

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DO TRABALHO E DA EMPRESA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**OS MUROS DA ESCOLA:
AS DISTÂNCIAS E AS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS DE ENSINO**

Pedro Abrantes

Tese submetida como requisito para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Orientador:

Prof. Doutor Rafael Feito Alonso

Co-orientador:

Prof. Doutor António Firmino da Costa

Junho, 2008

Resumo

A partir de um estudo sociológico, de cariz teórico-empírico, procura-se demonstrar como a distância entre ciclos do ensino básico, em Portugal, constitui um elemento central dos processos de individualização, de exclusão social e de regulação sistémica, no quadro da modernidade. Para isso, recorreu-se a um quadro teórico no qual se cruzam diferentes escolas teóricas, em diálogo permanente com um aparelho de observação empírica, capaz de captar as várias escalas em que se desenrola o fenómeno, desde a estruturação dos sistemas educativos a um jogo local de interacção entre professores, alunos e pais, moldado por um contexto estrutural e cultural específico. Assim, desenvolveu uma pesquisa de terreno em cinco escolas situadas num bairro histórico de Lisboa, incluindo a aplicação de questionários, entrevistas e observação directa, bem como uma análise de documentos, estatísticas e histórias de vida que permitisse colocar a questão numa maior amplitude espacial e temporal. A comparação internacional foi também valorizada, a partir de uma análise semelhante realizada no centro de Madrid e, de um modo mais genérico, da exploração de documentos e estatísticas sobre outros sistemas educativos europeus.

Palavras-chave: educação; transições; exclusão; individualização

Abstract

Based on a sociological study, merging theoretical and empirical work, this thesis aims to show the existence of a symbolic distance among the different stages of basic education, in Portugal, which constitutes a central element for the processes of individualization, social exclusion and systemic regulation, in the core of modernity. With this purpose, a theoretical frame was developed, including data from different schools, permanently linked to an empirical observation apparatus, able to explore different scales, from the structuration of educational systems to the local interaction settings, composed by teachers, students and parents, framed by a specific structural and cultural context. Thus, a field research was developed in five schools located in an historical neighborhood, in Lisbon, including the implementation of a survey, interviews and direct observation, as well as the analysis of documents, statistics and life stories, enabling a temporal and spatial wider perspective of the phenomenon. International comparison was also highly valued, based on a similar research taking place in Madrid city center as well as documental and statistical exploration on other European educational systems.

Key-words: education; transitions; exclusion; individualization

*Para a Adriana
que será sempre
a melhor descoberta
desta pesquisa.*

Índice

Apresentação e Agradecimentos	p. 1
--------------------------------------	-------------

Parte I. A TESE

1. Uma barreira invisível	p. 6
<i>Um aluno perdido entre ciclos * uma regularidade estatística * a invisibilidade social do problema * a construção do objecto de estudo * o desenho do projecto de investigação</i>	
2. Relações fortes	p. 18
<i>a tese das duas culturas * uma densa teia de relações * a escola, o bairro e a cidade * refutação da tese e novas indagações</i>	
3. Desencontros históricos	p. 29
<i>o estudo das políticas educativas * a educação durante o fascismo * revoluções e contra-revoluções * a “normalização” liberal-tecnocrática * as guerras da educação</i>	
4. Despedidas, agrupamentos e transições	p. 45
<i>a génese da transição * modos locais de regulação * a escola, sede da pesquisa * projectos de suporte * a articulação no seio dos agrupamentos * a pressão dos movimentos educativos</i>	
5. Onde as águas se separam	p. 63
<i>modelos de regulação sistémica * a escolha da escola * a fabricação das turmas * a escolarização nas cidades contemporâneas</i>	
6. Encontros iniciais no umbral da adolescência	p. 79
<i>uma transição em cinco planos * a ordem da interacção * período de observação * experiências iniciáticas * a cristalização do quadro relacional</i>	
7. Medindo o efeito de transição	p. 96
<i>o conceito e sua operacionalização * o efeito objectivo nos percursos escolares * os efeitos quotidianos * o efeito vivido e representado * o efeito biográfico</i>	
8. O império das disciplinas	p. 110
<i>um bastião da cultura escolar * sustentações e implicações no quotidiano * os programas oficiais e os manuais escolares</i>	
9. Uma casa construída a partir do telhado	p. 122
<i>a culpabilização dos ciclos anteriores * culturas profissionais dos professores * mecanismos de diferenciação simbólica * as competências performativas</i>	
10. De portas bem fechadas	p. 134
<i>a cultura escolar e suas diversas apropriações * o espaço-tempo das aulas * a reificação da “matéria” * a participação dos alunos * disciplina e controlo * estabilidade e mudança da cultura escolar</i>	
11. O peso do chumbo	p. 153

o mito da descida de nível * a escola como máquina de avaliação * a pressão da “opinião publicada” * o regresso dos exames * o peso das estruturas sociais

