

# VIAS SINUOSAS DA (DES)VANTAGEM EM EDUCAÇÃO: RECURSOS, ESCOLHAS E DISTINÇÕES

Fátima Antunes & Virgínio Sá\*  
Universidade do Minho

## RESUMEN

Los datos de una investigación en curso en escuelas de un concejo del Norte de Portugal permiten destacar la interacción de tres dominios que sirven para cuestionar nuevos y viejos procesos de producción de (des)ventajas y desigualdades en educación: i) la gestión y distribución, en el marco de los centros escolares, de recursos para la formación de turnos, horarios y asignación de profesores a los grupos; ii) la elección de curso, de centro, de turnos, de opciones e incluso de profesores, e inversiones paralelas (en clases particulares, por ejemplo) por parte de un número cada vez más significativo de estudiantes y familias; iii) el impacto de la publicación de *rankings* escolares, basados en los resultados de los exámenes nacionales de educación secundaria. ¿Cuáles son las consecuencias de tales procesos sobre la distribución y apropiación de los recursos educativos (en la democratización cultural y social) actualmente en Portugal?

**PALABRAS CLAVE:** gestión de la diversidad, regulación de la educación, elecciones en educación, estrategias educativas, democratización y desigualdades en educación.

## ABSTRACT

The data taken from a research in a county from the north of Portugal allows underlining the interaction of three domains that leave some room for questioning recent and old processes of fabrication of (dis)advantages and inequalities in education: i) the management and distribution, by schools, of resources involved with the constitution of classes, schedules and the attribution of teachers to individual classes; ii) the choices (of courses, schools, subjects and even teachers) and the parallel investments made for instance in private lessons ('*explicações*') by some growing significant segments of students and families; iii) the impact of publicizing rankings of schools, according with national final secondary examinations results. What are the consequences of such processes for the distribution and appropriation of educational resources and rights, that is, on cultural and social democratization nowadays in Portugal?

**KEY WORDS:** management of diversity; regulation of education; choices in education; educational strategies; democratization and inequality in education.



Neste texto apresentamos alguns resultados provisórios de uma investigação em curso centrada nos processos de *regulação* da educação. O estudo desenvolve-se num concelho do norte de Portugal (convencionalmente designado *Vila Formosa*), abarcando as escolas com oferta de ensino secundário<sup>1</sup>, e pretende esclarecer, entre outras, as seguintes questões: como lidam as escolas com as novas condições que enquadram as suas actividades, nomeadamente no que respeita à gestão da diversidade dos públicos escolares? que orientações e práticas são produzidas em domínios em que se jogam mecanismos de *fabricação* do público de uma escola, por exemplo, a organização das matrículas, a formação das turmas, a organização do trabalho docente, a gestão dos currículos e programas? quais as estratégias desenvolvidas pelas famílias para explorar as novas condições decorrentes da (suposta) deslocação do controlo do *produtor* para o *consumidor*? quais as consequências de tais processos na distribuição e apropriação dos bens educacionais (na democratização cultural e social) actualmente em Portugal?<sup>2</sup>.

---

\* Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional.

<sup>1</sup> O sistema de ensino não superior português verifica a seguinte estrutura: (i) educação de infância (nível pré-escolar), dos 3 aos 6 anos; (ii) ensino básico, 9 anos (universal, gratuito e obrigatório): 1º ciclo com 4 anos, entre os 5/6 e os 9/10 anos; 2º ciclo de 2 anos, dos 9/10 anos aos 11/12 anos; 3º ciclo com 3 anos, entre os 11/12 anos e os 14/15 anos; (iii) ensino secundário, ciclo de 3 anos, dos 14/15 anos aos 17/18 anos. Entre o 1º e o 9º ano do ensino básico a avaliação dos alunos é contínua e interna, da responsabilidade dos respectivos docentes e seus órgãos próprios; no final do 9º ano do ensino básico há exames nacionais, com provas elaboradas por serviços da administração central, às disciplinas de Português e de Matemática; as pontuações obtidas nestes exames contribuem para as classificações finais dos alunos segundo uma fórmula definida pela tutela. Ao longo e no final do ensino secundário, os estudantes dos cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos devem realizar exames nacionais a algumas disciplinas, elaborados pelos serviços centrais; nos cursos Tecnológicos, Profissionais e de Educação e Formação do ensino secundário e para os estudantes que não pretenderem prosseguir para o ensino superior, a avaliação é contínua e interna e da responsabilidade dos docentes e seus órgãos próprios. Os diplomados destes cursos que desejarem aceder ao ensino superior terão ainda que realizar exames a uma ou duas disciplinas, de acordo com as provas específicas definidas pelos cursos e estabelecimentos do ensino superior a que pretendam candidatar-se. Para uma percepção global da organização do sistema educativo português ver o Anexo 1, ou aceder ao *site* <http://www.gepe.min-edu.pt>.

