por um lado e que procuram forjar coerência da identidade profissional por outro, constituindo um mecanismo cíclico, dinâmico e denso de *preservação de um arquétipo mítico do professor/a*, que indicia necessidades particulares dos professores, que resolvidas se poderiam hipotetizar como capazes de inativar este sistema e, diminuir ou eliminar problemas. Sendo certo que a resistência é um aspeto natural da mudança e que o processo de construção e reconstrução da identidade profissional é individual e não é pacífica ou inerte no sujeito, mas que estas desgarradas ou alicerçadas numa melhor construção de um arquétipo mais articulado no conjunto das outras dimensões e intervenientes educativos poderia trazer melhor qualidade e bem-estar aos professores e à sua prática pedagógica.

Olhando à reflexão entrosada sobre o que se foi tratando e achando nesta investigação na aplicação metodológica, é possível dizer-se que se fez implementar medidas de política com alto impacto nas dinâmicas educativas das escolas, impelindo até a mudanças organizacionais radicais, mais do que meramente incrementais (Teixeira, 2017), a serem promovidas desde o final de um ano letivo até o início do seguinte e sem se atentar a estas necessidades e processos específicos dos professores, atores centralizados desse processo de mudança e concretização que almeja a designada educação inclusiva. Podendo-se questionar até, em que medida a ação intentada dessa forma não catalisa nos professores um maior sentimento de descrédito, tantas vezes por eles manifesto, que tenha impelido a um acirrar desse processo de preservação e que impede a correta implementação de alterações. E questionar, de que forma o poder político concetualiza o professor, para esperar deles, todos, automática aceitação e compreensão.

Parece concluir-se daqui que a política educativa carece de preparação de implementação concreta, começando pelos seus agentes centralizados, nas necessidades que estes apresentam para entender, aceitar e mobilizar ações que visam a concretização daquilo que é emanado *top-down*, de forma a que estes o façam sob o prisma original da intenção [e entendimento] do legislador e não por apropriações, diversas, e muitas vezes distanciadas daquilo que foi originário, num problema que parece, pelos achados descobertos e pela teoria ancorada aqui apresentada, ultrapassar mais do que um simples problema de comunicação organizacional vertical.

A teoria *preservando um arquétipo mítico de professor/a* aqui presente permite conhecer-se a maior preocupação dos participantes – *preservação* - e as formas que estes ativam, em padrões comportamentais e estratégicos para a resolver, e assim também permite compreender melhor os professores e as suas ações dentro desta área substancial. Não num sentido de julgamento, mas de verificar o que acontece



nos dados, no real. Explicando-se, mais do que se descrevendo, trazendo um novo olhar, capacitador de novas linhas investigação, mas também de melhores entendimentos sobre a dimensão profissional e até formativa dos professores, das suas realidades e daquilo que lhes constitui problemas.

A *preservação* é um processo de fechamento, não de abertura, que, num contexto de escola que se pretende multidisciplinar, sistêmica, aberta ao contexto e autonomizada, não é com isso bem coadunada. Devendo-se refletir e investigar o porquê de essa ser a maior preocupação manifesta pelos professores neste momento, o que se procurou fazer articulando *à posteriori* alguma literatura de referência. Quais as causas e como trabalhá-las será o maior avanço no sentido do preconizado para o sistema educativo do futuro, respeitando e capacitando os seus maiores agentes. Derive esta de preceitos da formação de base dos professores, provindo da esfera das estruturas dos cursos, das temáticas e das aprendizagens determinantes à profissionalização e especialização do professor, e da construção da sua identidade profissional, que conforme emergente é contrastada em conflito entre o ideal e o percebido; quer provenha da formação de professores ao longo do exercício profissional, carecendo de maior especialização e proximidade, com dinâmicas até de formação em contexto, adaptando-se às novas necessidades da prática pedagógica (Garner, 2011; Rasmussen, 2018). Elmore (2002) e Garner (2011) confluem aqui entre si definindo o desenvolvimento profissional do professor como detentor de um papel de alto relevo na melhoria do sucesso dos alunos e da instrução na sala aula. É que, para a melhoria das práticas pedagógicas, os professores devem ser envolvidos em várias atividades de desenvolvimento ou formação em contexto, dinâmicas mais do que informativas ou transmissivas de conhecimento; Quer se identifique até da necessidade de um corpo especializado e preparado ao acompanhamento dos professores e da educação inclusiva em cada escola e/ou município, mais profundo e capacitado que as EMAI definidas; ou da necessidade



do desburocratizar [ou simplificar] de determinados procedimentos, agilizando-os e libertando-os [os professores] do, bem dimensionado, excesso de trabalho e funções, designados aos professores e por eles veemente contestado como incapacitador da qualidade das suas outras e principais funções.

Retirando-se dos dados emergentes e da teoria original descoberta, em síntese, que dificilmente alguma medida de política educativa colherá os efeitos pretendidos [pelo menos no impacto previsto] sem que antes se deslinde e se intervenha no processo de preservação dos professores, muito fundado num arquétipo mítico, construído sociohistoricamente e em representações sociais, formativamente e ao longo do exercício profissional, coletivamente mas também individualmente, ao longo do tempo e passado a uma consciência coletiva que o procura manter inerte, preservando-o. E, com isso, impermeabilizando os professores e o sistema educativo à mudança, que em muito deles depende, no máximo que lhes for conseguido, ativando os padrões de comportamentos e estratégias identificados neste estudo. Tal como referem Moreira e Ferreira (2012)

*“Numa sociedade onde a mudança ocupa um lugar central, a compreensão da identidade profissional docente tem de considerar, necessariamente, o professor em exercício em ambiente profissional e formativo, ou seja, tem de considerar a existência de uma identidade que é criada tanto no palco da profissão, como no palco da formação (inicial e contínua) porque não pode deixar de estar sujeita à influência das experiências pessoais e profissionais” (p. 742).*

Pode concluir-se também das implicações desta tese que é de extrema relevância a continuidade e aprofundamento do estudo sobre a identidade profissional do professor e o seu desenvolvimento profissional, sendo esta multidimensional, complexa e até individualizável mas com denotada necessidade de coerência, mesmo dentro de um grupo delimitado, e vertendo

grande impacto nas sinergias inerentes ao sistema educativo, conforme concluem também Serrano Rodríguez & Pontes Pedrajas (2016):

*“(...) constatamos que la identidad profesional que acompaña al docente, y que éste va construyendo poco a poco, está estrechamente ligada y condicionada por su identidad personal y su formación.”* (p. 51).

Podendo aqui referenciar-se também Cró (2009) no concernente ao reforço da ideia sobre a pertinência da formação do professor quer para o seu sucesso quer para o dos alunos, sendo certo que questões se levantam sobre em que consiste ou deve incidir essa formação dos professores, nomeadamente sobre o desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos professores, numa vertente além do conhecimento especializado de saberes e atitudes e questionando-se sobre se todos, e qualquer um, podem ser professor.

Todavia, usando palavras de Zabalza & Zabalza (2012), reconhece-se que,

*“(...) no es fácil ser profesor/a en la actualidad. En ninguna etapa del sistema educativo. Es difícil combinar tradición y posmodernidad en nuestro ejercicio profesional. Las escuelas, los institutos y las universidades, como cualquier outro espácio social, se han preñado de dinâmicas y pressiones contrapuestas. (...) Se abren muchos caminos y triunfa la policromía en los guiones de actuación. (...)”*

Bem como, e nessa sequência, aludem a que devemos compreender que *“tendremos que acomodarnos a un nuevo perfil de docentes. En eso estamos. Com toda la perplejidad y desazón que cualquier cambio de papeles trae consigo.”*, carecendo de conhecer como estas mudanças reagem nos professores ademais de as compreender como inferentes do seus trabalho e qualidade, conforme aqui se contribuiu com a *Grounded Theory* emergente, desvelando mais sobre aquilo que não fica de fora dessa complexidade que é *“el próprio perfil del docente, lo que se espera de él o de ella. Se van superponiendo los diversos enfoques que abordan la naturaleza y condiciones del papel a desempeñar por los profesores y de cuáles han de ser, en consecuencia, sus virtualidades.”* ou seja, resultante dessa(s) mudança(s) exigidas ao sistema educativo, rápidas em conformidade

com as mutabilidades verificadas no tempo sociohistórico que as medeiam, existem também processos que operam nos professores, em resposta a elas, e relativos a questões do perfil docente conflitantes entre o ideal e o real, vertidos na identidade profissional percebida e a construir por si mesmos, o que conflui com alguma produção científica especializada que tem referido a importância da formação do professor no sentido do professor reflexivo (Alarcão, 1996; Cró, 2009) ou noutras competências e desenvolvimento profissionais que abarquem e promovam melhor aquilo que é esperado do perfil do professor na atualidade.

Sabe-se, por isso, que esta tese produz mais questões do que respostas concretas, e vê-se isso como uma mais-valia certificadora do valor intrínseco que este trabalho detém, no seu impacto na área substancial e no seu potencial de prática. Ademais, pela riqueza em termos de linhas de investigação futura aqui e com isto abertos, significativamente pertinentes às ciências da educação e aos técnicos superiores de ciências da educação.

A validade do estudo, e da teoria apresentada, dentro dos preceitos específicos da *Grounded Theory* glaseriana, foram explicitados e articulados ao longo da sua narrativa e caracterização, demonstrando os procedimentos metodológicos, a sustentação da abstração nos dados emergentes e a seleção da amostra teórica de onde proveem, muito além daquilo que é requerido pelos autores da metodologia, bem como no cumprimento dos mais rigorosos procedimentos éticos e do respeito pelos seres humanos envolvidos na e pela investigação.

Por fim, deixar ao leitor uma última nota, destacando que *a preservação de um arquétipo mítico de professor/a*, não diz só respeito aos professores, pese embora se circunscreva [por participantes] a eles, manifesta sim, um processo cíclico que interfere em todo o sistema educativo [até pela centralidade responsabilização que deles se exige, hoje, na escola inclusiva], afetando todos os elementos que o

compõe, e as dinâmicas e sinergias que nele se procuram promover. Constituindo-se um desafio a todos, e que por isso os deve unir na sua resolução. E, tal como a desvantagem educacional o pode promover, também os problemas e soluções do sistema educativo devem ser vistos sem culpabilizações ou corporativismos profissionais, procurando-se abstrair disso e construir um conjunto, de abertura e trabalho cooperativo, aliás contrário ao próprio processo *preservação* aqui apresentado e emergente do contexto.

Sendo a educação um assunto de relevo a toda uma sociedade, com implicações nesta, a todos os níveis, merece o destaque e a especialização condigna, sendo por isso legítimo esperar-se que cada vez mais as ciências da educação sejam reconhecidas na investigação, no apoio às medidas de política socioeducativa mas, e principalmente, no apoio no terreno [escolas, municípios e outros contextos educativos] e nas equipas multidisciplinares e técnicas que se declaram o motor da nova educação inclusiva e das descentralização municipal operada através, da cada vez maior, transferência de competências.

O desafio atual não reside, porém, em prestar educação para todos, mas na assunção das desigualdades e da heterogeneidade, presente nas escolas. Não no seu combate, mas na sua concreta visibilidade e especificidade, assumindo a diferenciação de respostas e ações que, cada indivíduo, poderá necessitar para conseguir alcançar, não o de todos, mas o seu potencial e, com isso, o seu sucesso. Visando-se, assim e também, o seu melhor contributo social futuro. Deve pretender-se, porquanto, a equidade educativa, numa perspetiva de igualdade na/s diferença/s.

Por tudo o exposto, termina-se ressaltando que este *doutoramento em ciências da educação* enquadra-se mais do que perfeitamente na sua especialização em *Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores*, conquanto se abordaram questões relativas à organização do ensino, da aprendizagem e mesmo

da formação de professores. Articuladas num todo, que lhes provém sentido quer enquanto partes, quer no todo que inferem à educação e ao sistema educativo, em conjunto. Numa profunda especialização em todas as suas dimensões. Um percurso formativo intenso, longo e muitas vezes penoso, mas que perscrutando reflexivamente pelas suas implicações, trouxe uma riqueza desenvolvimental, pessoal e profissional, incomensuráveis.

*“Aonde fica a saída, perguntou Alice ao gato que ria.*

*Depende, respondeu o gato.*

*De quê, replicou Alice;*

*Depende de para onde queres ir...”*

[Carroll, 2020 in Alice no País das Maravilhas]

## ***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

## Referências Bibliográficas

- Adão, Á., & Magalhães, J. (2013). *História dos Municípios na Educação e na Cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje* (Instituto de Educação; & Universidade de Lisboa (eds.)). FCT. <https://doi.org/10.2472/jsms.59.956>
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre experiencias internacionais. In David Rodrigues (org) (Ed.), *Perspetivas sobre a inclusão. Educação e Sociedade*. (p. 237). Porto Editora.
- Albom, M. (2019). *As Cinco Pessoas Que Você Encontra no Céu*. Edições ASA.
- Albuquerque, C. P. (2019). Representations of Learning Disabilities in Portugal. *Psychologica*, 62(2), 75–93. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_62-2\\_5](https://doi.org/10.14195/1647-8606_62-2_5)
- Aldiabat, K. M., & Navenec, carol-L. Le. (2011). Philosophical roots of Classical Grounded Theory: Its foundations in symbolic interactionism. *The Qualitative Report*, 16(4), 1063–1080.
- Alves, R. da S. (2012). *Transição do Decreto-Lei n.º 319/91 para o 3/2008 no âmbito da Educação Especial - um estudo de caso* [Universidade Católica Portuguesa]. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9252/1/TESE\\_FINAL\\_2.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9252/1/TESE_FINAL_2.pdf)
- Amado (coord.), J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª). Imprensa da Universidade de Coimbra. [http://www.uc.pt/imprensa\\_uc](http://www.uc.pt/imprensa_uc)
- Amado, João. (2011). Ciências da Educação – Que Estatuto Epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45–55. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_Extra-2011\\_4](https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_4)
- Amado, João. (2017). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In Joao Amado



- (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª, pp. 21–74). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/978-989-26-1390-1>
- Amado, João, & Boavida, J. (2006). A especificidade do educativo: o seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40–1 (Teoria da Educação I- Modos de pensar e fazer hoje), 43–61.
- Andrews, J., Robinson, D., & Hutchinson, J. (2017). Closing the GAP? Trends in Educational Attainment and Disadvantage. In *Education Policy Institute*.
- Antunes, F., & Lúcio, J. (2019). Pensar Global, agir local face às desigualdades em educação? práticas que ensaiam caminhos. In F. Antunes (Org.) (Ed.), *Remar contra as desigualdades em educação: práticas, vozes, percursos* (pp. 19–52). Edições Húmus.
- Araújo, L., & Rodrigues, M. D. L. (2017). Modelos de análise das políticas públicas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 83, 11–35. <https://doi.org/10.7458/SPP2017839969>
- Ardoin, S., Witt, J., Connell, J., & Koenig, J. (2005). Application of a three-tiered response to intervention model for instructional planning, decision making, and the identification of children in need of services. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 362–380.
- Armstrong, K. H., Ogg, J. A., Sundman-wheat, A. N., & Walsh, A. S. J. (2014). *Evidence-Based Interventions for Children with Challenging Behavior*. Springer Science+Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7807-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7807-2_5)
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Roble Edições.
- Atweh, B., & Bland, D. (2007). QUT Digital Repository : Social Disadvantage and Access to Higher Education : What Potential Students don't Know and how to Address their Needs. *Proceedings Australian Association for Research in Education Annual Conference, 2007*.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707–718. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00265.x>
- Avant, D. W. (2016). *Using response to intervention / multi-tiered systems of supports to promote social justice in schools*. 10(4), 507–520. <https://doi.org/10.1108/JME-06->

2015-0019

- Azevedo, M. J. P. M. de. (1999). *O ensino secundário na Europa , nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. [Universidade de Lisboa]. [http://www.aitic.esgt.ipt.pt/pombo/tese\\_ja.pdf](http://www.aitic.esgt.ipt.pt/pombo/tese_ja.pdf)
- Azevedo, J. (2012). *Como se tece o ( in ) sucesso escolar : o papel crucial dos professores . 1. 1–12*.
- Babchuk, W. (1996). Glaser or Strauss?: Grounded theory and adult education. In J. Dirkx (Ed.), *Proceedings of the Fifteenth Annual Midwest Research-To-Practice Conference in Adult, Continuing & Community Education* (pp. 17–22). University of Nebraska.
- Babchuk, W. A. (2010). Grounded Theory as a “Family of Methods”: A Genealogical Analysis to Guide Research. *US-China Education Review A*, 3, 383–388. <http://eric.ed.gov/?q=grounded+theory&ft=on&id=ED524803>
- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective To be an agent is to intentionally make things happen by one ’ s actions . Agency embodies the endowments , belief systems , self-regulatory capabilities and distributed structures and functions through whi. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (Vol. 72, Issue 1, pp. 801–804). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). *International Journal of Inclusive Education Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs Achieving*

- inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs.*  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1018344>
- Barreto, A. (1995). Portugal na periferia do centro : mudança social , 1960 a 1995. *Análise Social*, xxx(134), 841–855.
- Barroso, J., Afonso, N., & (org.). (2011). *Políticas Educativas : mobilização de conhecimentos e modos de regulação.* (2ª). Fundação Manoel Leão.
- Barroso, João. (2003a). Factores organizacionais da exclusão social: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 25–36). Porto Editora.
- Barroso, João. (2003b). Organização e regulação dos ensino básico e secundário, em Portugal: Sentidos de uma evolução. *Educação Social*, 24(82), 63–92.
- Barroso, João. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação Social*, 26(Especial-Outubro), 725–751. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Barroso, João. (2009). *A Utilização Do Conhecimento Em Política: O Caso Da Gestão Escolar Em Portugal.* 30(109), 987–1007.
- Barroso, João. (2018). The transversality of regulations in education: A model of analysis for the study of educational policies in Portugal. *Educação e Sociedade*, 39(145), 1075–1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>
- Batista, M. (2019). The RTI Model as a prevention strategy for learning disorder. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23: e20592(2), 8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019015929>
- Benincá, E. (2002). *O senso comum pedagógico: práxis e resistência.* 248.  
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1542/000350899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bills, A., & Howard, N. (2017). Social inclusion education policy in South Australia: What can we learn? *Australian Journal of Education*, 61(1), 54–74.  
<https://doi.org/10.1177/0004944116689165>
- Bland, D. (2006). *Researching Educational Disadvantage: using participatory research to engage marginalised students with education.* Faculty of Education, QUT.
- Bland, D., & Atweh, B. (2007). *Social Disadvantage and Access to Higher Education : What Potential Students don ' t Know and how to Address their Needs.*

- Bogdanova, R., Šiliņa, M., & Renigere, R. (2017). Ecology Approach in Education and Health Care. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 8(1), 64–80. <https://doi.org/10.1515/dcse-2017-0005>
- Boldt, S., & Devine, B. (1998). Educational disadvantage in Ireland: literature review and summary report. In Combat Poverty Agency (Ed.), *Educational disadvantage and early school-leaving* (pp. 6–36). Combat Poverty Agency.
- Bone, K. D. (2015). The Bioecological Model: Applications in holistic workplace well-being management. *International Journal of Workplace Health Management*, 8(4), 256–271. <https://doi.org/10.1108/IJWHM-04-2014-0010>
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: Theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Theorizing special education* (pp. 79–89). Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture. In *Theory, culture & society* (Vol. 21, Issue 2). Sage Publications in association with Theory, Culture & Society. [http://sfx.dbc.dk/dbc-45DBC\\_UCSJ-45DBC\\_UCSJ?+conference+proceedings%3Arn148449476=&atitle=Collective+Feelings%3A+Or%2C+The+Impressions+Left+by+Others&aulast=Ahmed%2C+S.&date=20040101&genre=article&isbn=&issn=02632764&issue=2&pages=25-42&req.language=dan&s](http://sfx.dbc.dk/dbc-45DBC_UCSJ-45DBC_UCSJ?+conference+proceedings%3Arn148449476=&atitle=Collective+Feelings%3A+Or%2C+The+Impressions+Left+by+Others&aulast=Ahmed%2C+S.&date=20040101&genre=article&isbn=&issn=02632764&issue=2&pages=25-42&req.language=dan&s)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 276.
- Braganza, M., Akesson, B., & Rothwell, D. (2017). An Empirical Appraisal of Canadian Doctoral Dissertations Using Grounded Theory: Implications for Social Work Research and Teaching. *Journal of Teaching in Social Work*, 37(5), 528–548. <https://doi.org/10.1080/08841233.2017.1386259>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development. Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1997). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In Philip G. Altbach, Karen Arnold, & Ilda Carreiro King (Eds.), *College Student Development and Academic Life: Psychological, Intellectual, Social*

*and Moral Issues* (pp. 295–337). Routledge.

[https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=WtrgAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA295&ots=4RZ1VYRevF&sig=oKMkSWa1goIhEX7WjI-\\_11ua9UA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=WtrgAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA295&ots=4RZ1VYRevF&sig=oKMkSWa1goIhEX7WjI-_11ua9UA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*. (pp. 3–28). <https://doi.org/10.1037/10317-001>

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (U. Bronfenbrenner (ed.)). SAGE.

<https://books.google.pt/books?id=fJS-Bie75ikC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21 st Century : Emerging Questions , Theoretical Models , Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007a). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology, Volume I. Theoretical Models of Human Development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc.

<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007b). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.

<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

Brooker, L. (2015). Cultural Capital in the Preschool Years: Can the State ‘Compensate’ for the Family? In *Childhood with Bourdieu* (pp. 34–56). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137384744\\_3](https://doi.org/10.1057/9781137384744_3)

Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Introduction - Grounded Theory: Methods and Practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory: Paperback Edition* (1st ed., p. 19.28). SAGE.

[https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=OrgZjp9CoN8C&oi=fnd&pg=PA31&dq=%22The+Grounded+Theory+Perspective%22+\(GLASER,+2001\)&ots=bWGBR1YW5k&sig=74xxmpEfuPvAeVbQApRX32Xv3io&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=OrgZjp9CoN8C&oi=fnd&pg=PA31&dq=%22The+Grounded+Theory+Perspective%22+(GLASER,+2001)&ots=bWGBR1YW5k&sig=74xxmpEfuPvAeVbQApRX32Xv3io&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Burns, B. R. (2019). *The Role of Identity Development in Principal Responses to Staff Resistance to Equity Change*. [www.journal.uta45jakarta.ac.id](http://www.journal.uta45jakarta.ac.id)
- Byrne, D., & McCoy, S. (2013). Identifying and explaining hidden disadvantage within the non-manual group in higher education access. *Comparative Social Research*, 30, 293–315. [https://doi.org/10.1108/S0195-6310\(2013\)0000030014](https://doi.org/10.1108/S0195-6310(2013)0000030014)
- Campbell, C., & Levin, B. (2012). *Developing knowledge mobilisation to challenge educational disadvantage and inform effective practices in England*. November, 11.
- Capucha, L., & Nogueira, J. M. (2014). A educação especial em Portugal, os últimos 40 anos. In M. de L. Rodrigues et al (Ed.), *40 Anos de Políticas De Educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (pp. 499–534). Edições Almedina.
- Carroll, L. (2020). *Alice no país das maravilhas* (C. Editora (ed.)).
- Carroll, L. (2021). *Alice in Wonderland: V&A Collector'S Edition* (PENGUIN BOOKS LTD (ed.)).
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano* (4ª). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charmaz, K. (2013). During its 40-year history, grounded the. *Handbook of Emergent Methods*, 3, 155. <https://doi.org/10.1080/15332691.2013.779094>
- Charmaz, K. (2014). Constructing Grounded Theory (Introducing Qualitative Methods series). *Constructing Grounded Theory*, 416.
- Combat Poverty Agency. (2003). Educational disadvantage in Ireland. In *14 - summer*. [www.combatpoverty.ie](http://www.combatpoverty.ie)
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2020). *Structural Indicators for monitoring Education and Training Systems in Europe 2020: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice Report. <https://doi.org/10.2797/659558>
- Connell, R. (2011). Social inclusion: Fixing disadvantage in education. In *Education*. <http://www.eqa.edu.au/site/fixingdisadvantage.html> 29-08-2011
- Constantinescu, M., & Alexandrache, C. (2014). Resistance to Changes in the Field of the Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 137, 70–73. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.254>
- Conway, P. F. (2002). Learning in communities of practice: Rethinking teaching and



- learning in disadvantaged contexts. *Irish Educational Studies*, 21(3), 61–91.  
<https://doi.org/10.1080/0332331020210308>
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 81–110.
- Correia, J. A., Stoleroff, A. D., & Stoer, S. R. (2012). A ideologia da modernização no sistema educativo Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 169–193.
- Correia, L. G. (2017). Currículo e Conhecimento. Aprender História em Democracia. In A. Canelas, A. Rodrigues, C. Gregório, E. Faria, F. Ramos, I. P. Rodrigues, M. Peliz, P. Félix, R. Perdigão, S. Ferreira, & T. Casas-Novas (Eds.), *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e Prospetiva: Vol. I* (pp. 157–220). Conselho Nacional de Educação. [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)
- Cortesão, L. (2019). Prefácio. In F. Antunes (Ed.), *Remar contra as desigualdades em educação: práticas, vozes, percursos* (pp. 9–18). Edições Húmus.
- Cortesão, L., Magalhães, A., & Stoer, S. (2001). Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 45–58.
- Crawford, L. (2014). *Preventing School Failure : Alternative Education for Children and Youth The Role of Assessment in a Response to Intervention Model The Role of Assessment in a Response to Intervention Model*. 4387.  
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.805711>
- Cró, M. de L. (2009). Adaptações Curriculares Para Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): Formação No Ensino Superior. *Reflexão e Ação*, 17(1), 140–163. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/862>
- Cutcliffe, J. R. (2005). Adapt or adopt: Developing and transgressing the methodological boundaries of grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 51(4), 421–428. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03514.x>
- Darmody, M., Byrne, D., & McGinnity, F. (2014). Cumulative disadvantage? Educational careers of migrant students in Irish secondary schools. *Race Ethnicity and Education*, 17(1), 129–151. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674021>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

- de Miranda Correia, L. (2017). *Fundamentos da educação especial*. Flora Editora.
- DGEEC. (2020). *Estatísticas Educação*. Índice de Indicadores Relativos Ao Ensino Básico No Século XXI. <http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/index3.asp>
- Dicionário Cambridge Inglês-Português. (n.d.). disability | tradução de Inglês para Português. In *Dicionário Cambridge Inglês-Português* (p. online). Cambridge University Press. Retrieved August 29, 2020, from <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/disability?q=disabilities>
- Dixon, R. M., & Dixon, R. M. (2007). Towards Inclusive Schools: An Examination of Socio-cultural Theory and Inclusive Practices and Policy in New South Wales DET Schools Perspectives. *Learning and Socio-Cultural Theory : Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop 2007*, 1(1). <https://ro.uow.edu.au/llrg/vol1/iss1/13>
- Dotson, V. M., Kitner-Triolo, M. H., Evans, M. K., & Zonderman, A. B. (2009). Effects of race and socioeconomic status on the relative influence of education and literacy on cognitive functioning. *Journal of the International Neuropsychological Society : JINS*, 15(4), 580–589. <https://doi.org/10.1017/S1355617709090821>
- Downes, P. (2014). Conceptual Framework and Agenda: Beyond Bronfenbrenner (1979, 1995) to Interrogation of Blocked Systems via Structural Indicators. In *Access to Education in Europe* (pp. 29–48). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8795-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8795-6_3)
- Driessen, G. (2017). The Validity of Educational Disadvantage Policy Indicators. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 93–110.
- Driessen, G. (2018). Early Childhood Education Intervention Programs in the Netherlands: Still Searching for Empirical Evidence. *Education Sciences*, 8. <https://doi.org/10.3390/educsci8010003>
- Driessen, G., & Merry, M. S. (2014). Trends in educational disadvantage in Dutch primary school. *Educational Review*, 66(3), 276–292. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.771146>
- Duarte, A. I. F. (2015). *Condições de formulação das políticas públicas: o caso da generalização*



- do ensino profissional, 2004-2009.*  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&site=eds-live&db=edsrca&AN=rcaap.doctoralthesis.10071.11324>
- Dublin Healthy Cities Partnership. (2020). *Educational disadvantage children and schools a preliminary report for Dublin healthy cities partnership.*  
<http://hdl.handle.net/10147/323962>
- Duru-bellat, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies.* UNESCO.  
[www.unesco.org/iiep](http://www.unesco.org/iiep)
- Eacott, S. (2014). Administration , Policy , and Education : Mobilizing the Firm. *Journal Of Educational Administration and Foundations*, 24(1), 58–66.
- Educação, A. N. de L. em C. da. (n.d.). *Profissões – ANALCE.* Retrieved August 28, 2020, from <http://analce.org/recursos/profissoes/>
- Eriksson, M., Ghazinour, M., & Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner’s ecological theory in public mental health research: what is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory & Health*, 16(4), 414–433. <https://doi.org/10.1057/s41285-018-0065-6>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (n.d.). Compulsory education in Europe. In *Eurydice Facts and Figures* (Vol. 48, Issues 3–4). <https://doi.org/10.2797/632063>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015. *Publications Office of the European Union.*  
<https://doi.org/10.2797/396908>
- Eurydice. (2009). *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities.* 186. <https://doi.org/DOI 10.2797/18055>
- Eurydice. (2020a). *A Equidade na Educação Escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos.* <https://doi.org/10.2797/4875>
- Eurydice. (2020b). *A Equidade na Educação Escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos (síntese).* <https://doi.org/10.2797/407248>
- Evans, G. L. (2013). A Novice Researcher ’s First Walk Through the Maze of Grounded Theory: Rationalization for Classical Grounded Theory. *The Grounded*

- Theory Review*, 12(1).  
<https://www.islandscholar.ca/islandora/object/ir%3A7160/datastream/PDF/view>
- Feeley, A. (2014). *Alleviating Educational Disadvantage through Localised Policy Intervention: Lessons for Success* [National University of Ireland].  
<http://hdl.handle.net/10379/4409>
- Felgueiras, M. M. P. dos S. L. (2006). *História da educação em Portugal-Instituições, materiais, práticas e representações*.
- Fernandez, C. (2012). Guest Editorial, Themed Section. *The Grounded Theory Review: An International Journal*, 11(1).  
<http://groundedtheoryreview.com/2012/06/01/guest-editorial-themed-section/>
- Ferrada, D., Villena, A., & Pino, M. Del. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254–279.  
<https://doi.org/10.1590/198053144740>
- Ferreira, S. M. (2014). *À luz da Lua, na face negra da Terra*. Universidade de Coimbra.
- Fialho, I., Verdasca, J., Cid, M., Favinha, M., & (Org.). (2014). *Políticas Educativas, Eficácia E Melhoria Das Escolas*. <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L4.pdf>
- Flores, M. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Fontes, A. P., & Azzi, R. G. (2012). Crenças de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. *Estudos de Psicologia*, 29(1), 105–114.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia. *Educação - Temas e Problemas*, 12 e 13, 27–40.
- Frawley, D. (2014). Combating educational disadvantage through early years and primary school investment. *Irish Educational Studies*, 33(2), 155–171.  
<https://doi.org/10.1080/03323315.2014.920608>
- Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2017). A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 656–666. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356579>
- Galvão, C., Ponte, J. P., Jonis, M., Faria, C., & Chagas, I. (2018). *Práticas de formação*

*inicial de professores: participantes e dinâmicas.*

- García, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora.
- Garner, A. (2011). *Understanding Mathematics Teachers' Beliefs about Professional Learning Communities and Professional Development*. Walden University.
- Gawlicz, K., & Starnawski, M. (2018). Educational policies in Central and Eastern Europe: legacies of state socialism, modernization aspirations and challenges of semi-peripheral contexts. *Policy Futures in Education, 16*(4), 385–397.  
<https://doi.org/10.1177/1478210318777415>
- Gindis, B. (1999). Vygotsky's Vision. Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. *Remedial and Special Education, 20*(6), 333–340.  
<https://doi.org/10.1177/074193259902000606>
- Glaser, B. (2002a). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods, 1*(2), 23–38.  
<https://doi.org/10.1177/160940690200100203>
- Glaser, B. (2002b). Constructivist Grounded Theory? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3*(3). <https://doi.org/10.17169/FQS-3.3.825>
- Glaser, B. (2005). Staying Open: the use of theoretical codes in grounded theory. *The Grounded Theory Review: An International Journal, 5*(1), 1–20.
- Glaser, B. (2009). Theoretical Writing. *Grounded Theory Review: An International Journal, 8*(3), 1–11.
- Glaser, B. (2011). Capítulo 1 - Getting Out of the Data: Grounded Theory Conceptualization. In B. Glaser (Ed.), *The Grounded Theory Review* (p. 201). Sociology Press. <http://www.groundedtheory.com/gt-books.aspx>
- Glaser, B. (2012). Stop. Write! *The Grounded Theory Review, 11*(1), 2–11.  
[http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2014/03/1101\\_01.pdf](http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2014/03/1101_01.pdf)
- Glaser, B. (2013). Staying Open: The Use of Theoretical Codes in GT. In *The Grounded Theory Review* (Vol. 12, Issue 1, pp. 3–8).
- Glaser, B. (2014). Applying Grounded Theory. *The Grounded Theory Review, 13*(1), 46.  
<http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2014/06/Applying-Grounded-TheoryFinal.pdf>