12. A separação original

p. 172

A distância entre ciclos de ensino * individualização * exclusão social * regulação sistémica * o caso português

Parte II. Fundamentação teórica e metodológica

A. A ciência enquanto prática [quadro epistemológicos]

p. 185

*as “guerras da ciência” * por uma concepção praxiológica * possibilidades e limites do conhecimento * entre epistemologia e sociologia da ciência*

B. Uma metodologia ecléctica [aparelho metodológico]

p. 194

*uma pesquisa teórico-empírica, multi-dimensional e multi-situada * uma investigação em espiral * modelo de análise * condições de falsificação e de extrapolação * a combinação de instrumentos de observação*

C. Nos ombros de gigantes [estado da arte]

p. 210

*a transição entre ciclos de ensino ^a quadros de interacção ^a educação e modernidade ^a estruturação dos sistemas de ensino * as escolas, entre instituições e movimentos * desigualdades e exclusão social*

D. Aproximações e distanciamentos [dispositivos de observação]

p. 228

a recolha e análise de dados empíricos * a pesquisa de terreno * o inquérito por questionário * diferentes tipos de entrevista

E. Para uma investigação da investigação [elementos de auto-análise]

p. 244

a sociologia da sociologia * objecto e metodologia * os contextos institucionais * as fontes bibliográficas * as relações sociais de investigação

Bibliografia

p. 254

Anexos

p. 274

Apresentação e Agradecimentos

A presente obra é resultado de um projecto de investigação iniciado em 2005 e que ora se apresenta, com vista à obtenção do grau de doutor em Sociologia. O objecto do estudo é a transição dos alunos entre ciclos de ensino, enquanto problema socialmente relevante e sociologicamente fértil, permitindo explorar a complexa relação dos percursos biográficos individuais com as estruturas sociais e, em particular, com a configuração dos sistemas educativos. A partir de certo momento, a abrangência do tema, face aos recursos disponíveis, obrigou a um enfoque na transição entre os ciclos do ensino básico e obrigatório, procurando-se apenas a espaços a comparação com transições noutras etapas dos percursos de escolaridade. O projecto consistiu numa pesquisa teórico-empírica, pelo que não se abdicou de uma leitura atenta e actual de um conjunto variado de obras científicas e não só, colocando-se essa discussão teórica em diálogo permanente com os dados que se foram obtendo da observação empírica, através da mobilização de múltiplas técnicas de investigação sociológica, entre os quais, a recolha documental, um inquérito aos alunos de várias escolas, entrevistas em profundidade a informantes privilegiados, bem como observação directa, sistemática e prolongada numa escola, ao longo de um ano.

Na organização da obra, procurou respeitar-se esse diálogo criativo entre formulações teóricas e observações empíricas, explorando as possibilidades do leitor seguir o raciocínio do investigador, numa sucessão de problemas e de respostas, sempre frágeis e susceptíveis de criar novas indagações, traçando um certo trajecto argumentativo (não necessariamente coincidente com o percurso de investigação). Considerou-se que qualquer divisão — fosse entre revisão bibliográfica e apresentação dos dados, entre resultados qualitativos e resultados quantitativos ou entre realidades *micro* e *macro* sociológicas — limitaria, precisamente, a possibilidade de colocar estas várias perspectivas em confronto, como forma de construir um olhar mais profundo e articulado sobre o problema em causa e sobre a realidade social, no seu conjunto.