<sup>2</sup> A investigação desenvolve-se em duas fases. No primeiro momento, de natureza mais extensiva, toma-se como campo de observação um conjunto das escolas com oferta de ensino secundário no território em estudo (foram considerados sete dos onze estabelecimentos existentes à época do início da pesquisa —2005; excluíram-se duas Escolas Profissionais, um Externato e uma Escola de Ensino Artístico por se entender que, quer os seus públicos, quer o seu âmbito de acção introduziam aspectos e atribuíam-lhes propriedades que obrigariam a controlar e discutir questões que manifestamente não figuram na primeira linha de prioridades desta pesquisa; entretanto mais recentemente abriu uma outra escola privada com ensino secundário). Num segundo momento, de orientação mais qualitativa, reduz-se o campo de observação a três escolas de modo a permitir um aprofundamento e contextualização da análise. No momento seguinte a recolha de informação centra-se numa única escola e é suportada por entrevistas semi-estruturadas a docentes e estudantes. Os elementos que apresentamos decorrem da análise de uma parcela do material empírico recolhido na primeira fase do estudo. Foram inquiridos, através de entrevista semi-estruturada, os responsáveis de sete escolas (os Presidentes de Conselhos Executivos ou os Directores Pedagógicos no caso de se tratar de escolas

Na «topografia complexa»<sup>3</sup> dos processos de *regulação* do campo escolar, a combinação de medidas de política educativa com recursos e cursos de acção que as diferentes escolas e as diversas categorias de famílias e jovens detêm e adoptam constituem uma tríade de fontes de dinâmicas, umas vezes convergentes, outras vezes em tensão que, através dos seus efeitos sociológicos cumulativos, geram a reordenação do campo de *lutas concorrenciais* (Bourdieu, 1979) em torno da educação e dos resultados daquelas.

Os dados preliminares da investigação em curso, de que os depoimentos aqui apresentados constituem apenas uma parcela, sugerem, ainda que de uma forma não linear nem consolidada, estarmos perante um acesso desigual a um bem fundamental —a educação—, sobretudo nas suas fileiras mais apetecidas, desigualdade essa que parece penalizar sobretudo os grupos que já sofrem de outras desvantagens.

## 1. 'TRABALHAR O SISTEMA'

Nas últimas décadas, tem merecido particular atenção «uma progressiva passagem de uma 'regulação da procura' pela oferta a uma 'regulação da oferta' pela procura» (Barroso, 2003: 77). Apesar de em Portugal a livre escolha da escola pelas famílias não ter uma clara tradução normativa, tal não impede que, no plano da acção, se verifiquem estratégias diversas, algumas delas configurando «práticas clandestinas», através das quais certas famílias procuram assegurar vantagens competitivas capazes de lhes permitirem compensar a inflação dos diplomas escolares (Duru-Bellat, 2006). No âmbito do Ensino Secundário, de entre as diferentes estratégias susceptíveis de serem mobilizadas pelas famílias para assegurar *distinção*, destacam-se as várias modalidades de *escolha*, legalmente contempladas ou informalmente admitidas, com destaque para a *escolha do «bom» curso*, a escolha das «boas opções», a escolha da «boa» escola e, não menos importante (embora menos visível), a escolha da «boa» turma (Diogo, 2004). Com frequência estas várias *escolhas* funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades. Neste ponto interessa-nos pôr em evidência o modo como os órgãos de gestão das

---

públicas ou privadas, respectivamente), o Coordenador de Área Educativa e uma ex-estudante de um dos estabelecimentos de ensino. Com excepção desta última que teve lugar no gabinete de um dos investigadores, as entrevistas decorreram sempre nos gabinetes ou em salas reservadas e escolhidas pelos sujeitos e duraram entre uma hora e noventa minutos. Foram depois integralmente transcritas e objecto de um processo de análise de conteúdo, envolvendo as seguintes fases: leitura flutuante e identificação de temas fortes do discurso; categorização interna do material; interpretação do mesmo à luz do quadro teórico (categorização externa) e cruzamento da categorização externa/interna; análise e discussão dos dados. Esta investigação é apoiada pelo Centro de Investigação em Educação (CIED) da Universidade do Minho.

<sup>3</sup> Tomamos aqui de empréstimo a expressão «topografia complexa» de Lima (1998).