- Glaser, B., & Holton, J. (2004). Remodeling Grounded Theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), 1–21. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (3<sup>a</sup>). Aldine Transaction.
- Glover, T. A., & Albers, C. A. (2007). Considerations for evaluating universal screening assessments. *Journal of School Psychology*, 45(2), 117–135. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.005>
- Gómez, V., & Martín, E. (2003). Evaluación de dos experiencias de educación compensatoria a través del enfoque bioecológico del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 201–216. <https://doi.org/10.1174/021037003321827786>
- Goodson, I. (2006). The Rise of the Life Narrative. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 7–21. <http://www.jstor.org/stable/23478868>
- Gorard, S., & Siddiqui, N. (2019). How Trajectories of Disadvantage Help Explain School Attainment. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244018825171>
- Gorard, S., & Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. In *Comparative Education* (Vol. 40, Issue 1, pp. 15–28). Routledge. <https://doi.org/10.1080/0305006042000184863>
- Grácio, S. (1998). Ensino Técnico e Indústria. Uma Perspetiva de sociologia histórica. In C. M. Proença (Ed.), *O Sistema de Ensino em Portugal: séculos XIX-XX* (pp. 71–86). Edições Colibri.
- Grenfell, M. (2009). Bourdieu, Language, and Literacy. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 438–448. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.4.8>
- Gresham, F. M. (2007). Evolution of the Response-to-Intervention Concept: Empirical Foundations and Recent Developments. In Jimerson, Burns, & VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: the science and practice of assessment and intervention* (pp. 10–24). Springer New York.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response to Intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, April 2015, 16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>

- Grounded Theory Institute. (2009). Grounded Theory Institute. *What Is GT*, 1–7.  
<http://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx>
- Grounded Theory Institute. (2014). *What is Grounded Theory?*  
<http://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx>
- Guenther, J., Bat, M., & Osborne, S. (2014). Red Dirt Thinking on Educational Disadvantage. *Australian and International Journal of Rural Education*, 24(1), 51–67.  
<https://doi.org/10.1017/jie.2013.18>
- Guhn, M., & Goelman, H. (2011). Bioecological Theory, Early Child Development and the Validation of the Population-Level Early Development Instrument. *Social Indicators Research*, 103(2), 193–217. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9842-5>
- Hardy, I. (2009). The politics of educational policy studies: A preliminary analysis of leading educational policy journal publications. *Critical Studies in Education*, 50(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/17508480902859441>
- Hargreaves, A. (2010). Presentism, Individualism, and Conservatism: The Legacy of Dan Lortie’s Schoolteacher: A Sociological Study. *Curriculum Inquiry*, 40(1), 143–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00472.x>
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2009). *Second International Handbook of Educational Change* (A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (eds.)). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6>
- Harker, R. K. (1984). On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2), 117–127. <https://doi.org/10.1080/0142569840050202>
- Harttgen, K., & Misselhorn, M. (2011). *Constructing an education for all inequality index*.
- Henry, M. (2001a). *Policy approaches to educational disadvantage and equity in Australian schooling*. December 2001.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126138/PDF/126138eng.pdf.multi>
- Henry, M. (2001b). *Policy approaches to educational disadvantage and equity in Australian schooling* (Strategies of Education and Training for Disadvantaged Groups).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126138/PDF/126138eng.pdf.multi>
- Herdeiro, R., & Ana Maria Costa e Silva. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. *Atas Do Congresso Formação e Trabalho*

- Docente Na Sociedade Da Aprendizagem, Organizado No Âmbito Da International, 2014*, 1390–1401.  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31974/4/IT2.pdf>
- Hernandez, C. A. (2009). Theoretical Coding in Grounded Theory Methodology. *Grounded Theory Review. An International Journal*, 8(3), 51–59.  
<http://groundedtheoryreview.com/2009/11/30/theoretical-coding-in-grounded-theory-methodology/>
- Hirsch, D. and J. A. (2007). Experiences of poverty and educational disadvantage. *Education*, 32, 10. <https://doi.org/10.1787/715165322333>
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory. *Nordicom Review*, 32(2), 3–16.  
<https://doi.org/10.1515/nor-2017-0109>
- Holton, J. (2010). From de Editor. *The Grounded Theory Review: An International Journal*, 9(2), i–iv. <http://groundedtheoryreview.com/wp-content/uploads/2012/06/GT-Review-vol-9-no-21.pdf>
- Holton, J. (2018). From Grounded Theory to Grounded Theorizing in Qualitative Research. In *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods: History and Traditions* (pp. 233–250). SAGE Publications Ltd.  
<https://doi.org/10.4135/9781526430212.n15>
- Holton, J. (2019). teaching and Learning Grounded theory Methodology: the Seminar approach. In A. Bryan & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (Issue Part IV: Reflections on Using and Teaching Grounded Theory, pp. 413–440). SAGE Publications Ltd.
- Holton, J., & Walsh, I. (2016). *Classic Grounded Theory: Applications With Qualitative and Quantitative Data - Judith A. Holton, Isabelle Walsh - Google Livros*. Sage publications inc. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=BMm3CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=simmons+2011+classic+grounded+theory&ots=SsE0Gs6ey9&sig=NTzjPtUgxl0PFokQRgfPG\\_3kk&redir\\_esc=y#v=onepage&q=simmons+2011+classic+grounded+theory&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=BMm3CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=simmons+2011+classic+grounded+theory&ots=SsE0Gs6ey9&sig=NTzjPtUgxl0PFokQRgfPG_3kk&redir_esc=y#v=onepage&q=simmons+2011+classic+grounded+theory&f=false)
- Holton, J., & Walsh, I. (2017). *Classic Grounded Theory: Applications with qualitative and quantitative data*. Sage publications inc. <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=BMm3CgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=simmons+2011+class>



- ic+grounded+theory&ots=SsE0Gs6ey9&sig=NTzjPtUgxl0PFokQRgfPG\_3kk  
&redir\_esc=y#v=onepage&q=simmons 2011 classic grounded theory&f=false
- Horgan, G. (2011). The making of an outsider: Growing up in poverty in northern ireland. *Youth and Society*, 43(2), 453–467.  
<https://doi.org/10.1177/0044118X10383543>
- Hutchinson, J., & Dunford, J. (2016). *Educational disadvantage: How does England compare?* (Issue April). <https://doi.org/10.1016/j.steroids.2006.05.001>
- Hynds, A. (2010). Unpacking resistance to change within-school reform programmes with a social justice orientation. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 377–392. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.503282>
- Igreja, M. de A. A. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de de Portugal e História - 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)* [Universidade do Minho].  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/951>
- Iverson, S. V. D. (2007). Camouflaging power and privilege: A critical race analysis of university diversity policies. *Educational Administration Quarterly*, 43(5), 586–611.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X07307794>
- Izquierdo, T. M. (2006). *Necessidades Educativas Especiais : a mudança pelo Relatório Warnock*. Universidade Aveiro.
- Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., & Wang, C. (2018). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education*, 44(5), 690–703. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388270>
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (editors). (2007). *Handbook of response to intervention: the science and practice of assessment and intervention* (S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (eds.)). Springer New York.
- Jones, B., & Baumgartner, F. R. (2005). A model of choice for public policy. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(3), 325–351.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/jopart/mui018>
- Kauffman, J. (2007). Classificação e categorização. In J. Kauffman & J. A. Lopes (Eds.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 9–20). Psiquilíbrios edições.
- Kauffman, J., Hallahan, D., Pullen, P., & Badar, J. (2018). *Special Education: what is and*

*why we need it*. Routledge.

- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). *A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism*. 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995–1006. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kellaghan, T. (2001). Towards a Definition of Educational Disadvantage. *The Irish Journal of Education*, 32(9), 3–22. <http://www.erc.ie/documents/vol32chp1.pdf>
- Kellaghan, T., Weir, S., Huallachain, S., & Morgan, M. (1995a). Educational Disadvantage In Ireland. *Combat Poverty Agency Research Report Series, XV(20)*.
- Kellaghan, T., Weir, S., Huallachain, S. O., & Morgan, M. (1995b). *Educational Disadvantage in Ireland. Combat Agency Research Report Number 20*.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Kingdon, J. W. (2011). *Agendas, Alternatives and Public Policies. Second Edition (2<sup>a</sup>)*. Longman.
- Kozulin, A. (2003). Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context. In A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 15–38). Cambridge University Press. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=mfCHutwHT-cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Vygotsky's+educational+theory+in+cultural+context&ots=uhwVm8k\\_tE&sig=s9R-B4vHwwkCyKWL9ppeBeOA6Pg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Vygotsky's educational theory in cultural context&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=mfCHutwHT-cC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Vygotsky's+educational+theory+in+cultural+context&ots=uhwVm8k_tE&sig=s9R-B4vHwwkCyKWL9ppeBeOA6Pg&redir_esc=y#v=onepage&q=Vygotsky's+educational+theory+in+cultural+context&f=false)
- Kranzler, J. H., Yaraghchi, M., Matthews, K., & Otero-valles, L. (2020). Does the Response-to-Intervention Model Fundamentally Alter the Traditional Conceptualization of Specific Learning Disability? Does the Response-to-Intervention Model Fundamentally Alter the Traditional Conceptualization of



- Specific Learning Disability? *Contemporary School Psychology*, 24(March), 80–88.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s40688-019-00256-x>
- Laplane, A. (2006). Uma Análise das Condições para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação Social*, 27(96), 689–715.
- Lars-Johan, Å. (2011). Grounded Theory Methodology : Positivism , Hermeneutics , and Pragmatism. *The Qualitative Report*, 16(6), 1599–1616.
- Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação. Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151–169.  
<https://doi.org/10.7458/SPP2013732812>
- Lemos, V. V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Levin, H. M. (2009). The Economic Payoff to Investing in Educational Justice. *Educational Researcher*, 38(1), 5–20. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331192>
- Levin, Henry M., Mahony, P. O., Smyth, Emer and McCoy, S., Mckeown, K., Clarke, M., Duru-bellat, M., & Kelleghan, T. (2004). Educational Disadvantage: “Understanding the Misunderstood”2010. *Labour Youth’s Policy Document on Educational Disadvantage*, 30(March), 267–284. <https://doi.org/ISBN 978 0 7070 0280 4>
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Editorial Presença.
- Lima, L. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(especial), 75–91.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.15077>
- Lima, L. C., Janela, A. A., & Gomes, C. A. (2019). Posfácio: possibilidades e limites de políticas e práticas socioeducativas de inclusão. In F. Antunes (org.) (Ed.), *Remar contra as desigualdades em educação: práticas, vozes, percursos* (pp. 165–179). Edições Húmus.
- Lleras, C. (2008). Race, Racial Concentration, and the Dynamics of Educational Inequality Across Urban and Suburban Schools. *American Educational Research Journal*, 45(4), 886–912. <https://doi.org/10.3102/0002831208316323>
- Lopes, J. A. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. Kauffman & J. A. Lopes (Eds.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp.

22–94). Psiquilibrios edições.

- Lyons, C. W. (2002). Conceptions of intelligence and educational disadvantage. *Irish Educational Studies*, 21(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/0332331020210104>
- M. Alammar, F., Intezari, A., Cardow, A., & J. Pauleen, D. (2019). Grounded Theory in Practice: Novice Researchers' Choice Between Straussian and Glaserian. *Journal of Management Inquiry*, 28(2), 228–245. <https://doi.org/10.1177/1056492618770743>
- Machin, S. (2006). Social Disadvantage and Education Experiences. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 32(SOCIAL DISADVANTAGE AND EDUCATION EXPERIENCES), 1–33. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/715165322333> OECD
- Magalhães, A., & Stoer, S. (2003). Performance , Citizenship and the Knowledge Society : A new mandate for European education policy. *Performance, Citizenship and the Knowledge Society: A New Mandate for European Education Policy*, 1(1), 41–66. <https://doi.org/10.1080/1476772032000061815>
- Magalhães, J. (2007). A História da Educação em Portugal: Temas, Discursos, Paradigmas. *A História Da Educação Em Portugal: Balan Ço e Perspectivas .*, 2007, 13–34.
- Magalhães, J. (2018). A instituição educativa na modernização do local. perspectiva histórico-pedagógica. *Rivista Di Storia Dell'educazione*, 1, 41–55. <https://doi.org/10.4454/rse.v5i1.130>
- Maksić, S. B., & Spasenović, V. Z. (2018). Educational Science Students' Implicit Theories of Creativity. *Creativity Research Journal*, 30(3), 287–294. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1488200>
- Martin, V. B., & Gynnild, A. (2011). Introduction: Mentoring a Method. In V. B. Martin & A. Gynnild (Eds.), *Grounded Theory: The Philosophy, Method, and Work of Barney Glaser* (p. 313). BrownWalker Press. [www.brownwalker.com](http://www.brownwalker.com)
- Martins, J. I. F. (2007). O papel dos municípios na construção das políticas públicas. In *Educational Policy*. Elsevier.
- Mata, J. T. da. (2015). *A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal*. ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.

- McCluskey, G. (2017). Closing the attainment gap in Scottish schools: Three challenges in an unequal society. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12(1), 24–35. <https://doi.org/10.1177/1746197916683468>
- McCoy, S., Quail, A., & Smyth, E. (2014). *Irish Educational Studies The effects of school social mix: unpacking the differences*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2014.955746>
- McInerney, P. (2007). The Ethics of Problem Representation in Public Education Policy: From Educational Disadvantage to Individual Deficits. *Policy and Society*, 26(3), 85–98. [https://doi.org/10.1016/s1449-4035\(07\)70117-0](https://doi.org/10.1016/s1449-4035(07)70117-0)
- Mckeown, K., & Clarke, M. (2004). *Report for the One Foundation: Educational Disadvantage in Ireland. March*.
- Mendonça, A. (2011). Evolução da política educativa em Portugal. *S/D*, 1–37. <http://www3.uma.pt/alicemendonca/politicaeducativaalicemendonca.pdf>
- Merton, R. K. (2007). On Sociological Theories of the Middle Range [1949]. In Calahoun et al (edt) (Ed.), *Classical Sociological Theory* (pp. 448–459). Blackwell Publishing. [http://www.csun.edu/~snk1966/Robert K Merton - On Sociological Theories of the Middle Range.pdf](http://www.csun.edu/~snk1966/Robert%20K%20Merton%20-%20On%20Sociological%20Theories%20of%20the%20Middle%20Range.pdf)
- Mesquita, M. H. (1985). *O movimento de integração escolar em Portugal: da reforma Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo*. 1973, 1–10.
- Mesquita, M. H. (2001). *Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX* [Salamanca]. <http://hdl.handle.net/10400.11/1506>
- Miranda Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Miranda Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org) (Ed.), *Educação e Diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123–142). Porto Editora.
- Miranda Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (2ª edição). Porto Editora.
- Miranda Correia, L. (2012). *Avaliar para intervir: Evaluating to intervene: an educational model for students with special needs*. 367–382.
- Moreira, J. A. M., & Ferreira, A. G. (2012). A auto-imagem profissional dos professores de educação física em Portugal. *Educação & Realidade*, 37(3), 737–759.

<https://doi.org/10.1590/s2175-62362012000300003>

Morgan, M. (2000). *Combating educational disadvantage*. 68–78.

Nações Unidas. (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e o BCSO Portugal*.

Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <https://www.ods.pt/>

Nelson, L., Cushion, C. J., Potrac, P., & Groom, R. (2014). Carl Rogers, learning and educational practice: Critical considerations and applications in sports coaching. *Sport, Education and Society*, 19(5), 513–531.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.689256>

Neri, R. C., Lozano, M., & Gomez, L. M. (2019). (Re)framing Resistance to Culturally Relevant Education as a Multilevel Learning Problem. *Review of Research in Education*, 43(1), 197–226. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821120>

Nóirín Hayes, Leah O’Toole, & Ann Marie Halpenny. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education* (N. Hayes, Leah O’Toole, & Ann Marie Halpenny (eds.)). Routledge.

<https://books.google.pt/books?hl=pt->

[PT&lr=&id=TUAIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=bronfenbrenner+and+education&ots=vdDmXqNMY4&sig=QIUHbp\\_PpFyY5EGLgstkwIJgjek&redir\\_esc=y#v=onepage&q=bronfenbrenner and education&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=TUAIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=bronfenbrenner+and+education&ots=vdDmXqNMY4&sig=QIUHbp_PpFyY5EGLgstkwIJgjek&redir_esc=y#v=onepage&q=bronfenbrenner+and+education&f=false)

Nóvoa, António. (2007). The right’ education in Europe: When the obvious is not so obvious! *Theory and Research in Education*, 5(2), 143–151.