Pretendeu-se, desta forma, conferir um lugar privilegiado aos resultados que a pesquisa foi alcançando, segundo uma configuração que facilitasse a leitura e potenciasse o interesse de distintos públicos pela obra. Nos primeiros capítulos (1 a 3) apresentam-se os objectivos do estudo, discutem-se as fragilidades de uma visão do senso comum sobre o tema e perspectiva-se o problema no contexto da sociedade portuguesa e do seu sistema educativo, como resultado dos múltiplos processos sociais que a atravessaram nas últimas décadas. Os seguintes três capítulos (4 a 6) discutem a questão da transição entre ciclos de ensino de uma

perspectiva organizacional e interaccional, com base nas informações recolhidas durante a pesquisa de terreno. O capítulo 7 mobiliza os vários tipos de dados compilados, de forma a ponderar o impacto das transições entre ciclos de ensino nos percursos escolares e de vida dos estudantes, tendo em consideração os seus distintos perfis. Entre os capítulos 8 e 11 realiza-se uma discussão acerca das estruturas socioeducativas que podem explicar o fenómeno da transição entre ciclos, tal como foi observado e analisado nos capítulos anteriores. Isso implica mergulharmos nas causas e consequências sociais da organização curricular e dos modelos pedagógicos dominantes nos vários ciclos, do regime de avaliação e de progressão que os rege e, ainda, da importância dos ciclos de ensino para as próprias identidades e culturas profissionais dos professores. Por fim, no último capítulo, sistematizam-se os resultados da pesquisa, à luz de algumas das principais teorias sociológicas acerca dos sistemas educativos e da própria modernidade.

Perante esta estrutura, revelou-se necessário incluir uma parte II no qual se procede a uma discussão epistemológica e metodológica mais detalhada, explicitando-se os fundamentos teóricos da pesquisa. Procurando colocar em primeiro plano os resultados da pesquisa e considerando que a algumas pessoas poderá interessar apenas um dos registos, houve uma preocupação de permitir a leitura independente de ambas as partes, não ocupando, aliás, a primeira metade da obra com uma discussão técnica de premissas e de procedimentos que podem não ser úteis para uma análise menos académica; porém, devemos advertir que é na segunda parte que se apresenta uma fundamentação científica para os resultados obtidos na primeira. Note-se, a este propósito, que algumas liberdades de estilo na discussão dos resultados, com o objectivo de tornar os argumentos mais perceptíveis, não significaram qualquer cedência em matéria de rigor e de reflexividade em todas as etapas da pesquisa.

Resta dizer que esta pesquisa teria sido uma tarefa muito mais árdua, se não fosse a colaboração generosa e desinteressada de um conjunto alargado de pessoas, a começar obviamente pelos professores, alunos e pais de cinco escolas em Lisboa e outras cinco em Madrid (não as menciono para salvaguardar o seu anonimato) que me facultaram o acesso aos seus quotidianos, correspondendo gentilmente aos meus pedidos e partilhando comigo alguns dos seus pensamentos e acções, inquietações e esperanças, sem reclamar qualquer tipo de contrapartidas. Entre estes, devo salientar a professora Maria José que, ao longo de um ano lectivo, sempre me recebeu com um sorriso aberto e, pelo meio dos seus afazeres de directora de turma dedicada, encontrou tempo para me disponibilizar toda a informação e o apoio que lhe fui solicitando.

Durante o período da investigação que passei em Madrid, foi fundamental o apoio amigo de María de Jesus Luelmo, Mar Venegas, Cláudia Cordoba, Julio Carabaña, Miguel Pereyra, Miguel, Lucrecia e Santiago; além obviamente do meu orientador Rafael Feito Alonso, com quem aprendi muitíssimo e que depositou no meu trabalho uma autonomia e uma confiança que se revelaram extremamente motivadoras. Os laços mantidos com todos eles, mesmo após a minha saída de Madrid, enriqueceram muito a pesquisa e a minha própria existência.

No ISCTE, devo destacar a importância do apoio de António Firmino da Costa, sempre apto para uma palavra de optimismo em relação ao meu trabalho, mesmo de passagem, no corredor, entre vários compromissos. A sua maneira rigorosa mas apaixonada de fazer sociologia, transmitida em diversas actividades que tenho tido a sorte de acompanhar e participar, desde 2002, tornou-se uma referência central nas várias etapas desta pesquisa e, no geral, na minha formação como sociólogo. Importa também referir o ambiente informal e dinâmico do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE), no qual pude sentir um espírito de equipa que transcende as diferenças estatutárias, etárias ou temáticas entre investigadores, devendo salientar a ajuda de pessoas como Fernando Luís Machado, Teresa Seabra, Patrícia Ávila, Susana Martins, Susana Santos, Joana Campos, Sandra Mateus, bem como do recém-criado e criativo grupo de estudos urbanos, em particular, de Graça Cordeiro, Lígia Ferro e João Pedro Nunes, e ainda do Alexandre Pólvora e da Susana Nascimento, num grupo de estudantes de doutoramento criado para aprofundar a questão da relação entre tecnologia(s) e modernidade(s).