escolas que constituem o nosso campo de estudo percebem, julgam e (re)agem perante as potenciais estratégias de algumas famílias para «trabalhar o sistema» de modo a assegurar a (re)produção das suas vantagens. O contexto mais favorável à visibilização das estratégias das famílias é aquele em que a «procura» excede a «oferta». No caso da escolha da escola, se algumas das «prioridades» são difíceis de contornar (por exemplo, ter frequentado a escola no ano anterior), outras há que, reconhecidamente, se prestam a outras formas de (re)regulação. «Manipular» a área de residência e indicar um encarregado de educação de «conveniência», mobilizar «influências», «reclamar» e fazer escolhas estratégicas das disciplinas de opção constituem outros expedientes complementares que podem facilitar o sucesso na consecução dos objectivos pretendidos. De acordo com os nossos inquiridos, estas estratégias não têm grande representatividade no conjunto da população. Contudo, mais uma vez, o fenómeno surge claramente associado ao estatuto do encarregado de educação: «Não sei se têm essa percepção, mas quanto mais [os pais] conhecem o sistema, melhor o aproveitam.» No caso da escolha das «opções» como forma de assegurar um lugar na escola desejada, a solução pode passar por indicar uma disciplina mais selectiva. Em alguns casos, o desejo de frequentar uma determinada escola parece sobrepor-se à atracção por um determinado curso. Nesta circunstância, escolhe-se um curso como forma de assegurar que se entra na escola pretendida, admitindo-se que depois, mobilizando diligências diversas, se poderá mudar de curso. Como nos testemunhou uma ex-aluna da Escola *Alfa*: «os alunos piores que sabiam que não entravam para nenhuma dessas [opções], ficavam na *Escola Alfa* por escolher aquelas disciplinas menos requisitadas.» Em situações mais específicas, o modo mais fiável de assegurar o acesso à escola preferida para frequentar o Ensino Secundário pode exigir um investimento bastante mais precoce. Como sublinhou um dos nossos entrevistados reportando-se à sua experiência como responsável pedagógico da escola, a estratégia pode implicar ter de começar por matricular o filho no pré-escolar nessa escola (quando essa opção existe), pois fazê-lo no 1º ciclo pode ser demasiado tarde.

### 1.1. ESCOLHAS E DISTINÇÕES

Os dados das entrevistas conduzidas junto dos dirigentes escolares das seis escolas com oferta de Ensino Secundário em *Vila Formosa* confirmam que as pressões, por parte dos (ou de alguns) encarregados de educação, para que os seus educandos sejam incluídos numa turma específica, podem ocorrer antes da constituição das turmas ou mesmo depois da constituição destas já ter sido divulgada. Em certos casos, grupos de pais organizam-se para proporem ao conselho executivo a inclusão dos seus filhos numa determinada turma. Perante estas pressões/pedidos dos pais/encarregados de educação, os dirigentes escolares podem adoptar procedimentos susceptíveis de variar entre a recusa liminar e a anuência. O sucesso na obtenção de uma resposta positiva parece depender da capacidade de o requerente ajustar a fundamentação apresentada ao que, na óptica do decisor, são os argumentos aceitáveis. Um dos inquiridos reconheceu que as estratégias desenvolvidas pelos

encarregados de educação para escolha da turma «certa» não se distribuem de forma aleatória. O que esses pais têm de comum é a posse de um determinado *capital cultural*:

Os próprios pais organizam-se para que depois se forme um grupo de alunos. São os mais bem informados e os mais... com um determinado nível, normalmente associados a um grau de educação superior. [...] (E7)

Este trecho recupera e põe em evidência o que em muitos outros estudos tem sido denunciado: a apropriação selectiva deste recurso escasso e distintivo (uma ‘boa’ educação) reflecte a desigual distribuição de outros recursos escassos, com destaque para o *capital cultural*, resultando também aqui num claro «benefício dos beneficiados».

## 1.2. «EXPLICAÇÕES»: QUANDO O DESEMPENHO MASCARA A DESIGUALDADE

Na panóplia de estratégias desenvolvidas pelas famílias para alcançar vantagens na competição em torno de bens educativos, o recurso a «explicações» vem assumindo um peso crescente nos orçamentos domésticos, investimento que, como a investigação vem demonstrando, se pode constituir como mais um factor de desigualdade no acesso a esse bem escasso, constituído pelas fileiras mais prestigiadas dos percursos escolares. No contexto das entrevistas que realizámos aos dirigentes das escolas de *Vila Formosa*, todos os inquiridos reconheceram a presença do fenómeno, embora com incidências variáveis em termos de agrupamentos e disciplinas, e visando menos a nota necessária para transitar de ano do que a classificação exigida para os cursos socialmente (e materialmente) mais valorizados.

Por vezes, alguns dos nossos entrevistados parecem ter deixado, momentaneamente, entre parêntesis o seu estatuto de dirigentes escolares para vestirem a pele do encarregado de educação indignado com um sistema que não cumpre o que formalmente lhe está exigido:

Tive uma experiência extremamente negativa em relação ao percurso da minha filha, quer dizer eu não aceito de maneira nenhuma que um aluno vá para o 10.º ano ou 11.º, tenha ele o nível que tiver, eu penso que é da responsabilidade da escola o acompanhamento do jovem em termos de conhecimento, em termos de tudo que a escola deve..., a escola está ali, os professores estão ali para ensinar, para ensinar bem. Quando me defronto com uma turma em que a maior parte dos alunos... há uma lista em que os alunos se inscrevem para explicações, que já estão pré-determinadas, que é, ou que não são daquele colega que já está a dar aquela disciplina, mas do outro colega do grupo, e que aceitam a partir de média de quinze para explicações..., por acaso a minha filha tinha média para essas explicações eu é que não aceitei, não aceito negócios, isso é um negócio, aliás outros pais que me confirmam... ora bem isto é público, estou a dizer isto sem qualquer tipo de relutância, toda a gente sabe que é aqui na *Escola Alfa*, não tirando o mérito à escola, porque a escola faz um bom trabalho digamos de preparação de elites, aten-