<https://doi.org/10.1177/1477878507077722>

Nóvoa, António. (1993). L’Europe et l’éducation (Analyse socio-historique des politiques éducatives européennes). In *Histoire & comparaison : essais sur l’éducation* (pp. 85–120). EDUCA. <https://doi.org/10.1080/1476772032000061815>

O’Toole, L. (2015). Student-centred teaching in Initial Teacher Education.

*International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 6(1), 2111–2119.

<https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2015.0293>

O’Toole, L. (2016). *A Bio-Ecological Perspective On Educational Transition: Experiences Of Children, Parents And Teachers*. [Technological University Dublin].

<https://doi.org/10.21427/D7GP4Z>

O’Toole, L., Hayes, N., & Mhathúna, M. M. (2014a). A Bio-ecological Perspective on

- Educational Transition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 121–127.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.396>
- O’Toole, L., Hayes, N., & Mhathúna, M. M. (2014b). A Bio-ecological Perspective on Educational Transition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 121–127.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.396>
- OCDE. (2019). *PISA in FOCUS #99. Can academic performance help disadvantaged students achieve upward educational mobility?*
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2003). *Síntese Análise das Políticas Educacionais*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/20946947.pdf>
- Ortega, C., & Jara, A. (2019). Identidad Profesional Docente, Reflexion Y practica Pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto Editora.
- Parks, N. (2011). *The Impact of Response to Intervention on Special Education Identification*. Georgia Southern University.
- Patel, L. (2016). Reaching Beyond Democracy in Educational Policy Analysis. *Educational Policy*, 30(1), 114–127. <https://doi.org/10.1177/0895904815614915>
- Peppler, K. (2017). The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning. In K. Peppler (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning* (Issue April). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483385198>
- Pereira (coord.), F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (ed.)). DGE.
- Pereira, E. M. (2012). *As Políticas Educativas e o Impacto no Trabalho dos Professores As Políticas Educativas e o Impacto no Trabalho dos Professores*.
- Pereira, P. M., & Santos, S. V. (2011). Conceptualização de situações de mau trato. Da lei de proteção à avaliação psicossocial. In Vários (Ed.), *Crianças em risco e perigo - contexto, Investigação e Intervenção - Vol. I* (pp. 15–32). Edições Sílabo.
- Perez, J. R. R. (2010). Por que pesquisar implementação de políticas educacionais

- atualmente? *Educação & Sociedade*, 31(113), 1179–1193.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400007>
- Perry, B., Dockett, S., Perry, B., & Dockett, S. (2018). *Using a bioecological framework to investigate an early childhood mathematics education intervention childhood mathematics education intervention. 1807*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487161>
- Pham, L. (2018). Capital and capabilities in education: Re-examining Australia’s 2015 PISA performance and context assessment framework. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1177/1478210318808615>
- Pickering, R. M. (2014). *Getting to the Heart of Social and Educational Disadvantage : Exploring the Impact of Social Interactions Across the Class Divide*.  
<http://ezproxy.lib.utexas.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2015-99080-203&site=ehost-live>
- Pinto, A. A. (2012). *Inclusão e Inovação As Atitudes dos Professores do Ensino Regular no Quadro da Educação Inclusiva*. Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras.
- Pinto, R. F., Ferreira, A. G., & Mota, L. (2018). Entre passado e presente: A memória da escola do tempo do Estado Novo em Portugal. In S. González, J. Meda, X. Motilla, & L. Pomante (eds.) (Eds.), *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (Salamanca, pp. 541–550). FahrenHouse.
- Pires, C. (2012). Políticas Educativas - uma abordagem pela “Análise das políticas Públicas.” *GESTIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA EDUCATIVA Desafios Para La Mejora de La Formación y Profesionalización de Los Educadores*, 240–253.
- Poon-mcbrayer, K. F. (2018). *Practicing Response-to-Intervention Model : A Case of Leadership Practices. 14(1)*, 154–171.
- Power, S. (2019). The ongoing battle to reduce educational inequalities: can it ever be won? In F. Antunes (ORg.) (Ed.), *emar contra as desigualdades em educação: práticas, vozes, percursos* (pp. 151–164). Edições Húmus.
- Presidência do conselho de ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho. *Diário Da República, 1.ª série(N.º 129)*, 2918–2928. [www.dre.pt](http://www.dre.pt)
- Prychodco, R. C., Preciosa, F., & Bittencourt, Z. L. de C. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da Educação Inclusiva em Portugal.



- Revista Educação Especial*, 32, 1–23. <https://doi.org/10.5902/1984686X37467>
- Rasmussen, C. (2018). *How Graduate Teaching Assistants Developed Their Understandings of Various Teaching Practices as They Engaged with Professional Development A dissertation submitted in partial satisfaction of*. University of California.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., & Abric, J. C. (2012). Social representation theory. *Handbook of Theories of Social Psychology, January*, 477–497. <https://doi.org/10.4135/9781446249222.n50>
- Raven, N. (2018). Understanding areas of educational disadvantage: an examination of outreach target wards in the county of Essex. *Research in Post-Compulsory Education*, 23(3), 391–413. <https://doi.org/10.1080/13596748.2018.1490093>
- Regmi, K. D. (2019). Critical policy sociology: key underlying assumptions and their implications for educational policy research. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(1), 59–75. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>
- Reis, C. (2013). Dos desafios im/possíveis da pós-modernidade à reconstrução dos referentes educacionais. In M. Formosinho, J. Boavida, H. Damião, & (ed. Lit.) (Eds.), *Educação, perspectivas e desafios* (pp. 143–173). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0767-2>
- Reis, I. (2013). Governança e Regulação. Perspetivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 39, 101–118.
- Rhodes, S. D. (2014). *Elementary Teachers ' Perceptions of Response to Intervention and Teacher Support Team Effectiveness within a Mississippi Gulf Coast School District by* [University of Southern Mississippi]. <https://aquila.usm.edu/dissertations>
- Rodrigues (org), D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues (org), D. (2012). *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação* (2ª edição). Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 1–16). Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2019, November 18). Casa onde não há inclusão.... *Jornal o Público*.

- Rodrigues, L., & Brazão (Org), P. (2009). *Políticas Educativas - Discursos e Práticas* (U. da Madeira (ed.)). GRAFIMADEIRA - CIE\_UMa.
- Rodrigues, Maria de Lurdes,; Sebastião, J., Trocado da Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Vieira da Silva, M., Martins, S. da C., & Lemos, V. (2016). *Educação - 30 anos da Lei de Bases*. Editora Mundos Sociais.
- Rodrigues, Maria de Lurdes. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 171–176.  
<https://doi.org/10.7458/SPP201268698>
- Rodrigues, Maria de Lurdes. (2014). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal Volume I: A construção do Sistema Democrático de Ensino* (M. D. L. Rodrigues (ed.)). Edições Almedina.
- Rodrigues, Maria de Lurdes, & Adão e Silva, P. (2016). A constituição e as políticas públicas em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 1, 13–22.  
<https://doi.org/10.7458/SPP2016NE10347>
- Rodriguez, A. J. (2004). Teachers' resistance to ideological and pedagogical change: Definitions, theoretical framework, and significance. In *Preparing Mathematics and Science Teachers for Diverse Classrooms: Promising Strategies for Transformative Pedagogy* (Issue January 2005). <https://doi.org/10.4324/9781410611352>
- Rodriguez, R., & Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 35.  
<https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Roscigno, V. J. (1998a). *Race and the Reproduction of Educational Disadvantage*. 76(3), 1033–1060. <https://doi.org/10.1093/sf/76.3.1033>
- Roscigno, V. J. (1998b). Race and the Reproduction of Educational Disadvantage. *Social Forces, University of North Carolina Press*, 76(3), 1033–1060.
- Ruiter, D. de. (2008). *The merry-go-round of disadvantage: Educational policy and integration in segregated schools*. 254. <https://doi.org/ISBN 978 90 5170 867 7>
- Ruivo, J., & Carrega, J. (coord. . (2014). *Políticas Educativas em Portugal. Contributos para a História do Sistema Educativo*. RVJ- Editores, Lda.
- Saint-Exupéry, A. de. (2000). *The Little Prince* (Harcourt (ed.)). Harcourt.



- Santos, A. (2015). *Ecology of practice of youth male soccer athletes* [Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/26370>
- Santos, A. M. C. dos. (2010). *A Avaliação Externa das Escolas em Portugal, na Primeira Década do Século XXI: uma Análise Focada nos Discursos Normativos, em Referenciais da IGE e Pareceres do CNE*. FPCE\_ Universidade do Porto.
- Schwartz, A. E., & Stiefel, L. (2009). *Immigrants and Inequality in Public Schools* (Project on Social Inequality and Educational Disadvantage).
- Sebastião, J., & Vladimira Correia, S. (2007). A democratização do ensino em Portugal. In J. Viegas, H. Carreiras, & A. (eds. . Malamud (Eds.), *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu. vol. I)* (pp. 107–136). CIES-ISCTE, Celta Editora.  
[https://www.researchgate.net/publication/320911214\\_Sebastiao\\_J\\_Correia\\_SV\\_2007\\_A\\_democratizacao\\_do\\_ensino\\_em\\_Portugal\\_In\\_Viegas\\_J\\_M\\_L\\_Carreiras\\_H\\_e\\_Malamud\\_A\\_eds\\_Instituicoes\\_e\\_Politica\\_Portugal\\_no\\_Contexto\\_Europeu\\_vol\\_I\\_CIES-ISCTE\\_Lisboa\\_Celta\\_Editor](https://www.researchgate.net/publication/320911214_Sebastiao_J_Correia_SV_2007_A_democratizacao_do_ensino_em_Portugal_In_Viegas_J_M_L_Carreiras_H_e_Malamud_A_eds_Instituicoes_e_Politica_Portugal_no_Contexto_Europeu_vol_I_CIES-ISCTE_Lisboa_Celta_Editor)
- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky’s sociocultural approach for teachers’ professional development. *Cogent Education*, 3(1), 1–11.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>
- Shinn, M. R. (2019). *Identifying Students at Risk , Monitoring Performance , and Determining Eligibility Within Response to Intervention : Research on Educational Need and Benefit From Academic Intervention Identifying Students at Risk , Monitoring Performance , and Determini.*
- Simão, A. M. V., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26(90), 173–188. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000100008>
- Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A., & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n . ° 3 / 2008 Relatório Final*.
- Simmons, O. (2010). Is That a Real Theory or Did You Just Make It Up? Teaching Classic Grounded Theory. *The Grounded Theory Review. An International Journal*, 9(2). <http://groundedtheoryreview.com/2010/06/25/is-that-a-real-theory-or-did->

you-just-make-it-up-teaching-classic-grounded-theory/

Simmons, O. (2011). Why Classic Gounded Theory? In V. Martin & A. Gynnild (Eds.), *Grounded Theory: The Philosophy, Method, and Work of Barney Glaser* (pp. 15–30). BrownWalker Press.

<https://pdfs.semanticscholar.org/741b/9613705601010a67a4b197af2ce3150363e4.pdf>

Skerritt, C. (2017). The code for success? Using a Bernsteinian perspective on sociolinguistics to accentuate workingclass students' underachievement in the republic of Ireland. *Irish Journal of Sociology*, 25(3), 274–296.

<https://doi.org/10.1177/0791603517724969>

Skourdumbis, A. (2012). Teach for Australia (TFA): Can it overcome educational disadvantage? *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 305–315.

<https://doi.org/10.1080/02188791.2012.711298>

Smith, E., & McCoy, O. (2009). Written Put. In *SpringerReference* (p. 32). Springer-Verlag. [https://doi.org/10.1007/SpringerReference\\_2840](https://doi.org/10.1007/SpringerReference_2840)

Smith, J. (2020). Community and contestation: a Gramscian case study of teacher resistance. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 27–44.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1587003>

Smyth, E. (2017). *Educational disadvantage and the DEIS programme*. Education Matters.

<https://www.esri.ie/publications/educational-disadvantage-and-the-deis-programme>

Smyth, E., & McCoy, S. (2009). Investing in Education: Combating Educational Disadvantage. *Research Series*, 6(6), 73. [https://doi.org/ISBN 978 0 7070 0280 4](https://doi.org/ISBN%20978%200707002804)

Smyth, J. (2012). The socially just school and critical pedagogies in communities put at a disadvantage. *Critical Studies in Education*, 53(1), 9–18.

<https://doi.org/10.1080/17508487.2012.635671>

Social Justice Ireland. (2015). Education and educational disadvantage. In Social Justice Ireland (Ed.), *Socio-economic Review* (Issue 9, pp. 203–219).

<https://www.socialjustice.ie/content/taxonomy/publication/socioeconomic-review>

Spruce, L., & Leaf, K. (2017). Social Media for Social Justice. *Journal of Museum Education*, 42(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/10598650.2016.1265852>

Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-80: Uma década de*

transição. Edições Afrontamento.

- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização : entre regulação e emancipação \*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33–45.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2003a). A reconfiguração do contrato social moderno. Novas cidadanias e educação. In D. Rodrigues (org) (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 13–24). Porto Editora.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2003b). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação Social*, 24, 1179–1202. <http://www.cedes.unicamp.br>
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2006). Knowledge in the Bazaar: pro-ative citizenship in the learning society. In M. Khun & R. Sultana (Eds.), *Homo Sapiens europaeus? Creating the european learning citizen* (pp. 83–104). Peter Lang Publisher.
- Stoer, S. R., Magalhães, A., Sociedade, C. E. A., & Rede, E. M. (1996). *Idade Moderna festejou o conhecimento , sobretudo como co- nhecimento científico , como a pedra-de-toque da emancipa- ção dos indivíduos e das nações . Conhecer o mundo – natu- ral ou social – era o correspondente a desvelar as suas leis de modo a que o m. 24*, 1179–1202.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., & Correia, J. A. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11–53.
- Susan Weir, Darina Errity, and L. M. (2015). Factors Associated wirh Educational Disadvantage in Rural and Urban areas. *The Irish Journal of Education*, 40(xl), 94–110.
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40(6), 680–695.  
<https://doi.org/10.1080/03054985.2014.979581>
- Tackling Educational Disadvantage Team. (2019). Tackling Educational Disadvantage: 10 Features of Effective Schools “STAR” Case studies paper. In *Learning Leaders. Strategy for teacher professional learning*.  
<http://search.proquest.com/docview/217470846/>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2018). The politics of educational success: a realist evaluation of early school leaving policies in Catalonia (Spain). *Critical Studies in Education*, 59(3), 364–381.

- <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1197842>
- Teixeira e Santos, G. (2015). *Concepções de Aprendizagem e Decisões Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Coimbra.
- Teixeira, S. (2017). *Gestão das Organizações* (3ª edição). Escolar Editora.
- Teodoro, A. (1999). *A Construção Social das Políticas Educativas. Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo*. Univ. Nova de Lisboa.
- Teodoro, A. (2000). O fim do isolacionismo da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, 3, 48–54.  
<https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/2398/1/1083.pdf>
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership and Management*, 33(5), 486–500.  
<https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, 40(1), 27–53. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>
- Thornberg, R. (2014). Consultation Barriers Between Teachers and External Consultants: A Grounded Theory of Change Resistance in School Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(3), 183–210.  
<https://doi.org/10.1080/10474412.2013.846188>
- Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2012). The Systems Approach in Developmental Psychology: Fundamental Concepts and Principles. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 457–465.
- Tormey, R. (1999). Disadvantage or Disadvantaging: Conceptualising Class Differences in Education as a Disease or as a Process? *Irish Journal of Applied Social Studies*, 2(1), 27–80. <https://doi.org/10.21427/D7VT7W>
- Tormey, R. (2010). The silent politics of educational disadvantage and the National Anti-poverty Strategy. *Irish Educational Studies*, 29(2), 189–199.  
<https://doi.org/10.1080/03323311003779076>
- Trevisan, A. L., & Rosa, G. A. da. (2018). Modernidade em (des) encontro: a educação entre expressivismo e objetividade. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação*

- Superior (Campinas)*, 23(3), 815–833. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000300014>
- Urie Bronfenbrenner. (2005). Article 1 - The bioecological Theory of human development. In Urie Bronfenbrenner (Ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 3–15). Sage publications. [https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=fJS-Bie75ikC&oi=fnd&pg=PT7&ots=QxoLyO6NVt&sig=yNmjdVyMMCQbDkxasMr5Qa1Pphw&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=fJS-Bie75ikC&oi=fnd&pg=PT7&ots=QxoLyO6NVt&sig=yNmjdVyMMCQbDkxasMr5Qa1Pphw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- van Veen, K., & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111. <https://doi.org/10.1080/00220270500109304>
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155–169. <https://doi.org/10.2304/eej.2005.4.3.1>
- Vehmas, S. (2015). Special needs : A philosophical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 87–96. <https://doi.org/10.1080/13603110802504143>
- Verdasca, J., Neves, A. M., Fonseca, H., Fateixa, J. A., Procópio, M., & Magro-C, T. (2019). *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências*.
- Victoria, K. (2020). Time, dwelling and educational disadvantage. Evidence from vocational education students in Italy, France and Greece. *Education Inquiry*, 00(00), 1–17. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1784531>
- Viegas, H. (2007). Formação e desenvolvimento organizacional: Os Centros de Formação de Associação de Escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1997, 219–232. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_41-2\\_10](https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_10)
- Vieira, A. M., de Mendonça Neto, O. R., & Antunes, M. T. P. (2015). Aspects of resistance in teaching practice. *Educacao e Pesquisa*, 41(3), 743–756. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015051679>
- Weir, S., & Archer, P. (2005). *A Review of Procedures to Select Schools for Support to Deal with Educational Disadvantage* (Vol. 36).