Durante a pesquisa pude também contactar e colaborar com outros investigadores, cujas perguntas, sugestões e incentivos foram preciosos. Entre eles, destaco: Cristina Ponte, Bruna Afonso e Lídia Marôpo, do projecto “Crianças e Jovens em Notícia”; Ana Maria Bettencourt, no quadro de um projecto sobre as ACND; Maria Manuel Vieira, Ana Nunes de Almeida, José Resende e Benedita Portugal e Melo, no âmbito do Observatório das Escolas do ICS; Luísa Cortesão, Carlinda Leite, Helena Araújo, Laura Pereira da Fonseca e Sofia Marques da Silva, da FPCE-UP; João Teixeira Lopes e Tânia Leão, no Instituto de Sociologia; Maria do Carmo Gomes, no quadro do programa Novas Oportunidades; Pedro Guedes de Oliveira, Maria do Carmo Clímaco e Noémia Felix, do grupo de avaliação das escolas; e José Maria Azevedo, Paulo Valada, Maria Helena Nobre e Adelina Rodrigues, da Inspeção-Geral de Educação. Uma palavra de apreço também para António Nóvoa, Luís Miguel Carvalho e Donna San Antonio, a quem pedi explicitamente ajuda para compreender certos aspectos cruciais para a pesquisa e com quem estabeleci um profícuo diálogo. Todas estas pessoas me

ensinaram e me inspiraram, pelas suas qualidades humanas e profissionais, fazendo-me crer que, apesar das distâncias e dos obstáculos entre lugares, instituições e áreas do conhecimento, existe, de facto, uma comunidade científica, capaz de trabalhar para um bem comum.

É justo ainda referir o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que me concedeu uma bolsa para a realização da pesquisa, sem a qual esta investigação não seria possível, bem como a diligência dos serviços administrativos, tanto do CIES como do ISCTE, que procuraram sempre responder com solicitude aos vários trâmites necessários e ainda do gabinete de comunicação do CIES, na pessoa da Neide Jorge. O contacto com outros serviços universitários e governamentais já me ensinou que esta solicitude e sentido prático constituem um bem escasso (e precioso) para todos aqueles que fazem investigação científica e, no geral, se movem nas sociedades modernas.

Por fim, devo agradecer o inextinguível apoio e a infinita compreensão dos meus amigos e familiares mais próximos, dos quais devo destacar o Manuel Abrantes, a Adriana Nuñez, a Inês Pereira e o Tiago Caeiro. Não apenas ouviram as minhas dúvidas e receios, leram os meus manuscritos e artigos e se revelaram uma fonte inesgotável de memórias, desabafos, sugestões e críticas. Foram autênticos companheiros do caminho trilhado durante estes três anos e no qual a investigação se confundiu, frequentemente, com o resto da minha vida.

Lisboa, Junho de 2008

Parte I.
A tese

1. Uma barreira invisível

Ao princípio era o verbo. “Investigar” soava demasiado policial, enquanto “observar” lembrava consultas médicas e “estudar” confundia mais do que esclarecia. Como justificar a vontade inusitada de um sociólogo acompanhar os trabalhos de uma turma, ao longo de todo o ano lectivo? Depois de algumas palavras atabalhoadas e o assentimento vago por parte de uma plateia atónita, lá busquei um lugar vago ao fundo da sala. Pairava um silêncio expectante, entre o desconforto, a curiosidade e a excitação. A estranheza atravessava os olhares que me perscrutavam a cada segundo, tanto quanto perturbava os meus próprios gestos. A entrada no 5º ano, um novo mundo povoado de aulas, disciplinas, professores, notas, manuais, reservava a esta turma mais uma surpresa. Não sou professor, repeti vezes sem conta, ao longo das semanas seguintes, sendo tomado, em alternativa, como estudante (universitário) ou estagiário, a meio caminho entre os dois papéis. A etnografia escolar faz-se a partir deste acto original de ruptura com a ordem binária enraizada na génese de todos os actos e pensamentos propriamente escolares, tão surpreendente quanto a sua diluição progressiva, nas semanas seguintes, no tecido local de relações.¹