ção não estou a dizer que não faz, agora que acredito que é, que simboliza uma grande diferenciação social. (E3)

O que no trecho acima se põe em evidência, para além da denúncia de uma certa «promiscuidade pedagógica» e do «negócio» das explicações, é uma crítica à incapacidade da escola para «ensinar bem» *todos* os alunos. Note-se ainda que, no caso em apreço, estamos já perante uma espécie de selecção dentro da selecção, ou seja, são os próprios explicadores que se tornam selectivos, exigindo notas mínimas («média de quinze»!) para aceitar alunos como explicandos. Assim, aos recursos materiais para aceder às explicações há ainda que acrescentar um currículo académico adequado. Nestas circunstâncias não surpreende que a escola faça um bom trabalho «de preparação de elites», elevando-se à categoria de «santuário de excelência escolar» (Etxeto, 1998).

## 2. A GESTÃO DA DIVERSIDADE DE PÚBLICOS ESCOLARES: O AGRUPAMENTO DOS ALUNOS EM TURMAS

No que à constituição das turmas diz respeito, em Portugal as orientações da administração educativa raramente revestem uma natureza impositiva e tendem a ser relativamente genéricas, deixando, portanto, espaços para a auto-regulação, para a definição de orientações próprias que reflectam a(s) cultura(s) político-pedagógica(s) das escolas, incluindo os valores e concepções de justiça social que subscrevem.

No quadro de uma curta revisão da literatura sobre o impacto do modo de agrupamento dos alunos sobre as suas «aquisições» e «atitudes», Duru-Bellat & Mingat (1997) sustentam que uma política orientada para a defesa do «interesse geral» deveria conduzir à opção pela promoção das classes heterogéneas dado que, nestas circunstâncias, «os alunos de nível inferior ao nível da sua turma ‘ganham’ muito mais do que ‘perdem’ os alunos situados acima do nível médio dos seus condiscípulos» (p. 787). Contudo, a promoção do «interesse geral» nem sempre é fácil de harmonizar com a satisfação dos interesses particulares dos distintos públicos escolares que pressionam os decisores no sentido de *escolhas organizacionais* que melhor respondam à sua busca de vantagens competitivas<sup>4</sup>. No processo de agrupamento dos alunos por turmas (do mesmo ano) é conveniente distinguir três situações básicas:

---

<sup>4</sup> Em qualquer dos casos, se alunos com características iniciais idênticas progridem tanto melhor quanto mais elevado for o nível médio da turma que frequentam, então as práticas relativas ao(s) modo(s) de os agrupar adquirem uma nova centralidade e, portanto, uma parte da produção do sucesso/insucesso na escola também se concretiza pela forma como se administra esta vertente da gestão pedagógica, o que não deixará de ter consequências sobre a definição dos «destinos sociais» dos alunos.

- I) a constituição das turmas dos alunos que frequentam uma determinada escola pela primeira vez, normalmente iniciando um novo ciclo;
- II) a constituição das turmas no início do Secundário;
- III) e a constituição das turmas dos anos seguintes à primeira matrícula.

Dos três casos tipificados, é sobretudo nos dois primeiros que se abre espaço para a definição de novos arranjos que espelhem a filosofia própria de cada escola, nomeadamente no que concerne à questão da homogeneidade/heterogeneidade das turmas. Uma análise global ao conjunto dos trechos das entrevistas em que os nossos entrevistados se reportam a aspectos relacionados com a constituição de turmas permite, num primeiro registo, pôr em evidência a aparente recusa das turmas de nível, pelo menos enquanto opções deliberadas da escola. Contudo, este discurso da recusa das turmas homogêneas convive com um conjunto de práticas muito generalizadas que, em muitos casos, anula a eficácia daquele discurso. Por um lado, o respeito pelo que «vem de trás»:

As turmas... vêm para aqui em grupo, se a turma for boa a turma é boa, se a turma for complicada a turma é complicada. (E3)

Por outro lado, a heterogeneidade para a maioria e algumas turmas «arranjadinhas»:

Repare, o que a maior parte das escolas fazem é isso [constituir turmas mais ou menos heterogêneas], fazem as turmas assim e depois preocupam-se em fazer duas turmas 'arranjadinhas'. (E7)

Apesar de o *princípio da continuidade*, traduzido no «manter o que vem de trás», constituir o procedimento dominante, também registámos um caso de uma «política» que aponta num sentido diametralmente oposto:

...Aliás mantemos uma política das turmas também, de que nunca mantenho a turma do 9.º ano. Se vierem 15 alunos duma turma [de outra escola] para aqui, nós dividimos em dois blocos. Não queremos uma turma no 10.º ano que fique praticamente... Não, desfazemos os grupos, dividimos o grupo. (E6)

No Ensino Secundário, a existência de turmas de nível pode ter raízes diferentes. A acção cumulativa da escolha do agrupamento, aliada à escolha das disciplinas de opção, contribui para uma certa homogeneidade intra-cursos e para o acentuar das diferenças inter-cursos. Contudo a elitização de certas turmas, dentro do mesmo agrupamento, pode ainda ser reforçada através da escolha das opções. Esta escolha, enquanto factor de selectividade, pode assumir dois tipos de configurações: *i*) opções que dão acesso aos cursos mais procurados e em que, por isso, a procura ultrapassa a oferta, sendo a selecção feita com base nas notas; *ii*) opções que são escolhidas não tanto porque dão acesso a cursos específicos, mas porque podem introduzir algum factor de distinção e facilitar a integração em turmas com um *ethos* académico mais acentuado (por exemplo, escolher a disciplina de matemática num curso de Ciências Sociais).





Como consequência, e por ação do efeito cumulativo das várias escolhas, as turmas apresentam diferenças significativas de rendimento traduzidas nas *boas* e nas *más* turmas. Aparentemente, tais diferenças são associadas ao mérito individual, que a escola se limita a sancionar, ocultando-se que uma parte dessa «excelência» (bem como o insucesso dos excluídos) é *fabricada* (no sentido usado por Perrenoud, 1996) pela forma como se regula o acesso aos bens educativos e pelo modo como se operacionaliza esse acesso, com a própria instituição escolar a jogar também o seu papel, seja por omissão, reproduzindo decisões alheias, seja pelas decisões organizacionais que toma. Aprofundaremos esta discussão no ponto seguinte.

### 3. VIAS SINUOSAS: INTERESSES E DESVANTAGENS EM CO(A)LISÃO

Quando procuramos compreender como se organiza o trabalho dos docentes numa escola, ainda que apenas num aspecto limitado —o complexo processo de atribuição de professores às diferentes categorias de alunos—, encontramos um amplo espectro de orientações e procedimentos, geralmente combinados, procurando acomodar as múltiplas racionalidades, prioridades e solicitações que devem ser consideradas.

As *preferências* dos docentes (I) em associação com a hierarquia da *graduação* profissional ou *antiguidade*, se necessário); (II) a *continuidade pedagógica*; (III) a *especialização* de docentes em determinadas disciplinas (de um determinado ano de escolaridade); (IV) a prioridade aos alunos submetidos a *exame* no final do ano; (V) a constituição de *equipas* docentes; (VI) a *sequência alfabética* das turmas (A, B...) <sup>5</sup>, eis alguns dos princípios accionados (e mencionados aqui por ordem decrescente da frequência com que os sujeitos os evocaram). De notar que o conjunto dos responsáveis das escolas que discute esta questão (seis em sete dos entrevistados) refere em regra combinar pelo menos três destes critérios orientadores para organizar esta vertente do trabalho na escola.

também tem a ver com a própria lei, os professores devem dar continuidade, os anos terminais devem ser atribuídos aos professores já... [...] Estão na lei, mas também são internos, nós tivemos capacidade para fazer essas alterações [...] Esses

---

<sup>5</sup> Não por acaso um dos responsáveis entrevistados refere esta sequência aparentemente anódina como *hierarquia* das turmas; na verdade, em muitas (a maior parte?) das escolas essa ordenação não é neutra, mas obedece a um leque de critérios de agrupamento de alunos do mesmo ano curricular que acaba por produzir discrepâncias significativas quanto às propriedades sociais (classe e estatuto), escolares (por exemplo, comportamento) e académicas (classificações, opções, fileiras, cursos) dos alunos; essas características diferenciadas têm reflexos nos resultados escolares e produzem efeitos quanto à dificuldade, esforço e gratificação expectáveis, por parte dos professores, na realização do trabalho de leccionação dessas turmas. Aquela ordenação corresponde, assim, frequentemente a uma gradação de desejabilidade dessas turmas por parte dos professores.



horários devem ser os primeiros a ser atribuídos, as turmas terminais do 12º ano, ano de exame, devem ser sempre os primeiros horários a atribuir. Há uma preocupação a esse nível. [...] De facto tentamos conjugar, de maneira a que todos fiquem contentes, mas os horários dos alunos são sempre prioritários. É a continuidade, é por anos e turmas. [...] [o critério que prevalece] é o da continuidade. Só excepcionalmente é que não há continuidade. (E2)

A importância das preferências dos professores é amplamente justificada pelos responsáveis entrevistados com base na percepção, largamente partilhada, de que é importante a procura de condições laborais que proporcionem a satisfação profissional dos docentes, de que as turmas, as disciplinas, os níveis de ensino, os horários são vistos como fazendo parte, constituindo uma condição fundamental para desenvolver e alcançar as metas da escola.