- Weir, S., Errity, D., & Mcavinue, L. (2015). *Factors Associated with Educational Disadvantage in Rural and Urban areas* (Vol. 40).
- Woodhead, M. (1999). Reconstructing developmental psychology—some first steps. *Children and Society, 13*(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1999.tb00097.x>
- Yu, H. (2018). Shaping the educational policy field: ‘cross-field effects’ in the Chinese context. *Journal of Education Policy, 33*(1), 43–61. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1310931>
- Zabalza, M. A. C., & Zabalza, M. . A. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar.”* Narcea, S.A. de Ediciones.
- Zimmerman, J. (2006). Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. In *NASSP Bulletin* (Vol. 90, Issue 3, pp. 238–249). <https://doi.org/10.1177/0192636506291521>

***ANEXOS***

# ANEXO I

## Guião Entrevista

### **Bloco I Caracterização do conceito DE**

1. O que entende por “desvantagem educacional”?
- 1.1 Como se relaciona este conceito com os conceitos de
  - 1.1.1 Necessidades educativas especiais
  - 1.1.2 insucesso escolar

### **Bloco II DE enquanto processo**

2. Como descreveria o desenvolvimento da DE numa criança ou jovem?
3. Tendo em consideração a proposta de caracterização que apresentou, que elementos constituem fatores de risco e/ou de vulnerabilidade para DE?
  - 3.1 Quais são os eventuais resultados da ação destes fatores de risco?
4. Tendo em consideração a proposta de caracterização que apresentou, que elementos constituem fatores de proteção em relação à DE?
  - 4.1 Quais são os eventuais resultados da ação destes fatores de proteção?

### **Bloco III Enquadramento normativo-legal e político de DE**

5. No que respeita às políticas educativas públicas portuguesas, qual a relevância que é atribuída à DE?
  - 5.1 Quais são as principais potencialidades e limitações que identifica ao nível de políticas públicas?
  - 5.2 Como poderiam ser melhoradas, no sentido de maior eficácia e eficiência na ação de combate à desvantagem educacional?
6. Qual o enquadramento legal de suporte à intervenção com alunos/as com DE?
  - 6.1 Quais são as principais potencialidades/mais-valias e lacunas do atual enquadramento legal em vigor?

### **Bloco IV Experiência de DE**

7. Tendo em conta a sua experiência, quais são as maiores dificuldades que um/a aluno/a em DE apresenta e/ou enfrenta
  - 7.1 na escola?
  - 7.2 noutros contextos educativos (formais e não formais)
  - 7.3 em contextos, não educativos, da sua vivência quotidiano
8. Tendo em conta a sua experiência, quais são as maiores facilidades/potencialidades que um/a aluno/a em DE apresenta e/ou enfrenta
  - 8.1 na escola?



- 8.2 noutros contextos educativos (formais e não formais)
- 8.3 em contextos, não educativos, da sua vivencia quotidiano

#### **Bloco IV Intervenção em DE**

- 9. Que intervenção específica é desenvolvida com estes alunos/as
  - 9.1 na escola?
  - 9.2 noutros contextos educativos (formais e não formais)
  - 9.3 em contextos, não educativos, da sua vivencia quotidiano
  
- 10. Como avalia os resultados desta intervenção?
  - 10.1 na escola?
  - 10.2 noutros contextos educativos (formais e não formais)
  - 10.3 em contextos, não educativos, da sua vivencia quotidiano
  
- 11. Considera que os/as alunos/as são parte ativa nas diversas etapas do processo de intervenção? Se sim, descreva tendo em conta os contextos:
  - 11.1 na escola?
  - 11.2 noutros contextos educativos (formais e não formais)
  - 11.3 em contextos, não educativos, da sua vivencia quotidiano
  
- 12. Como poderia melhorar-se a intervenção realizada?
  - 12.1 na escola?
  - 12.2 noutros contextos educativos (formais e não formais)
  - 12.3 em contextos, não educativos, da sua vivencia quotidiano

#### **Bloco IV DE e integração sociocomunitária**

- 13. A DE influencia a integração da criança nos diversos sistemas em que se encontra integrada? Se sim, explique por favor
  - 13.1 Na escola
  - 13.2 noutros contextos educativos (formais e não formais)
  - 13.3 noutros contextos de vivencia quotidiana
  
- 14. Quem são as pessoas e/ou grupos com quem as crianças e jovens com DE
  - 14.1 possuem maior facilidade de interação?
  - 14.2 possuem maior dificuldade de interação?

#### **Bloco V Perspetiva de evolução**

- 15. Que linhas de evolução antecipa ver concretizadas no que concerne a compreensão e/ou a intervenção em desvantagem educacional?
  
- 16. Existe algum comentário adicional que desejaria fazer?

#### **Dados de caracterização**

## Preservando um arquétipo mítico de professor(a):

### Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional

---

17.Sexo

18.Idade

19.Experiência profissional (número ano de serviço e áreas)

20.Profissão

21.Qual foi a situação mais complexa com que lidou no âmbito da DE? Descreva-a por favor.

22.Na sua história de vida, existem períodos ou situações que, a seu ver, possam ter influenciado a sua perspectiva face à desvantagem educacional? Se sim, descreva esse período na sua vida por favor.

## ANEXO II

Governo	Ministro Educação	Medidas de Política / legislação principal	Características específicas/temas	Medidas de política/legislação principal social, familiar e de crianças e jovens	Contexto Sociohistórico
<b>1º Período – Os antecedentes da democratização (1947 – 1974)</b>					
Estado Novo António Oliveira Salazar (1933 – 1968)	Pires de Lima (47-55)	Dec. Lei n.º 36.029/48 – reforma ensino liceal – curso geral retoma os 5 anos duração, e em classes. E o curso complementar retoma os 2 anos duração, em disciplinas. Supressão do ensino do latim no curso geral dos liceus. Dec. Lei n.º 37.029/48 – Reforma do ensino técnico; Dec. Lei n.º 38.969/52 – Plano Educação Popular; “Campanha Nacional de Ed. De Adultos” (1953-54) e cursos de educação de adultos.		*Lei n.º 1884, de 16 de março de 1935 - Especifica as instituições que ficam reconhecidas como sendo de Previdência Social; *Estatuto do Assistente Social 1944;	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contexto pós-guerra com queda ditaduras europeias, intensificação da repressão em Portugal;</li> <li>▪ Demissão de militares, professores e assistentes ensino superior, na sequência de agitações dos meios estudantis.</li> </ul>
	Leite Pinto (55-61)	Plano De Fomento Cultural – Projeto Regional do Mediterrâneo: alargada assistência de especialistas da OCDE a Portugal e outros países com mesmo atraso em aspetos educacionais; Dec. Lei n.º 40.964/56 Alargamento da escolaridade obrigatória para os homens, 4ª classe. Com dispensa			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconstrução da europa pós II GGM;</li> <li>▪ Progressos técnicos e tecnológicos;</li> <li>▪ Novas necessidades formação e conhecimentos e subida do nível de vida do cidadão comum;</li> </ul>

Preservando um arquétipo mítico de professor(a):

Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional

		<p>excepcional em caso de trabalho infantil indispensável ao agregado familiar;                  Alargamento do ensino de adultos para até 4ª classe;                  Dec. Lei n.º 42.994/60 Alargamento da escolaridade obrigatória para mulheres;</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atraso tecnológico e científico em relação à Europa, condicionando competitividade económica e mobilizando necessidade de articular escola com ela, dando-lhes resposta;</li> <li>▪ Necessidades económicas de muitas famílias, em situação de pobreza, cujo trabalho infantil é ainda contributo indispensável;</li> <li>▪ Negociações e compromissos internacionais que pressionavam alteração de situações e criação e promoção de outras de forma a, ainda que modesta, impulsionar a Educação;</li> <li>▪ Agosto de 1968, Oliveira Salazar, presidente do conselho, com quase 80 anos, cai de uma cadeira, o que o deixa sem condições de continuar a governar, sendo substituído no cargo máximo em setembro do mesmo ano.</li> </ul>
	Galvão Teles (62-68)	<p>Relatório do Projeto Regional do Mediterrâneo;                  Dec. Lei n.º 45.810/64 - Amplia de 4 para 6 anos o período de escolaridade obrigatória, a ambos os sexos, passando a dois ciclos: um de 4 anos e outro de 2 anos;                  Dec. Lei n.º 46.135/64 - Cria o Instituto de meios audiovisuais de ensino;                  Dec. Lei n.º 46.136/64 - Na dependência do instituto de meios audiovisuais de ensino, desenvolve uma telescola destinada à realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares;                  Dec. Lei de 16, janeiro 1965 - instituiu o Gabinetes de estudos e planeamento da ação educativa (GAPAE) - objetivando a avaliação das mudanças/reformas nas suas exatas dimensões e complexidades;                  - "atualização" da Org. Nacional da Mocidade Portuguesa;                  - Estabelece o programa da disciplina de religião e moral, de forma a "evitar os perigos resultantes do emprego dos</p>		<p>*Decreto-Lei n.º 44288/1962, de 20 de abril - Aprova a Organização Tutelar de Menores;                  *Lei n.º 2115/62, de 18 de junho - Promulga as bases da reforma da previdência social - Revoga a Lei n.º 1884.                  *Decreto-Lei n.º 45 266/63, de 23 de setembro - Promulga o Regulamento Geral das Caixas Sindicais de Previdência;                  *Decreto-Lei n.º 47727/67, 23 de maio, promulga a reforma nos serviços tutelares de menores;                  *Lei n.º 2 127, de 3 de agosto de 1965                  Promulga as bases do regime jurídico dos acidentes de trabalho e doenças profissionais                  *Decreto-Lei n.º 47344, de 25 de novembro de 1966 - Código Civil - inclui o Direito à Família;                  *Decreto 47728, de 1967 - alteração do regulamento da</p>	

Preservando um arquétipo mítico de professor(a):

Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional

		<p>conhecimentos científicos e conquistas técnicas à margem da religião e moral reveladas”</p> <p>Dec. Lei n.º 47.480/67 - institui o ciclo preparatório do ensino secundário, de dois anos, fundindo via dupla, com edifícios próprios, separado por sexos, exigindo a aprovação do exame da 4ª classe;</p> <p>Retardamento do encaminhamento dos jovens, dos 10 anos de idade para os 12.</p> <p>Dec. Lei n.º 47.587/67 - institui a possibilidade de lançar medidas de política sobre a designação de experiências pedagógicas, projetos piloto, passíveis de posteriormente e progressivamente serem generalizados, ultrapassando-se desta forma bloqueios e impedimentos de diferente natureza;</p>		<p>direção geral dos serviços tutelares de menores;</p>	
<p>Estado Novo Marcelo Caetano (1968-1975)</p>	<p>Veiga Simão (1970-74)</p>	<p>Projeto do Sistema Escolar Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior;</p> <p>Dec. Lei n.º 162/71 - elimina ou diminui dificuldades na efetivação do cumprimento da obrigatoriedade escolar e o despacho de 9/8/72, lança em regime experimental a escolaridade obrigatória de 8 anos.</p> <p>Dec. Lei n.º 178/71 - cria sob a dependência direta do ministro o Instituto de ação social escolar;</p>		<p>*Decreto-Lei n.º 391/72, de 13 de outubro - Concede o direito a pensões de velhice aos trabalhadores por conta de outrem das atividades agrícolas, silvícolas e pecuárias não abrangidas por Casas do Povo ou pelas caixas sindicais de previdência;</p> <p>*Decreto-Lei n.º 724/74, de 18 de setembro - Manda abonar anualmente, a partir do</p>	<p>- Luta académica de 1969, em Coimbra que fragilizou o governo e que, crê-se terá sido o mote para a exoneração do ministro José Hermano Saraiva.</p> <p>- Relatórios internacionais: “Análise quantitativa da estrutura escolar portuguesa” e “Evolução da estrutura escolar portuguesa”, este último relativo aos dados colhidos entre 59 e 64 - expõem a situação carenciada do país em matéria de ensino.</p>

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

		<p>Dec. Lei n.º 400/71 – cria seis escolas novas do magistério primário e em simultâneo cria os ramos educacionais das faculdades de ciências e das escolas normais superiores;</p> <p>Dec. Lei n.º 408/71, 27/9/71, promulga a lei orgânica do ministério da educação nacional;</p> <p>Dec. Lei n.º 489/73, instituem-se as modalidades de ensino supletivo para adultos;</p> <p>Dec. Lei n.º 524/73 consagra a gratuidade dos oito anos de ensino obrigatório;</p> <p>Construções escolares e conflito com o MOP</p> <p>- Lei n.º 5/73 Reforma Veiga Simão, aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo: Inclusão do pré-escolar no sistema, Ensino Básico de 8 anos - primário e preparatório de 4 anos cada - e obrigatório, ensino secundário – dois ciclos de dois anos, um primeiro geral e outro complementar;</p>		<p>corrente ano, um subsídio de Natal a pensionistas de invalidez, velhice e sobrevivência.</p>	<p>- Declaração do Presidente Marcelo Caetano da intenção de reorganizar a vida nacional;</p> <p>- Crítica da fação conservadora e tradicionalista, decorrentes das transformações;</p>
<p><b>2º Período – A rutura e a institucionalização de novas regras (1974 – 1986)</b></p>					
<p>Governos provisórios maio 74 a julho 1976</p>		<p>Circular de 12/75 de 1 de setembro, suspende escolaridade obrigatória de 8 anos;</p> <p>Dec. Lei n.º 270/75 cria o serviço cívico e estudantil e a abolição do exame de aptidão para o acesso ao ensino superior;</p>		<p>*Decreto-Lei n.º 169-D/75, de 31 de março - Cria o subsídio de desemprego.</p>	<p>Golpe Militar 25 abril 1974 – queda do regime ditatorial instaurado desde 1926.</p>

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

		<p>Circular 1/75 e 3/75 de 19 e 26 de junho, criação do ensino secundário unificado;</p> <p>Despacho ministerial n.º 24/A/74, extingue o exame final do ensino primário e substitui a escala de 0-20 pela de 1 a 5 na classificação dos alunos do ensino preparatório e secundário unificado;</p> <p>Dec. Lei n.º 735/A/74, regula os órgãos de gestão dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário;</p> <p>Dec. Lei n.º 221/74 confia a gestão das escolas a “comissões democraticamente eleitas”</p> <p>Secretariado do ensino especial</p> <p>Dec. Lei n.º 384/76 criação das associações de educação popular</p> <p>Portaria n.º 419/76 institui provas de avaliação específicas para adultos</p> <p>Constituição da República Portuguesa - 4 de outubro de 1976</p>			<p>Constituição da República Portuguesa - 4 de outubro de 1976</p>
		<p>Dec. Lei n.º 672/76 estabelece as normas relativas ao preenchimento dos lugares docentes e institui o concurso nacional para recrutamento de professores;</p> <p>Dec. Lei n.º 174/77 de 2 maio, define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica;</p> <p>Dec. Lei n.º 397/77 e portaria n.º 634/A/77 - estabelecem normas</p>		<p>Decreto-Lei 496/77 - Alteração ao Código Civil de 1966;</p> <p>Despacho Normativo n.º 59/77, de 23 de fevereiro - Estabelece normas relativas à atribuição da pensão social;</p> <p>Portaria n.º 115/77, de 9 de março - Define o regime de previdência pelo qual ficam</p>	