Ao fundo da sala, o Hugo não escondeu a sua satisfação quando lhe perguntei se podia ocupar a cadeira que se encontrava vaga, ao seu lado, talvez por sentir-se também ele estranho na turma ou por me tomar como um álibi inesperado para as suas habituais tropelias. Enquanto nos estudávamos mutuamente, de soslaio, compreendi que estava na presença de um dos temas fortes do conselho de turma. “Aluno com 13 anos, uma reprovação no 1º ciclo, outras duas no 5º ano... tem problemas de foro emocional”, anunciou a directora de turma, perante os olhares apreensivos dos colegas. “Nós é que vamos ficar com problemas emocionais”, retorquiu uma professora espevitada, provocando a primeira gargalhada da manhã. Eis o “mau aluno”, o terror na forma docente. Apontou-se, imediatamente, para acompanhamento psicológico e sessões de apoio a várias disciplinas. Na distribuição dos lugares, foi isolado dos companheiros, num dos cantos da sala, antídoto para minimizar o seu efeito corrosivo.

A sua estatura desproporcionada e os seus gestos rudes, de adolescente da classe operária, eram o estigma que carregava, perante os professores e, sobretudo, os companheiros recém-chegados das escolas do 1º ciclo, com expressões ainda infantis. Recorria à sua maior

¹ Ainda assim, devemos notar a vulnerabilidade relativa desta nova definição da situação, durante todo trabalho de terreno, perturbada, a miúdo, por acontecimentos inesperados que nos devolviam, por momentos, ao absurdo da relação.

força física e conhecimento da escola para lhes incutir medo e, assim, alcançar um ascendente no seio da turma. Todos os meios eram válidos para afirmar aos seus colegas que não passavam de crianças imberbes, com uma experiência das ruas infinitamente inferior à sua. Dava-se sobretudo com os outros alunos repetentes, mas também com qualquer um que alinhasse nos seus jogos e brincadeiras. Nas aulas, é verdade que tinha um certo gozo em amotinar a ordem estabelecida, mas nada o deixava mais orgulhoso do que demonstrar as suas destrezas em prole da turma, quando, a pedido dos professores, carregava mesas, concertava os estores ou navegava na *Internet*.

Aos poucos, fui-me tornando o seu confidente, mesmo que isso implicasse um difícil equilíbrio entre a cumplicidade necessária para merecer a sua confiança e o medo de ser acusado, pelos professores ou por algum aluno mais zeloso, de também eu perturbar a ordem vigente. Ao invés, era o meu parceiro inesperado que arcava com as culpas, por estar a incomodar o “professor”, ao que respondia intempestivamente: “Não é professor, é o Pedro!” Entre dentes, lá me ia comentando a seca das aulas, as emoções do futebol, os videojogos preferidos, a vida da família, as bulhas no recreio, os resultados dos testes. Curiosamente, tendia a omitir as suas classificações negativas, mas lembro-me bem da alegria com que me mostrou o “Bom” a vermelho, no canto de um enunciado.

Era o terceiro ano consecutivo em que ouvia os mesmos discursos gritados, era chamado a resolver os mesmos exercícios estafados, carregava os mesmos manuais já sujos e escrevinhados. Em geral, compreendia as matérias e as tarefas, embora a atitude displicente e precipitada o fizesse errar muitas perguntas. Alguns professores desafiavam-no a participar, conseguindo mantê-lo atento por tempo indeterminado, mas outros não escondiam a sua impaciência, por vezes raiva, admoestando-o constantemente pelas suas atitudes intempestivas e insolentes. Alguns dias, foi mesmo expulso da sala. O seu comportamento variava muito, consoante o professor e o próprio estado de espírito, havendo quem sugerisse que era pior quando eu estava ausente.

Os professores também oscilavam entre considerar os seus comportamentos apenas infantis ou já reveladores de mau carácter, entre criticar a sua aprovação no 1º ciclo ou advogar o seu desajustamento inevitável às instituições educativas, entre culpar a família pela falta de acompanhamento ou sublinhar as suas vidas precárias. Por sua vez, na escola do 1º ciclo, é recordado como um aluno agitado, sobre quem era necessário um controlo apertado, mas cujo aproveitamento era suficiente para progredir.