Dispomos de duas pistas de resposta que podem bem ser aqui articuladas e mutuamente reforçadoras: por um lado, os estudos sobre o trabalho e a satisfação docentes; por outro lado, as discussões desenvolvidas em torno do conceito de *aluno-ideal* (Becker, 1977 *apud* Gomes, 1987) e do seu significado no exercício do trabalho e da profissão (cf. Gomes, 1987). Sabemos, a partir dos estudos mencionados em primeiro lugar, que os professores afirmam ser a interacção com os seus alunos a principal fonte de gratificação com o seu trabalho (cf. Metz, 1993); nesse sentido, a satisfação profissional depende em boa medida da resposta, adesão e cooperação dos estudantes. Ora, o envolvimento com o *ofício de aluno* e a capacidade para o desempenhar eficazmente verifica uma desigual distribuição social, com uma potencial concentração nos segmentos das designadas classes médias e altas (Perrenoud, 1995). O que significa que, nas correntes e mais usuais condições de escolarização, categorias de alunos socialmente distintas se configuram como fonte potencial de graus desiguais de satisfação profissional intrínseca para os seus professores.

Da conjugação dos diversos critérios mencionados, como alunos favorecidos encontramos: os alunos do ensino secundário; de entre estes, aqueles que são submetidos a exame final; de entre estes, aqueles que frequentam os cursos/disciplinas mais valorizados/competitivos no acesso ao ensino superior. Como alunos em desvantagem temos: alunos do ensino básico; alunos de anos curriculares do ensino secundário não submetidos a exame; alunos de cursos/disciplinas do ensino secundário menos decisivas/competitivas para o acesso ao ensino superior:

Os nossos professores do quadro... eu tenho um quadro na ordem dos 80%, esses 80% são necessários para assegurar o secundário. Para tirar daí 10% de professores que preferem o básico e que já me permitem cumprir a taxa que está estipulada pelo projecto educativo de professores do quadro que têm que estar no básico. Eu fico no início do ano com as turmas todas do secundário, com os professores distribuídos, mesmo com aqueles atrasos, o secundário anda sempre; a partir de 16 de Setembro estavam os professores todos colocados. Onde é que tivemos o problema das tais 3 semanas, que depois tivemos que colmatar? Foi em algumas disciplinas do básico, não todas. (E3)

Desse modo, mais tempo de educação, com profissionais mais experientes e/ou competentes, em condições de maior estabilidade e de interacção pedagógica



mais intensa e continuada serão desigualmente distribuídos entre categorias de alunos cujas propriedades sociais, escolares e académicas os colocam em desiguais posições na escala institucional de privilégios e desvantagens. Qual a dimensão e consequências destes processos são questões a que esta investigação não pode responder; a sua existência é no entanto testemunhada pela quase totalidade dos entrevistados

Se, como nos foi dito, aqueles dois critérios atrás mencionados são indicados pela tutela para a distribuição dos professores pelas turmas, esta situação constitui uma elucidativa ilustração do modo como as orientações políticas representam escolhas que procuram estabelecer uma *compatibilização*, ainda que *precária e desequilibrada, de interesses* frequentemente *contraditórios*: com os exames a concentram-se agora na transição de ciclo para o ensino secundário e, neste, apenas nos cursos que conduzem ao ensino superior, poderemos esperar ver aqueles professores que parecem garantir uma aprendizagem mais intensa, pelo menos em função do exame, arredados dos cursos frequentados por estudantes menos bem sucedidos do ponto de vista académico; a continuidade pedagógica e as melhores condições para aprender que eventualmente lhe estejam adscritas, dificilmente estarão ao alcance das categorias de alunos cuja fileira não conduza ao ensino superior. Desse modo, à medida que se torna vincada a segmentação, senão fragmentação, interna à instituição escolar, aprofundando o modelo de *escola de geometria variável* em curso (Antunes, 2004), também parece progressivamente mais nítida a tendência para, ao nível da distribuição de recursos, vigorar a opção (socialmente *darwinista?*) de discriminação negativa, proporcionando *o melhor aos melhores* na convicção de que estes farão melhor uso dos recursos.

#### 4. TRABALHAR PARA O *RANKING* E IMAGENS DE POLARIZAÇÃO

A expressão *trabalhar para o ranking* surgiu no discurso de um responsável para referir um amplo conjunto de orientações e acções colectiva e institucionalmente assumidas, de forma explícita (o que não significa transparente, embora por vezes também o seja), com o sentido de «trabalhar para a posição, trabalhar para estes resultados» (E6). Segundo este entrevistado:

A questão dos *rankings* é assim: qualquer escola que queira trabalhar para o *ranking* (trabalhar para o *ranking* é uma expressão que penso que hoje em dia é comum) [...] tem obviamente de assumir algumas alterações de filosofia da própria escola, alterações de projecto da escola. (E6)