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

<p>I e II Governos Constitucionais: Mário Soares (1976-78)</p>	<p>Sottomayor Cardia (1976-1978)</p>	<p>relativas ao acesso ao ensino superior criando o “<i>numero clausus</i>”                  Dec. Lei n.º 491/77 cria o ano propedêutico;                  Portaria n.º 677/77 aprova o regulamento do funcionamento dos concelhos diretivos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário;                  Dec. Lei n.º 4/78 fixa a escolaridade obrigatória de 6 anos;                  Dec. Lei n.º 80/78 determina que todos os estabelecimentos de ensino secundário passem a ter designação genérica de escolas secundarias;                  Despacho Normativo n.º 140/A/78 estabelece a organização do ensino secundário, extinguindo os cursos técnicos;                  Dec. Lei n.º 84/78 de 2 maio aplica ao ensino primário os princípios definidos no Dec. Lei n.º 174/77 de 2 maio sobre regime escolar dos alunos portadores de deficiências físicas ou psíquicas;                  Lei n.º 7/77 estabelece a colaboração entre o ministério da educação e as associações de pais e encarregados de educação;                  Lei n.º 5/77 criação do sistema publico de educação pré-escolar e institucionalização das escolas normais de educadoras de infância;</p>		<p>abrangidos todos os trabalhadores que exerçam a sua atividade não vinculados por contrato de trabalho, contrato legalmente equiparado ou situação profissional idêntica;</p> <p>Despacho Normativo n.º 152/77, de 21 de junho - Aprova o Regulamento do Regime de Proteção Social a Desalojados;</p> <p>Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de outubro, Alteração da Organização Tutelar de Menores e criação dos Centros de Observação e Ação Social.</p>	
--	--------------------------------------	---	--	---	--



**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

<p>IV Governo Constitucional Carlos Mota Pinto (1978-79)</p>	<p>Valente de Oliveira (78-79)</p>	<p>Lei n.º 3/79 e o Dec. Lei n.º 61/79 criam e estabelecem as normas de funcionamento do plano nacional de alfabetização e educação de base de adultos (PNAEBA); Extinção do exame final do ensino primário; Definição do uso da escala de 0-5 no ensino preparatório; Lei n.º 9/79 bases do ensino particular e cooperativo.</p>		<p>Decreto-Lei n.º 288/79, de 13 de agosto - Define colocação familiar e estabelece os seus objetivos. A colocação familiar é, para efeitos deste diploma, a medida de política social que consiste em fazer acolher temporariamente por famílias consideradas idóneas, menores cuja família natural não esteja em condições de desempenhar cabalmente a sua função educativa. Decreto-Lei n.º 513-L/79, de 26 de dezembro; Decreto-Lei n.º 519-G2/79, de 29 de dezembro, estabelece o regime jurídico das instituições privadas de solidariedade social.</p>	
<p>V Governo Constitucional de iniciativa presidencial: Maria de Lurdes Pintasilgo (1979-1980)</p>	<p>Veiga da Cunha (79-80)</p>	<p>Solicita à OCDE, o exame da política educativa; Promove a obra o sistema de ensino em Portugal; Dec. Lei n.º 534/79 cria a direção geral de educação de adultos Dec. Lei n.º 542/79 define o estatuto dos jardins de infância; Dec. Lei n.º 538/79 estabelece mecanismos de garantia da efetividade e da frequência escolar; Dec. Lei n.º 519/T1/79 estabelece as condições de contratação plurianuais;</p>		<p>Decreto-Lei n.º 103/80, de 9 de maio - Aprova o Regime Jurídico das Contribuições para a Previdência; Decreto-Lei n.º 160/80, de 27 de maio - Estabelece um esquema de prestações de segurança social a não beneficiários do sistema contributivo e revoga o Decreto-Lei n.º 513-L/79, de 26 de dezembro; Decreto-Lei n.º 169/80, de 29 de maio - Prorroga por mais três</p>	

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

		<p>Dec. Lei n.º 513/T/79 cria as escolas superiores de educação (ESE) e da rede de Institutos Politécnicos;</p> <p>Lei n.º 65/79 de 4 outubro, liberdade de ensino.</p> <p>Lei n.º 66/79 de 4 outubro, educação especial.</p>		<p>anos, a contar de 1 de janeiro de 1980, o disposto no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 46628, de 5 de novembro de 1965, que aprovou o Programa Nacional de Vacinação.</p> <p>Decreto Regulamentar n.º 60/80, de 10 de outubro - Regulamenta as disposições do Decreto-Lei n.º 288/79, 13 de agosto (colocação familiar).</p>	
<p>VI, VII e VIII Governo Constitucionais, PSD: Sá Carneiro e Pinto Balsemão (1980 - 1983)</p>	<p>Vitor Crespo (1980-82)</p> <p>E Fraústo da Silva (1982-83)</p>	<p>Dec. Lei n.º 240/80 e Portaria n.º 414/79 - Transforma o ano propedêutico no 12º ano escolaridade;</p> <p>Dec. Lei n.º 553/80 - aprova o estatuto do ensino particular e cooperativo;</p> <p>Dec. Lei n.º 580/80 - cria as condições de profissionalização.</p> <p>Lei n.º 26/81 - Estatuto do trabalhador/estudante;</p> <p>Dec. Lei n.º 125/82. 22 abril - cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidade;</p> <p>Relatório do exame nacional da OCDE</p> <p>Dec. Lei n.º 37/83 - promovida a expansão da rede através da criação de uma linha de crédito bonificado destinada à aquisição, construção e equipamento dos estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (EPC).</p>	<p>Primeiro teste internacional avaliação externa - OCDE</p>	<p>Decreto-Lei n.º 103/80, de 9 de maio - Aprova o Regime Jurídico das Contribuições para a Previdência</p> <p>Decreto-Lei n.º 160/80, de 27 de maio - Estabelece um esquema de prestações de segurança social a não beneficiários do sistema contributivo e revoga o Decreto-Lei n.º 513-L/79, de 26 de dezembro</p> <p>Decreto-Lei n.º 169/80, de 29 de maio - Prorroga por mais três anos, a contar de 1 de janeiro de 1980, o disposto no artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 46628, de 5 de novembro de 1965, que aprovou o Programa Nacional de Vacinação.</p> <p>Decreto Regulamentar n.º 60/80, de 10 de outubro - Regulamenta as disposições do</p>	

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>Decreto-Lei n.º 288/79, 13 de agosto (colocação familiar);</p> <p>Decreto-Lei n.º 350/81, de 23 de dezembro - Define as condições de licenciamento e exercício das atividades de equipamentos sociais com fins lucrativos;</p> <p>Decreto-Lei n.º 144/82, de 27 de abril - Verificação das situações de incapacidade permanente.</p> <p>Decreto Regulamentar n.º 43/82, de 22 de julho - Regulamenta o esquema de segurança social do pessoal do serviço doméstico</p> <p>Decreto-Lei n.º 368/82, de 10 de setembro - Aprova o regime de seguro social voluntário.</p> <p>Decreto-Lei n.º 8/82, de 18 de novembro - Aprova o regime de segurança social dos trabalhadores independentes.</p> <p>Portaria n.º 234/81, de 5 de março, aprova o regulamento do registo das instituições privadas de solidariedade social.</p> <p>Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro, aprova o estatuto das instituições privadas de solidariedade social;</p>	
--	--	--	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>Despachos Normativos n.º 360/80, n.º 388/80, de 31 de dezembro e n.º 12/88, de 22 de fevereiro - normas reguladoras dos acordos de cooperação entre os centros regionais de Segurança Social e as instituições privadas de solidariedade social com o objetivo de contribuir para a concessão, por estas, de prestações sociais, designadamente em serviços de ação social e familiar e de equipamento social, para a proteção à infância e juventude, à família, comunidade e população ativa, aos idosos e aos deficientes.</p>	
<p>IX Governo Constitucional, Bloco Central PS/PSD: Mário Soares (1983-91)</p>	<p>José Augusto Seabra (1983-85)</p>	<p>Despacho-Normativo n.º 194-A/83 - cria o ensino técnico-profissional (Reforma Seabra);                  Dec. Lei n.º 102/84 - criado o regime jurídico da formação profissional inicial de jovens em regime de aprendizagem;                  Dec. Lei n.º 77/84 - transfere para as autarquias competências no âmbito dos edifícios, equipamentos e ação social escolar na educação pré-escolar e ensino básico.                  Dec. Lei n.º 299/84 e Dec. Lei n.º 399-A/84 - regulam a transferência para os municípios das novas competências</p>	<p>Primeira descentralização vertical para os municípios.                   Formação profissional e ensino técnico-profissional;</p>	<p>Decreto-Lei n.º 251/83, de 11 de junho - Estabelece o regime de segurança social dos trabalhadores por conta própria e por conta de outrem das atividades agrícola, silvícola e pecuária;                  Decreto-Lei n.º 158/84, de 17 de maio - Estabelece e define o regime jurídico aplicável à atividade que, no âmbito das respostas da segurança social, é exercida pelas amas e as condições do seu</p>	

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

IX Governo Constitucional, Bloco Central PS/PSD: Mário Soares (1983-91)		em matéria de organização, financiamento e controle do funcionamento dos transportes escolares e estabelecem normas relativamente a novas competências em matéria de ação social escolar. Dec. Lei n.º 301/84 - adota medidas com vista à efetivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional; Dec. Lei n.º 315/84 - toma as relações entre o ministério da educação e associações de pais e encarregados de educação extensivas a qualquer grau ou modalidade ensino. Dec. Lei n.º 46/85 - criação das escolas C+S.	Fomento da relação escola-família;	enquadramento em creches familiares. Lei n.º 28/84, de 14 de agosto - Lei de Bases da Segurança Social.	
	João de Deus Pinheiro (1985-87)	Comissão para reforma do sistema educativo (CRSE)		Despacho Normativo n.º 5/85, de 26 de novembro - Aprova o regulamento referente às normas orientadoras do exercício da atividade de ama e do seu enquadramento em creches familiares.	
<b>3º Período - O desenvolvimento do sistema democrático do ensino (1986 a 2014)</b>					
	João de Deus Pinheiro (1985-87)	Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo Português; Programa de combate ao trabalho infantil; Dec. Lei n.º. 3/87 de 3 janeiro - cria as direções regionais de educação;		Decreto-Lei nº 2/86, de 2 de janeiro - Define os princípios básicos a que devem obedecer os lares, com suporte em entidades públicas ou privadas, como forma de resposta social dirigida aos menores transitória	

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

IX Governo Constitucional, Bloco Central PS/PSD: Mário Soares (1983-91)		Dec. Lei n.º 57/87 – define uma nova política de manuais escolares, criando, para o efeito, comissões de apreciação, de âmbito nacional, para cada disciplina, de cada nível, dos ensinos básico e secundário. Regime de adoção e vigência dos manuais escolares; Despacho n.º 206/ME/85 – projeto minerva: promover a introdução dos meios informáticos no ensino;		ou definitivamente desinseridos do meio familiar. Decreto-Lei n.º 257/86, de 27 de agosto - Introduz alterações em relação ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 17-D/86, de 6 de fevereiro, sobre dispensa de contribuições das empresas que admitam trabalhadores em situação de primeiro emprego por tempo indeterminado. Decreto-Lei n.º 299/86, de 11 de setembro - Estabelece incentivos às entidades patronais, mediante desagravamento contributivo, para facilitar a integração dos deficientes no mundo do trabalho.	
	Roberto Carneiro (1987 a 91)	Despacho n.º 14/ME/88, 8 de julho - cria a comissão Braga da Cruz; RCM - 21-1-88 e RCM 6-10-89 - lançam o PIPSE (programa interministerial de promoção do sucesso educativo); RCM - 1-88 e o Dec. Lei n.º 35/88 - determinam o encerramento das escolas do primeiro ciclo com menos de 10 alunos; Dec. Lei n.º 108/88 - integração das escolas particulares e cooperativas na rede escolar; Portaria n.º 860/91 - aprova o regulamento do registo das instituições		Decreto-Lei n.º 132/88, de 20 de abril - Proteção na doença; Decreto-Lei n.º 154/88, de 29 de abril, que define e regulamenta a proteção na maternidade e paternidade, na adoção, e na assistência a descendentes menores, dos beneficiários do regime geral por conta de outrem e dos trabalhadores independentes; Decreto-Lei n.º 143/88, de 22 de abril - Harmonização do regime geral de segurança social	

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

<p>IX Governo Constitucional, Bloco Central PS/PSD: Mário Soares (1983-91)</p>	<p>Roberto Carneiro (1987 a 91)</p>	<p>particulares de solidariedade social (IPSS) do âmbito do ministério da educação;                  Dec. Lei n.º 344/88, 28 setembro - cria uma linha de crédito financiado e bonificado destinada a financiar estabelecimentos de ensino EPC;                  Dec. Lei n.º 388/88, 25 outubro - cria incentivos ao apoio de pessoas singulares ou coletivas à expansão da rede escolar e/ou aperfeiçoamento de recursos educativos;                  Dec. Lei n.º 397/88 - cria o gabinete de educação tecnológica, artística e profissional (GETAP);                  Dec. Lei n.º 26/89 - cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior;                  Dec. Lei n.º 286/89 - cria os cursos tecnológicos;                  Dec. Lei n.º 43/89, 3 fevereiro - define a autonomia curricular, pedagógica e administrativa das escolas;                  Dec. Lei n.º 344/89, de 11 outubro - define o ordenamento jurídico da formação inicial e continua dos educadores infância e dos professores ensino básico e secundário;                  Dec. Lei n.º 361/89 - estabelece a lei orgânica das direções regionais de educação. Criação das direções regionais de educação (DRE);</p>		<p>e do regime instituído pela Caixa Geral de Aposentações;                  Decreto-Lei n.º 29/89, de 23 de janeiro - Institui o subsídio por assistência de terceira pessoa a deficientes titulares de outras prestações.                  Decreto-Lei n.º 18/89, de 11 de fevereiro - Disciplina as atividades de apoio ocupacional aos deficientes graves;                  Decreto-Lei n.º 64-C/89, de 27 de fevereiro - Regula a atribuição de incentivos à criação de emprego para os desempregados de longa duração, que engloba os jovens à procura de primeiro emprego e trabalhadores com capacidade de trabalho reduzida.                  Decreto-Lei n.º 141/89, de 28 de abril - Define o regime jurídico e de proteção social dos ajudantes familiares                  Decreto-Lei n.º 30/89, de 24 de janeiro - Disciplina o licenciamento, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social com fins lucrativos                  Despachos Normativos n.º 96/89 e n.º 99/89, de 11 de setembro - Estabelece as normas reguladoras dos centros</p>	
--	-------------------------------------	---	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

	<p>Dec. Lei n.º 409/89, 18 novembro - aprova a estrutura da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;</p> <p>Dec. Lei n.º 435/89 - cria o instituto de inovação educacional;</p> <p>Dec. Lei n.º 32/90 - cria uma linha de crédito bonificado para financiamento das escolas profissionais;</p> <p>Dec. Lei n.º 35/90 - define modalidades de ação social escolar (programa do leite escolar);</p> <p>Dec. Lei n.º 98/90 aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e professores de ensino básico e secundário;</p> <p>Dec. Lei n.º 74/91 - estabelece o quadro geral da organização e desenvolvimento da educação de adultos;</p> <p>Dec. Lei n.º 172/91, 10 maio - estabelece o regime de administração e gestão das escolas.</p> <p>Dec. Lei n.º 192/91 - estabelece o regime de autonomia das escolas;</p> <p>Dec. Lei n.º 319/91 - estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais;</p>		<p>de atividades de tempos livres e das creches</p> <p>Decreto-Lei n.º 64/89, de 25 de fevereiro - Estabelece o regime de contraordenação no sistema de segurança social.</p> <p>Decreto-Lei n.º 140-D, de 14 de junho - Fixa em 11% e 24% as taxas das contribuições a pagar pelos trabalhadores e pelas entidades patronais, respetivamente, relativas às remunerações por trabalho prestado</p> <p>Decreto-Lei n.º 225/89, de 6 de julho - Disciplina os regimes profissionais complementares de segurança social.</p> <p>*Decreto-Lei n.º 198/91 aprovado em 24 de abril e publicado em 17 de maio - <b>Criação das Comissões de Proteção de Menores.</b></p> <p>*Portaria n.º 470/90, de 23 de junho - Determina que no mês de julho de cada ano os pensionistas dos regimes de segurança social tenham direito a receber, além da pensão mensal, uma prestação adicional de igual montante</p> <p>*Decreto-Lei n.º 141/91, de 10 de abril - Estabelece as condições de acumulação das</p>	
--	--	--	---	--



**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>pensões dos regimes contributivos de segurança social entre si, com pensões de outros regimes de proteção social de enquadramento obrigatório e com pensões de regimes não contributivos ou equiparados</p> <p>*Decreto-Lei n.º 261/91, de 25 de julho - Aprova o regime jurídico das situações de pré-reforma,</p> <p>*Decreto-Lei n.º 391/91, de 10 de outubro - Disciplina o regime de acolhimento familiar de idosos e adultos com deficiência Projeto de Apoio à Família e à Criança</p> <p>*Decreto-Lei n.º 415/91, de 17 de outubro - Institui o regime de constituição de fundos de pensões e de acesso e exercício da atividade de gestão desses fundos por parte de seguradores ou de sociedades gestoras de fundos de pensões. Revoga o Decreto-Lei n.º 396/86, de 25 de novembro.</p> <p>*Decreto-Lei n.º 411/91, de 17 de outubro - Estabelece o novo regime jurídico de regularização das dívidas à segurança social.</p>	
--	--	--	--	--	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