Quando a interpelei, a mãe não se cansou de repetir que sempre fora um miúdo muito vivo e brincalhão, sensível a tudo o que lhe dizem, ainda que “rebelde por natureza”. Na sua

opinião, o seu filho não vinha preparado para a exigência e ritmo acrescidos do 2º ciclo e, quando se deu conta, já foi demasiado tarde. Já no segundo ano, caiu numa “turma terrível”, com muitos alunos repetentes, e foram as “más companhias que o desencaminharam”, sobretudo, “uma colega mais velha que o levava a baldar-se às aulas, sabe Deus para fazer o quê”. A mãe passou a sentir grandes dificuldades em “agarrá-lo”, pois o Hugo tornou-se muito “respondão”. Apesar de sair de madrugada e voltar só à noite, exausta das limpezas em várias casas, sem outra possibilidade se não deixar Hugo abandonado à sua sorte pela tarde fora, procura ter “mão firme”, castigando as suas diabruras. Sobre o pai, apenas soube que era operário na construção civil e que pouco parava em casa. À terceira, notou o filho mais compenetrado, fazendo os trabalhos de casa e obtendo classificações positivas, o que atribuiu à sua mentalização para a necessidade dos estudos, bem como à incorporação num grupo mais tranquilo e com uma directora de turma “impecável”. Apenas a Matemática continuava a não conseguir “encaixar”. Acenderam-se, pois, as esperanças acerca da passagem de ano.

À beira dos 14 anos, o Hugo conseguiu finalmente transitar para o 6º ano. Ainda assim, o conselho de turma aprovou a sua mudança para outra turma, segundo o argumento de que estava desintegrado do resto do grupo. Perdendo por momentos a neutralidade, apoiei os argumentos de uma professora que procurava questionar esta decisão, mas aparentemente já fora tomada pela tríade de docentes mais influentes da turma, semanas antes, em conversas de corredor.

Qual será o percurso escolar do Hugo daqui para frente? E a sua história de vida? Caso seja aprovado em todos os restantes anos, terminará a escolaridade obrigatória já com 18 anos; mas alguém, incluindo ele, acreditará que isso é possível? Que margem terá para superar um atraso tão prematuro, tão sedimentado já no quadro de interacção local e na sua própria identidade?

Não se trata aqui de determinar se o Hugo é culpado ou vítima da situação, o mesmo valendo para a sua família ou para os seus professores, sejam do 1º ou do 2º ciclo. Aquilo que a sociologia pode (e deve) elucidar é a *situação em si*, ou seja, compreender o quadro de relações que (re)produz, ao longo do tempo, histórias como a do Hugo.

Se as identidades são altamente relacionais, se os projectos de vida são contingentes, é bem possível que a uma mudança de contexto social e educativo, inscrita na transição entre ciclos, estejam associadas novas disposições identitárias, reflectindo uma forma de integração

específica num novo quadro de relações, com o seu distinto sistema de regras. O potencial transformador é enorme, para mais quando se sobrepõe a esta transferência institucional, uma outra transição entre fases da vida, social e biologicamente configuradas, como são hoje a infância, a adolescência e a idade adulta.

De facto, das escolas básicas, secundárias e superiores chegam sinais de que um número significativo de alunos se perde à entrada de cada ciclo de ensino. Uma exploração das estatísticas oficiais do sistema educativo português mostra que a retenção de ano continua a aplicar-se a uma percentagem muito considerável dos alunos portugueses — apesar da ideia comum de que “agora toda a gente passa” — e aumenta sempre de intensidade no primeiro ano de cada ciclo de escolaridade. O fenómeno é visível já no 2º ano (visto que a retenção no 1º ano não está permitida) e no 5º ano, primeiro do 2º ciclo, mas atinge proporções maiores no 7º e 10º anos de escolaridade, início do 3º ciclo e do ensino secundário, respectivamente. Aliás, a redução da taxa de retenção entre 1995 e 2005 foi muito ténue, ocorrendo sobretudo no 4º ano e no 9º, enquanto aumentava no 5º e no 7º ano, sintoma de que se adensaram os problemas na transição entre os ciclos do ensino básico, na última década (ver gráfico 1).