São-nos, assim, indicadas um conjunto de medidas favoráveis à conquista de uma posição lisonjeira nas listas ordenadas dos *mass media* e, conseqüentemente, na opinião do 'público que conta':

- (i) «não garanti[r] que todos os alunos do 9º ano [possam] frequentar o ensino secundário, se calhar estabelec[er] alguns critérios de aceitação dos alunos» (E6);

- (II) «constituir turmas com alunos, de estratos sociais médios ou elevados, de forma a que no final do ano, esses alunos possam compensar largamente os resultados menos favoráveis» (E6);
- (III) «no 10º ano de escolaridade chamar os pais um a um e dizer-lhes, por exemplo: ‘Tenha muita paciência, mas daqui a três anos o seu filho vai ter exames e, se o seu filho tiver maus resultados nos exames, a imagem da escola é prejudicada e eu até tenho aqui uma indicação de alguns *explicadores* conceituados na área, que lhe podem dar *explicações*’, de forma a que o aluno tenha melhores resultados» (E6);
- (IV) reprovam alunos que possam dar má imagem à escola nos exames.

O que não pode deixar de nos interpelar como sociedade é, a confirmar-se esta sugestão, o facto de que, quando se fala das *melhores* escolas, se evoca selecção e discriminação mais do que democratização e inclusão em educação.

Por outro lado, aparentemente, os nossos entrevistados tendem a considerar que os efeitos das listas ordenadas são efectivos na estratificação das escolas em termos da cristalização de imagens polarizadas para alguns estabelecimentos, criando categorias de mérito e opróbrio, permitindo a distinção de algumas poucas, enquanto a maioria se integrará numa espécie de grupo parcamente diferenciado.

Ball (1993) propõe, para caso do Reino Unido, a consideração de que o mercado educacional está em curso enquanto estratégia da classe média para reserva de privilégios e luta por posições, estatuto, prestígio e poder sociais. Esta leitura das dinâmicas e processos sociais constitui uma abordagem interessante e promissora para a compreensão dos fenómenos, com potencial heurístico para sugerir pistas importantes de uma interpretação contextualizada das realidades portuguesas.

Tomemos como ponto de partida esta perspectiva de que «[anterior ao ranking] [...] também já havia resultados, quem era conhecedor do sistema sabia que esses resultados existiam e podia dizer», mas agora «tem que se lutar, tem que se construir uma imagem, tem que se construir uma referência» (Presidente do Conselho Executivo da escola *Kapa*). Esta dupla face, revelada nos últimos dez anos, transformou em profundidade o nosso sistema educativo, revelando novos contornos das lutas culturais no nosso país. Aparentemente, sim, a hierarquia dos estabelecimentos e das suas populações é rigorosamente uma persistente tradição, que foi assumindo novas formas à medida que a sociedade portuguesa se foi transformando. A consagração da educação básica e obrigatória de nove anos, pela Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, pode ser tomada como o sinal inicial de uma nova fase que, transformando o ensino secundário no *funil* do sistema, alterou simultaneamente a forma das *lutas concorrenciais* (Bourdieu, 1979) em torno da educação. A distinção e a transmissão e reserva de privilégios, não apenas através do nível que se alcança, mas da criação de *clubes* ou *nichos exclusivos* onde a acumulação de recursos e vantagens culturais e simbólicos tem lugar, foram sustentadas em instrumentos e mecanismos de liberalização informal do sector: a *escolha* da escola e a *concorrência* daí resultante assumiram um papel na organização do mesmo, articulando-se de formas subtis e complexas com processos novos e anteriores de funcionamento do sistema. Assim, é nos meios urbanos que a conjugação entre diversos *loci* de



regulação do sistema configuram o campo onde as *melhores* escolas e as escolas *normais* (e, às vezes, as *piores* escolas) são designadas. A combinação de medidas de política educativa com recursos e cursos de acção que as diferentes escolas e as diversas categorias de famílias e jovens detêm e adoptam constituem uma tríade de fontes de dinâmicas em que os *rankings* assumem forma, força e sentido.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: FORMAR UMA ELITE E ESCOLARIZAR UMA GERAÇÃO: EDUCAÇÃO UNIVERSAL NO MODO CONCORRENCIAL?

Este breve périplo pelos dados provenientes da pesquisa apresentada permite-nos apontar algumas das modalidades pelas quais são produzidas (des)vantagens diferenciadas para certas categorias de públicos escolares; neste processo estão envolvidas medidas de política educativa, lógicas e cursos de acção organizacional, actuações e estratégias dos jovens e suas famílias. Por um lado as intervenções do Estado, enquanto política social, criam o terreno onde os actores desenvolvem cursos de inter-acção mediante recursos, interesses e (proto)alianças passíveis de serem actualizados; por outro lado, as lógicas, opções e cursos de acção organizacional das escolas combinam-se com as orientações da tutela de formas complexas e nem sempre coincidentes; por sua vez, jovens e famílias actuam a partir não apenas de projectos, como de recursos e constrangimentos muito distintos.