<p>XII Governo Constitucional, PSD com maioria absoluta: Cavaco Silva (1991 - 1995)</p>	<p>Diamantino Durão (1991-1992)</p> <p>E</p> <p>António Couto dos Santos (1992-1993)</p> <p>E</p> <p>Manuela Ferreira Leite (1993-1995)</p>	<p>Dec. Lei n.º 189/92, 3 de setembro - Institui a Prova Geral de Acesso ao Ensino Superior (PGA);</p> <p>Dec. Lei n.º 249/92, 11 setembro - estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e cria o conselho científico pedagógico da formação contínua;</p> <p>Despacho Normativo n.º 98-A/92 - Aprova o novo regime de avaliação dos alunos no ensino básico;</p> <p>Decreto Regulamentar n.º 13/92 e o decreto regulamentar n.º 14/92 - regulamentam o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente do ensino não superior;</p> <p>Decreto Regulamentar n.º 29/92, 9 novembro - estabelece o regime de contabilização de unidades de crédito;</p> <p>Lei n.º 20/92 - Estabelece normas relativas ao sistema propinas no ensino superior;</p> <p>Despacho Normativo n.º 338/93 - Aprova o novo regime de avaliação dos alunos do ensino secundário;</p> <p>Despacho Normativo n.º 644-A/94 - altera o anexo do Despacho Normativo n.º 98-A/92 que aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.</p>		<p>Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/92, de 23 de julho - Cria o Projecto de Apoio à Família e à Criança;</p> <p>Decreto-Lei n.º 236/92, de 27 de outubro - Cria nos centros regionais de segurança social o serviço de verificação de incapacidades temporárias;</p> <p>Lei n.º 2/93, de 6 de janeiro - Adoção;</p> <p>Decreto-Lei n.º 329/93, de 25 de setembro - Estabelece o regime de proteção na velhice e na invalidez dos beneficiários do regime geral de segurança social;</p> <p>Decreto-Lei n.º 185/93, de 22 de maio - Aprova o novo regime jurídico da adoção. Altera o Código Civil e a Organização Tutelar de Menores;</p> <p>Decreto-Lei n.º 326/93, de 25 de setembro - Estabelece a desagregação da taxa social única do regime geral de segurança social;</p> <p>Decreto-Lei n.º 327/93, de 25 de setembro - Estabelece o enquadramento dos membros dos órgãos estatutários das pessoas coletivas no regime geral de segurança social dos</p>	
---	---	---	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				trabalhadores por conta de outrem; Decreto-Lei n.º 328/93, de 25 de setembro - Revê o regime de segurança social dos trabalhadores independentes	
<b>XIII e XIV Governo Constitucional, PS: António Guterres (1995 a 2002)</b>	Eduardo Marçal Grilo (1995-99)  E Guilherme D'Oliveira Martins (1999 a 00)  E	Lei n.º 5/97, 7 novembro - Aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar; Despacho n.º 147-B/96, 8 julho - Cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e os Despachos conjuntos n.º 882/99 de outubro e n.º 948/2003 de setembro e 17/2006 de janeiro criam o Plano Integrado de Educação e Formação (criado no âmbito do Programa Erradicação do Trabalho Infantil - PETI); Dec. Lei n.º 41/96, 7 maio, revoga o regime de acesso ao 8º escalão da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e aprova um regime transitório; Dec. Lei n.º 1/98 - altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário; Dec. Lei n.º 312/99 - Aprova a estrutura da carreira de pessoal docente de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e		Decreto-Lei n.º 333/95, de 23 de dezembro - Altera o regime de proteção social dos beneficiários do regime geral da segurança social; Despacho n.º 26/MESS/95, publicado no Diário da República n.º 298, de 22 de dezembro; Lei n.º 19-A/96, de 29 de junho - Cria o rendimento mínimo garantido, instituindo uma prestação do regime não contributivo da segurança social e um programa de inserção social; Portaria n.º 237-A/96, de 1 de julho - aprova e publica em anexo o regulamento dos projetos piloto experimentais de ação social; Decreto-Lei n.º 196/97, de 31 de julho - Regulamenta a Lei n.º 19-A/96, de 29 de junho, que cria o rendimento mínimo garantido; Decreto-Lei n.º 360/97, de 17 de dezembro - Procede à	

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

<p><b>XIII e XIV Governo Constitucional, PS: António Guterres (1995 a 2002)</b></p>	<p>Eduardo Marçal Grilo (1995-99)</p> <p>E</p> <p>Guilherme D'Oliveira Martins (1999 a 00)</p> <p>E</p> <p>Augusto Santos Silva (2000 a 01)</p> <p>E</p> <p>Júlio Pedrosa (2001 a 02)</p>	<p>estabelece normas sobre o seu estatuto remuneratório;</p> <p>Despacho conjunto n.º 43/ME/MC/95, 9 dezembro - lançamento da rede de bibliotecas escolares;</p> <p>Despacho Normativo n.º 55/95, 19 setembro - aprova regulamento dos exames do ensino secundário - cursos de carácter geral e tecnológico;</p> <p>Despacho Normativo n.º 20/96 - altera o Despacho anterior (n.º 55/95);</p> <p>Portaria n.º 170/96 - Fixa a disciplina base para cada curso de ensino secundário ou equivalente, nos termos do artigo 7º do Dec. Lei n.º 28-B/96, 4 abril - que estabelece o regime do acesso ao ensino superior;</p> <p>Portaria n.º 176/96 - Fixa o elenco dos exames nacionais a realizar como exames das disciplinas específicas para efeitos de acesso ensino superior em 1996;</p> <p>Dec. Lei n.º 147/97 estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento;</p> <p>Dec. Lei n.º 229/97, de 30 de agosto - extingue o IIE e cria o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE);</p> <p>Decreto regulamentar n.º 11/98, 15 de maio - é aprovado um novo</p>		<p>definição do sistema de verificação de incapacidades (SVI), no âmbito da segurança social;</p> <p>Resolução do Conselho de Ministros n.º 193/97, de 3 de novembro - Desenvolve um processo interministerial e interinstitucional de reforma do sistema de proteção de crianças e jovens em risco;</p> <p>Decreto-Lei n.º 133-A/97, de 30 de maio - Estabelece o regime de licenciamento e fiscalização dos estabelecimentos e serviços de apoio social do âmbito da segurança social;</p> <p>Decreto-Lei n.º 133-B/97, de 30 de maio - Altera o regime jurídico das prestações familiares constante dos Decretos-Leis n.º 197/77, de 17 de maio, n.º 170/80, de 29 de maio, e n.º 29/89, de 23 de janeiro, e demais legislação complementar;</p> <p>Decreto-Lei n.º 133-C/97, de 30 de maio - Harmoniza o regime jurídico das prestações familiares do regime não contributivo com as alterações introduzidas nas prestações da mesma natureza no âmbito do</p>	
---	---	---	--	--	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

<p><b>XIII e XIV Governo Constitucional, PS: António Guterres (1995 a 2002)</b></p>	<p>Augusto Santos Silva (2000 a 01)  E Júlio Pedrosa (2001 a 02)</p>	<p>processo de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (anulando os efeitos de progressão na carreira ou de diferenciação com base no mérito); Dec. Lei n.º 115-A/98 - aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos; Decreto regulamentar n.º 10/99 - regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Dec. Lei n.º 115-A/98, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas; Dec. Lei n.º 270/98 - Define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário consagrando um código de conduta de coordenação das mesmas estruturas; Dec. Lei n.º 290/98, 17 setembro - Aprova a Lei orgânica do Instituto Nacional de Acreditação de Professores;</p>		<p>regime geral de segurança social; Decreto-Lei n.º 347/98, de 9 de novembro - Proceda à definição e regulamentação do subsídio para assistência a filhos, adotados ou filhos de cônjuge do beneficiário, que sejam deficientes profundos ou doentes crónicos, e alarga o prazo para o requerimento das prestações de proteção social à maternidade; Decreto-Lei n.º 98/98, de 18 de abril - Criação da Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco; Lei n.º 9/98, de 18 de fevereiro - Autoriza o Governo a alterar o regime jurídico da adoção; Decreto-Lei n.º 120/98, de 8 de maio - Altera o regime jurídico da adoção;  Lei n.º 71/98, de 3 de novembro - Bases do enquadramento jurídico do voluntariado; Decreto-Lei n.º 115/98, de 4 de maio, aprova a Lei Orgânica do Ministério do Trabalho e da Solidariedade; Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, aprova o regime de</p>	
---	--	---	--	---	--

## Preservando um arquétipo mítico de professor(a):

### Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional

		<p>Decreto regulamentar n.º 12/2000 - Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento;</p> <p>Lançamento da avaliação integrada das escolas;</p> <p>Dec. Lei n.º 387/99 - Cria a agência nacional de educação e formação de adultos;</p> <p>Realização do primeiro PISA;</p> <p>Dec. Lei n.º 67/2000 - Institui a proteção no desemprego dos docentes contratados dos estabelecimentos de educação e ensino público;</p> <p>Despacho n.º 5437/2000, 18 fevereiro - introduzida a avaliação externa no ensino básico através de provas de aferição em língua portuguesa e matemática nos três ciclos do ensino básico;</p> <p>Despacho conjunto n.º 1083/2000, 20 outubro - realização dos cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA)</p> <p>Portaria n.º 1082-A/2001 - sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e respetiva rede de centros;</p> <p>Lançamento da avaliação integrada de escolas;</p>		<p>autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos;</p> <p>Decreto-Lei n.º 216/98, de 16 de julho - Estabelece condições mais favoráveis para o acesso a pensões por invalidez por parte de pessoas infetadas pelo HIV;</p> <p>Decreto-Lei n.º 119/99, de 14 de abril estabelece, no âmbito do regime geral de segurança social dos trabalhadores por conta de outrem, o quadro legal da reparação da eventualidade de desemprego;</p> <p>Decreto-Lei n.º 186-B/99, de 30 de maio - Altera o Decreto-Lei n.º 119/99, de 14 de abril, que estabelece o quadro legal de reparação da eventualidade de desemprego no âmbito do regime geral de segurança social dos trabalhadores por conta de outrem;</p> <p>Decreto-Lei n.º 199/99, de 8 de junho - Revê as taxas contributivas do regime geral de segurança social dos trabalhadores por conta de outrem;</p>	
--	--	---	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

		<p>Dec. Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a reorganização curricular do ensino básico;</p> <p>Dec. Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro - aprova a revisão curricular do ensino secundário;</p> <p>Polémica sobre a publicação dos rankings da escola baseados nos resultados dos exames;</p> <p>Concretização da reforma do ensino secundário;</p> <p>Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 julho - estabelecidos os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico;</p> <p>Publicação dos rankings das escolas secundárias baseados nos resultados dos exames;</p>		<p>Decreto-Lei n.º 265/99, de 14 de julho - Proceda à criação de uma nova prestação destinada a complementar a proteção concedida aos pensionistas de invalidez, velhice e sobrevivência dos regimes de segurança social em situação de dependência;</p> <p>Lei n.º 147/99 de 1 de setembro - Lei de proteção de crianças e jovens em perigo;</p> <p>Despacho Conjunto n.º 891/99, de 18 de outubro - Aprova as orientações reguladoras do apoio integrado a crianças com deficiências ou em risco de atraso grave de desenvolvimento e suas famílias, no âmbito da intervenção precoce constante do anexo ao presente diploma, que dele faz parte integrante.</p> <p>Despacho Normativo n.º 62/99, de 12 de novembro - Aprova as normas que regulam as condições de implantação, localização, instalação e funcionamento dos serviços de apoio domiciliário;</p> <p>Decreto-Lei n.º 92/2000, de 19 de maio - Garante um esquema de proteção especial às pessoas</p>	
--	--	---	--	--	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>atingidas por doenças do foro oncológico</p> <p>Lei n.º 17/2000, de 8 de agosto - 2ª Lei de Bases do Sistema de Solidariedade e Segurança Social</p> <p>Decreto-Lei n.º 323/2000, de 19 de dezembro, estabelece o quadro geral da <b>Rede Pública de Casas de Apoio às Mulheres Vítimas de Violência</b></p> <p>Decreto-Lei n.º 332-B/2000, de 30 de dezembro - Aprova a Lei de proteção de Crianças e Jovens em Perigo</p> <p>Portaria 1200-B/2000 - Cria centros educativos e estabelece a sua classificação</p> <p>Despacho n.º 6 802/2001, de 3 de abril - Aprova o Regulamento que define os apoios a conceder no âmbito do Programa de Apoio à Primeira Infância (PAPI)</p> <p>Despacho n.º 15 139/2001 (2.ª série), de 20 de julho - Determina a criação de um novo modelo de apoio financeiro às famílias para frequência em creches, designado por "Modelo Experimental de Financiamento Centrado na Família para Acesso a Creches"</p>	
--	--	--	--	---	--



**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>Decreto-Lei n.º 208/2001, de 27 de julho - Define as regras a observar na atribuição do complemento extraordinário de solidariedade</p> <p>Decreto-Lei n.º 250/2001, de 21 de setembro dá nova redação ao n.º 2 do artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 133-B/97, de 30 de maio, que altera o regime jurídico das prestações familiares</p> <p>Decreto-Lei n.º 331/2001, de 20 de dezembro - Estabelece o quadro genérico do financiamento do sistema de solidariedade e de segurança social</p> <p>Despacho Normativo n.º 8/2002, de 12 de fevereiro, regulamenta o Programa de Apoio à Implementação da Rede Social</p> <p>Decreto-Lei n.º 35/2002, de 19 de fevereiro - Define novas regras de cálculo para as pensões de invalidez e velhice a atribuir pelo sistema de solidariedade e segurança social no âmbito da nova Lei de Bases da Solidariedade e Segurança Social</p>	
		Criação dos agrupamentos de escolas; Estatuto do aluno;		Lei n.º 32/2002, de 20 de dezembro, vem revogar a Lei n.º	

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

<p>XV e XVI Governos Constitucionais, aliança PSD/CDS: Durão Barroso (2002-2004) Santana Lopes (2004-2005)</p>	<p>David Justino (2002-04)</p> <p>E</p> <p>Maria do Carmo Seabra (2004-05)</p>	<p>Apoio às famílias do pré-escolar; Dec. Lei n.º 7/2003, 15 janeiro - regulamenta os Conselhos Municipais de Educação; Dec. Lei n.º 74/2004 - Reforma Curricular do ensino secundário; Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como a avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação; Despacho Normativo n.º 1/2005 - estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico;</p>		<p>17/2000, de 8 de agosto - Aprova as bases da segurança social Decreto-Lei n.º 248-A/2002, de 14 de novembro - Aprova um regime excecional de regularização de dívidas fiscais e à segurança social Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de agosto - Institui o abono de família para crianças e jovens e define a proteção na eventualidade de encargos familiares no âmbito do subsistema de proteção familiar Lei n.º 13/2003, de 21 de maio - Revoga o rendimento mínimo garantido previsto na Lei n.º 19-A/96, de 29 de junho, e cria o rendimento social de inserção Lei n.º 84/2003, de 24 de abril - Aprova medidas temporárias de proteção social aplicáveis aos trabalhadores em situação de desemprego que revestem natureza especial e se inserem no Programa de Emprego e Proteção Social Decreto-Lei n.º 168/2003, de 29 de julho - Institui as medidas temporárias de emprego e formação profissional no âmbito do Programa de</p>	
--	--	---	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>Emprego e Proteção Social (PEPS), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 84/2003, de 24 de abril</p> <p>Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto - 1ª alteração da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e altera igualmente algumas disposições do Instituto Jurídico da Adoção</p> <p>Decreto-Lei n.º 219/2003, de 19 de setembro - Cria um subsídio eventual de emergência para compensação dos rendimentos do trabalho e regula as condições da sua atribuição aos trabalhadores das entidades empregadoras diretamente afetadas pelos incêndios ocorridos nas áreas abrangidas pela situação de calamidade pública</p> <p>Decreto-Lei n.º 283/2003, de 8 de novembro - Regulamenta a Lei n.º 13/2003, de 21 de maio, que cria o rendimento social de inserção</p> <p>Decreto-Lei n.º 28/2004, de 4 de fevereiro - Estabelece o novo regime jurídico de proteção social na eventualidade de doença, no âmbito do subsistema previdencial de segurança social</p> <p>Decreto-Lei n.º 92/2004, de 20 de abril - No uso da autorização</p>	
--	--	--	--	--	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>legislativa concedida pela Lei n.º 107-B/2003, de 31 de dezembro, estabelece a forma, extensão e limites da interconexão de dados entre os serviços da administração fiscal e as instituições da segurança social</p> <p>Portaria n.º 730/2004, de 24 de junho - Cria o Programa para a Inclusão e Desenvolvimento (PROGRIDE)</p> <p>Lei n.º 35/2004, de 29 de julho - Regulamenta a Lei n.º 99/2003, de 27 de agosto, que aprovou o Código do Trabalho</p> <p>Despacho n.º 25/2005, de 3 de janeiro - Aprova o regulamento que define os princípios, regras e procedimentos a que deve obedecer a execução do Programa para a Inclusão e Desenvolvimento, que consta em anexo ao presente despacho e que dele faz parte integrante.</p> <p>Decreto-Lei n.º 77/2005, de 13 de abril - Estabelece o regime jurídico de proteção social na maternidade, paternidade e adoção no âmbito do subsistema previdencial de segurança social face ao regime</p>	
--	--	--	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				preconizado na legislação de trabalho vigente Decreto-Lei n.º 146/2005, de 26 de agosto - Altera o Decreto-Lei n.º 28/2004, de 4 de fevereiro, que estabelece o novo regime jurídico de proteção social na eventualidade doença no âmbito do subsistema previdencial de segurança social.	
<b>XVII e XVIII Governos Constitucionais, PS: José Sócrates (2005 - 2011)</b>	Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009)	Dec. Lei n.º 74/2004 de 24 março - lançamento do ensino profissional nas escolas públicas; Despacho n.º 22251/2005 de 25 de outubro - aprova o programa de generalização das refeições escolares aos alunos do 1º ciclo do ensino básico; Despacho Normativo n.º 50/2005, 9 novembro - torna obrigatório as escolas definirem planos de recuperação e acompanhamento dos alunos do ensino básico e secundário que revelarem dificuldades aprendizagem; Despacho n.º 17387/2005, 12 agosto e n.º 13599/2006 de 28 de junho - estabelece as regras de elaboração dos horários dos professores; Obrigatoriedade de as escolas assegurarem aulas de substituição; Dec. Lei n.º 20/2006, 6 fevereiro - estabelece regras de organização e		Decreto-Lei n.º 232/2005, de 29 de dezembro - Cria o complemento solidário para idosos Resolução do Conselho de Ministros n.º 110/2005, de 30 de junho e a Lei n.º 60/2005, de 29 de dezembro, reiteram a necessidade da uniformização progressiva dos diversos regimes de proteção social, Decreto-Lei n.º 229/2005, de 29 de dezembro, Decreto-Lei n.º 12/2006, de 20 de janeiro, Decreto Regulamentar n.º 1/2006, de 25 de janeiro, Portaria n.º 426/2006, de 2 de maio Portaria n.º 432/2006, de 3 de maio - centros de atividades ocupacionais	