Assim:

- (i) há famílias que desenvolvem estratégias muito claras para retirar vantagens acrescidas do funcionamento e dos bens disponibilizados pelo sistema de ensino; o conhecimento do sistema, a mobilização de recursos como a pressão grupal, capital social ou manipulação ou contorno das regras de funcionamento são alguns dos meios a que podem recorrer; em todo o caso, trata-se de obter uma distribuição de recursos favorável aos seus filhos: os melhores professores, horários, turmas... O Agrupamento de estudos, o curso e, dentro deste, a disciplina de opção podem constituir outras tantas escolhas capazes de influenciar o acesso àqueles meios. De acordo com a informação colectada, estes cursos de acção tendem a ser protagonizados por pais que dispõem de um capital escolar e cultural elevado e, desta forma, procuram assegurar para os seus filhos o privilégio relativo possível na prossecução de uma 'boa ou melhor' educação;
- (ii) por sua vez, as escolas actuam, em dadas situações, segundo princípios e escolhas que se afiguram muito débeis para garantir que a distribuição de (des)vantagens em educação não se torne mais cavada por acção ou omissão da própria instituição e seus agentes. A adopção do *princípio da continuidade* (o 'respeito pelo que vem de trás') para a formação de turmas, sendo legítimo de um ponto de vista pedagógico imediato, pode, por exemplo, prolongar para dentro da escola efeitos ou continuidades de assimetrias que atravessam a distribuição espacial das populações (rural/urbano; bairro so-

cial, popular/urbanização de classe média mais ou menos abastada...). Assim, potenciais implicações sociológicas e educacionais daquele princípio (homogeneidade intra-turmas associada a discrepância inter-turmas quanto a resultados escolares, comportamento, origem social, entre outros aspectos), são em regra conhecidas, mas frequentemente desvalorizadas, o que fragiliza a acção da escola face àquelas assimetrias;

- (III) ainda a atribuição de professores a grupos de alunos pode beneficiar os estudantes melhor sucedidos do ponto de vista académico, agora com base em orientações pouco consistentes da tutela combinadas com opções organizacionais e dos professores que envolvem constrangimentos associados ao exercício da profissão e do trabalho docentes;
- (IV) a criação de listas ordenadas de escolas com base nos resultados em exames nacionais de conclusão do ensino secundário tem, no entendimento dos nossos entrevistados, o efeito de criar categorias de mérito e estigma para algumas escolas, mas também de induzir cursos de acção de evitamento ou exclusão de estudantes academicamente menos desejáveis.

A informação colectado nesta fase da investigação conduz sobretudo ao levantamento de questões sobre como está a ser regulado o acesso aos, e distribuição dos, recursos educacionais pelos diferentes categorias de públicos escolares. Aparentemente, os processos de formação de turmas, atribuição de professores e horários, de escolhas de agrupamento, curso e escola constituem diferentes áreas de actuação permeáveis à produção de (des)vantagens em favor daquelas categorias de públicos academicamente mais prometedoras. Como afirmámos antes, a criação de *clubes* ou *nichos exclusivos* onde a acumulação de recursos e benefícios escolares, culturais e simbólicos tem lugar parece assomar no seio do projecto de escolarização massiva e prolongada de toda uma geração. Se, por um lado, parece impor-se a sugestão de que, a verificar-se, este facto apontará para elementos de um novo modo de relação da estrutura (e da ordem) social com a educação, também, e em consequência, será importante compreender qual o grau e frequência em que aquelas 'excepcionalidades' ocorrem e com que implicações para os públicos envolvidos.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, F. (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- BALL, S. (1993). Educational markets, choice and social class: the market as a class strategy in UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, núm. 1, pp. 3-19.
- BARROSO, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação e Sociedade*, vol. 24, núm. 82, pp. 63-92. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em Setembro de 2006).
- BOURDIEU, P. (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- DIOGO, A. (2004). *Investimento das Famílias na Escola à Saída do Ensino Obrigatório. Configuração Familiar e Contexto Escolar Local*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (Tese de doutoramento policopiada).
- DURU-BELLAT, M. e MINGAT, A. (1997). «La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice». *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXVIII, pp. 759-789.
- DURU-BELLAT, M. (2006). *L'Inflation Scolaire. Les Désillusions de la Méritocratie*. Paris: La République des Idées/Seuil.
- ETXETO, D.L. (1998). «La hiérrarquisation sociale des lycées». *Revue Française de Pédagogie*, núm. 124, pp. 55-68.
- LIMA, L.C. (1998). Topografia complexa das decisões em educação. In A. Estrela & J. Ferreira (eds.). *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp. 3-13.
- METZ, M.H. (1993). Teachers' ultimate dependence on their students. In Little, J.W. & Mclaughlin, M.W. (eds.), *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press, pp. 104-136.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- (1996). *La construcción del éxito y del fracasso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- SÁ, V. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Análise Sociológica e Organizacional*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.