<p><b>XVII e XVIII Governos Constitucionais, PS: José Sócrates (2005 - 2011)</b></p>	<p>Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009)</p>	<p>gestão do currículo bem como da avaliação e certificação de aprendizagens no nível secundário de educação - designadamente dos cursos profissionais - portaria n.º 797/2006 de 10 agosto;                  Despachos de 8 de junho de 2006 e de 20 março de 2009, lançado o plano de ação para a matemática e o plano nacional de leitura;                  Despachos n.º 16795/2005 e n.º 12591/2006 - lançamento da escola a tempo inteiro;                  Resolução de conselho de ministros n.º 183/2005, 28 novembro - lançamento da iniciativa Novas Oportunidades;                  Despacho n.º 7795/2007, de 27 abril e n.º 11203/2007 - alargam a possibilidade de criação de centros de Novas Oportunidades;                  Resolução do conselho de ministros n.º 1/2007, de 21 fevereiro - lançamento do Programa de Modernização das Escolas Secundárias;                  Dec. Lei n.º 15/2007, 19 janeiro - definição do regime de avaliação dos professores;                  Dec. Lei n.º 41/2007, 21 fevereiro - cria a empresa parque escolar EPE;                  Dec. Lei n.º 43/2007, 22 fevereiro - definição do regime de habilitações profissionais para a docência;</p>		<p>Despacho Normativo n.º 28/2006, de 3 de maio,                  Decreto-Lei n.º 117/2006, de 20 de junho,                  Portaria n.º 869/2006, de 29 de agosto,                  Decreto-Lei n.º 220/2006, de 3 de novembro,                  Lei n.º 53-B/2006, de 29 de dezembro indexante dos apoios sociais,                  Decreto-Lei n.º 42/2006, de 23 de fevereiro - Altera o Decreto-Lei n.º 283/2003, de 8 de novembro, que regulamenta a Lei n.º 13/2003, de 21 de maio, nos termos da qual foi criado o rendimento social de inserção,                  Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro - Aprova as bases gerais do sistema de segurança social                  Decreto-Lei n.º 64/2007, de 14 de março - Define o regime jurídico de instalação, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social geridos por entidades privadas                  Portaria n.º 396/2007, de 2 de abril - Cria o Programa de Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS) e aprova o respetivo regulamento</p>	
--	--	--	--	--	--

<p><b>XVII e XVIII Governos Constitucionais, PS: José Sócrates (2005 – 2011)</b></p>	<p>Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009)</p> <p>E</p> <p>Isabel Alçada (2009-2011)</p>	<p>Decreto Regulamentar n.º 32/2007, 29 março – cria o conselho de escolas; Dec. Lei n.º 276-C/2007, 31 julho e portaria n.º 959/207 de 21 de agosto – fixam a orgânica e os estatutos da agência nacional para a qualificação; Portaria n.º 12/60/2007, 26 setembro – fixa os requisitos para a celebração de contratos de autonomia entre o ministério da educação e as direções de escolas e agrupamentos; Dec. Lei n.º 75/2008, 22 abril – regime de autonomia, administração e gestão das escolas; Dec. Lei n.º 3/2008, 7 janeiro – regime de educação especial nas escolas públicas; Dec. Lei n.º 144/2008, 28 de julho – transfere para as autarquias competências no âmbito da gestão dos edifícios escolares do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, do pessoal não docente e dos refeitórios; Dec. Lei n.º 186/2008, de 19 de setembro, criou o passe escolar para jovens entre os 4 e os 18 anos; Dec. Lei n.º 55/2009 de 2 de março, adequação do quadro de intervenção da ação social escolar; Dec. Lei n.º 201/2009, de 28 de agosto – concede bolsas de estudo aos alunos matriculados no nível secundário ou equivalente e titulares do abono de família;</p>		<p>Decreto-Lei n.º 180/2007, de 9 de maio - Altera o Decreto-Lei n.º 12/2006, de 20 de janeiro, que regula a constituição e o funcionamento dos fundos de pensões e das entidades gestoras de fundos de pensões Lei n.º 52/2007, de 31 de agosto - Adapta o regime da Caixa Geral de Aposentações ao regime geral da segurança social em matéria de aposentação e cálculo de pensões Decreto-Lei n.º 308-A/2007, de 5 de setembro - Reconhece o direito ao abono de família pré-natal e procede à majoração do abono de família a crianças e jovens nas famílias com dois ou mais filhos durante o 2.º e o 3.º ano de vida dos titulares, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de agosto Decreto-Lei n.º 11/2008, de 17 de janeiro – Estabelece o regime de execução do acolhimento familiar previsto na lei de proteção de crianças e jovens em perigo Decreto-Lei n.º 26/2008, de 22 de fevereiro - Estabelece a regulamentação aplicável ao regime público de capitalização,</p>	
--	--	--	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

	<p>Portaria n.º 731/2009, de 7 de julho - institui o sistema de formação e certificação de competências TIC para docentes;</p> <p>Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos;</p> <p>Universalização da educação pré-escolar aos 5 anos;</p> <p>Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro - estabelece os critérios de ordenamento da rede escolar e decreta o encerramento de escolas com menos de 21 alunos e extinção dos agrupamentos horizontais;</p> <p>Dec. Lei n.º 138-C/2010, de 28 de dezembro - altera o estatuto do ensino particular e cooperativo;</p> <p>Portaria n.º 1324-A/2010, de 29 de dezembro - redução de financiamento e definição de procedimentos para a celebração e renovação dos contratos de associação;</p> <p>Lei n.º 55-A/2010, de 31 de dezembro - transfere para os municípios a titularidade do direito de propriedade dos prédios afetos à escola sob gestão municipal;</p>		<p>destinada à atribuição de um complemento de pensão ou de aposentação por velhice</p> <p>Decreto-Lei n.º 87/2008, de 28 de maio - Altera o Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de agosto, introduzindo uma majoração ao montante do abono de família para crianças e jovens, no âmbito das famílias monoparentais</p> <p>Decreto-Lei n.º 91/2009, de 9 de abril - Estabelece o regime jurídico de proteção social na parentalidade no âmbito do sistema previdencial e no subsistema de solidariedade e revoga o Decreto-Lei n.º 154/88, de 29 de abril, e o Decreto-Lei n.º 105/2008, de 25 de junho</p> <p>Decreto-Lei n.º 150/2009, de 30 de junho - Estabelece um regime de alargamento das condições de atribuição do subsídio social de desemprego</p> <p>Lei n.º 90/2009, de 31 de agosto - Aprova o regime especial de proteção na invalidez</p> <p>Lei n.º 108/2009, de 14 de setembro - Alteração do regime de apoio ao acolhimento familiar</p>	
--	--	--	---	--



**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro - Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância</p> <p>Lei n.º 110/2009, de 16 de setembro - Código dos Regimes Contributivos do Sistema Previdencial de Segurança Social</p> <p>Decreto-Lei n.º 324/2009, de 29 de dezembro - Modifica, transitoriamente, durante o ano de 2010, o prazo de garantia para acesso ao subsídio de desemprego</p> <p>Decreto Lei n.º 63/2010, de 9 de junho - Prevê a atribuição de um montante de apoio económico de base no âmbito das medidas de promoção e de proteção destinadas a crianças e a jovens que são acolhidos por pais, familiares e por pessoas que com eles tenham estabelecido uma relação de afetividade recíproca, alterando o artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 12/2008, de 17 de janeiro</p> <p>DL n.º 70/2010, de 16/06 Estabelece as regras para a determinação da condição de recursos a ter em conta na atribuição e manutenção das prestações do subsistema de</p>	
--	--	--	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

				<p>proteção familiar e do subsistema de solidariedade, bem como para a atribuição de outros apoios sociais públicos, e procede às alterações na atribuição do rendimento social de inserção, tomando medidas para aumentar a possibilidade de inserção dos seus beneficiários.</p> <p>Participação, Lei n.º 15/2011, de 3 de maio - Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho, de forma a retirar as bolsas de estudo e de formação para efeitos de verificação da condição de recursos.</p>	
<p><b>XIX Governo Constitucional, Coligação PSD/CDS: Pedro Passos Coelho</b></p>	<p>Nuno Crato (2011-15)</p>	<p>Redefine o apoio às escolas do sector do ensino particular e cooperativo; Portaria n.º 277/2011, de 13 de outubro - altera regras de financiamento público dos estabelecimentos do ensino particular e cooperativo com contratos de associação;</p> <p>Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e de capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário;</p>		<p>DL n.º 113/2011, de 29 de novembro - Regula o acesso às prestações do Serviço Nacional de Saúde por parte dos utentes no que respeita ao regime das taxas moderadoras e à aplicação de regimes especiais de benefícios,</p> <p>DL n.º 133/2012, de 27 de junho - Altera os regimes jurídicos de proteção social nas eventualidades de doença, maternidade, paternidade e adoção e morte previstas no sistema previdencial, de encargos familiares do</p>	<p>TROIKA</p>

<p><b>XIX Governo Constitucional, Coligação PSD/CDS: Pedro Passos Coelho (2011 - 2015)</b></p>	<p>Nuno Crato (2011-15)</p>	<p>Despacho Normativo n.º 24-A/2012 - introduz a avaliação externa (exames nacionais nos três ciclos do ensino básico nas disciplinas de português e matemática);                  Lei n.º 33/2012, de 23 de agosto - altera as bases do ensino particular e cooperativo;                  Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro - dualização do ensino básico; abandono da escolaridade básica unificada até aos 15 anos;                  Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março - o programa Novas Oportunidades é descontinuado e os Centros de Novas Oportunidades são transformados em centros para a Qualificação e o Ensino Profissional;                  Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho - reduz os apoios às ofertas de componente de apoio à família (CAF) e atividades de enriquecimento curricular (AEC), ensino do inglês no primeiro ciclo deixa de ser obrigatório;                  Portaria n.º 320/2013, de 24 de outubro - fixa os montantes do subsídio anual por aluno concedidos ao abrigo de contratos simples e de desenvolvimento celebrados entre o estado e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo;                  Dec. Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro - aprova novo estatuto do</p>		<p>subsistema de proteção familiar e do rendimento social de inserção, o regime jurídico que regula a restituição de prestações indevidamente pagas e a lei da condição de recursos, no âmbito do sistema de segurança social, e o estatuto das pensões de sobrevivência e o regime jurídico de proteção social na eventualidade de maternidade, paternidade e adoção no âmbito do regime de proteção social convergente,                  Lei n.º 83-A/2013, de 30 de dezembro - Primeira alteração à Lei n.º 4/2007, de 16 de janeiro, que aprova as bases gerais do sistema de segurança social,                  Decreto-Lei n.º 65/2013, de 13 de maio - Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 98/98, de 18 de abril, clarificando a forma como o apoio logístico, administrativo e financeiro é prestado pelo Instituto da Segurança Social, I. P., à Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco,                  Decreto-Lei n.º 159/2015, de 10 de agosto - Cria a Comissão Nacional de Promoção dos</p>	
--	-----------------------------	--	--	---	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

		ensino particular e cooperativo de nível não superior; Portaria n.º 59/2014, de 7 de março - fixa os termos da gestão flexível do currículo;		Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro - Segunda alteração à Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro,	
<b>XX Governo Constitucional, minoria PS com apoio parlamentar Bloco Esquerda,</b>	Tiago Brandão Rodrigues (2015-19)	Despacho Normativo n.º 1/2015, 6 de janeiro, estabelece os princípios e os procedimentos a observar no regime de avaliação e certificação dos alunos dos cursos científico-tecnológicos de dupla certificação com planos próprios de nível secundário de educação, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo; Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, estabelece o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais; Despacho Normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário; Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a		DL n.º 90/2017, de 28 de julho - Altera o regime jurídico do rendimento social de inserção, DL n.º 120/2018, de 27 de dezembro - Estabelece regras uniformes para a verificação da situação de insuficiência económica a ter em conta no reconhecimento do direito à atribuição e manutenção dos apoios sociais ou subsídios sujeitos a condição de recursos, DL n.º 84/2019, de 28 de junho - Estabelece as regras para a determinação da condição de recursos a ter em conta na atribuição e manutenção das prestações do subsistema de proteção familiar e do subsistema de solidariedade, bem como para a atribuição de outros apoios sociais públicos, e procede às alterações na atribuição do rendimento social de inserção, tomando medidas para aumentar a	



<p>Comunista e PAN: António Costa (2015-2019)</p> <p>XX Governo Constitucional, minoria PS com apoio parlamentar Bloco Esquerda, Partido Comunista e PAN: António Costa (2015-2019)</p>	<p>Tiago Brandão Rodrigues (2015-19)</p> <p>Tiago Brandão Rodrigues (2015-19)</p>	<p>medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens;</p> <p>Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar;</p> <p>Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</p> <p>Portaria n.º 272-A/2017, de 13 de setembro, Critérios e a respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente;</p> <p>Portaria n.º 272-A/2017, regulamenta os critérios e a respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência de pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas;</p> <p>Despacho Normativo n.º 6/2018, de 12 de abril, estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos;</p> <p>Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória;</p>			
---	---	---	--	--	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

<p><b>XX Governo Constitucional, minoria PS com apoio parlamentar Bloco Esquerda, Partido Comunista e PAN: António Costa (2015-2019)</b></p>	<p>Tiago Brandão Rodrigues (2015-19)</p>	<p>Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa;</p> <p>Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;</p> <p>Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados, definindo as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dessas ofertas, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil</p>			
--	--	--	--	--	--

**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

		<p>dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;</p> <p>A Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, procede à regulamentação dos cursos científico-humanísticos.</p> <p>Define ainda as regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo dos cursos previstos no número anterior, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;</p> <p>Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro, concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação;</p> <p>Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário;</p> <p>Portaria n.º 69/2019, de 26 de fevereiro, procede à regulamentação das modalidades educativas de ensino individual e de ensino doméstico previstas;</p>			
--	--	--	--	--	--



**Preservando um arquétipo mítico de professor(a):**

**Preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional**

		<p>Despacho n.º 6851-B/2019, de 31 de julho, estabelece as regras relativas à adoção de manuais escolares para os cursos de educação e formação de jovens e para os cursos profissionais;</p> <p>Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, primeira alteração ao DL n.º 54/2018;</p> <p>Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, procede à regulamentação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2019, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência;</p>			
<p><b>XXI Governo Constitucional, maioria relativa PS: António Costa (2019-?)</b></p>	<p>Tiago Brandão Rodrigues (2019-?)</p>				