Ou seja, na mudança entre ciclos de ensino, ergue-se uma barreira que só uma parte dos alunos consegue transpor. Trata-se de um fenómeno que tem escapado à consciência dos próprios protagonistas, alunos e professores, bem como à lupa dos investigadores sociais, pelo menos, em Portugal, mas cuja dimensão e regularidade estão à vista. Num relatório intitulado “Eu Não Desisto”, os Ministérios da Educação e do Trabalho (2004) reconheceram que o insucesso e o abandono escolares atingem valores mais elevados no primeiro ano de cada ciclo de ensino, mas o registo foi arquivado na prateleira dos “adiáveis” ou, talvez mesmo, na gaveta dos “negligenciáveis”.

Decidi, pois, dedicar o meu projecto de doutoramento à compreensão do fenómeno, procurando, durante três anos, articular perspectivas, recolher evidências, testar hipóteses, identificar e quantificar variáveis, comparar resultados, no rasto de processos sociais que atravessam o tempo e o espaço, desde a configuração histórica dos sistemas educativos às dinâmicas de interacção dominantes, hoje, nas salas de aula das escolas portuguesas.

Comecei por verificar se estava perante um particularismo nacional. Sendo a morfologia dos sistemas educativos notavelmente diversa, tanto na definição dos ciclos de ensino como nas modalidades de avaliação dos alunos, foram detectados “problemas de transição” em diversos países, existindo até uma linha de estudos dedicado ao tema, com epicentro no Reino

Unido.² Passei um ano em Madrid, no qual tive a oportunidade de explorar, quer teórica quer empiricamente, os contornos deste fenómeno em Espanha, em particular, na passagem do ensino primário para o secundário obrigatório (ESO).

Apesar de se observarem “problemas de transição” em diversos países, as taxas de retenção observadas em Portugal, sobretudo no início de cada ciclo, são absolutamente ímpares no contexto europeu, apenas acompanhadas pela situação em Espanha, precisamente na entrada para a ESO (OCDE, 2006). Assim, na maioria dos países, as dificuldades iniciais de integração podem diluir-se ou ser compensadas ao longo do respectivo ciclo de ensino, enquanto nos países ibéricos se traduzem numa pesada penalização, com a repetição de todo um ano lectivo e consequente atraso no progresso educativo, gerador de instabilidades e frustrações várias, tanto nos alunos como nos professores.

De notar que o fenómeno se observa com igual acuidade no ensino secundário e até no ensino superior. No entanto, estes ciclos segmentam-se numa pluralidade de vias e cursos, com durações e características muito distintas, articulando-se com as dinâmicas do mercado de trabalho, o que se revelou incomportável de analisar no presente estudo. Decidi, pois, centrar a pesquisa no ensino básico, visto que o carácter integrado e compulsivo que assumiu, desde os anos 80, foco de sucessivas políticas (incluindo medidas para estabelecer o final de cada ciclo como o momento privilegiado de avaliação e selecção), tornou os problemas de transição observados entre os seus três ciclos mais dramáticos, em termos sociais, e mais intrigantes, do ponto de vista sociológico.

Importa acrescentar que, gostando ou não da escola, inteligentes ou não, aproximando-se a cultura familiar e de bairro mais ou menos do universo escolar, os milhares de alunos que continuam a abandonar a escola sem concluir sequer o ensino básico ficam, no mundo actual, numa situação de enorme vulnerabilidade e de oportunidades muito limitadas, sendo, não os únicos, mas os primeiros alvos dos poderosos processos de exclusão social. Nas sociedades da informação e do conhecimento, o que será dos jovens que mal sabem escrever, não dominam qualquer língua estrangeira, não têm noções de história e geografia ou não desenvolveram o raciocínio matemático?

Explorei, então, a relação deste fenómeno com as dinâmicas de desigualdade e de exclusão social que atingem, em Portugal, proporções também superiores aos dos seus

² Já nos anos 60. há registos de investigações sobre a transição entre ciclos de ensino, nos países anglo-saxónicos (Murdoch, 1966; Nisbet e Entwistle, 1969). Stephen Ball (1980) e Sara Delamont (1982) produziram também importantes contribuições sobre o fenómeno, em Inglaterra, no início dos anos 80. O interesse pelo tema parece ter vindo a aumentar, a atestar por vários estudos recentes nos Estados Unidos (Anderson e outros, 2000; San Antonio, 2004), em Inglaterra (Hargreaves e outros, 1999; Nichols e Gardner, 1999; Galton e outros, 2000 & 2003), na Noruega (Kvalsund, 2000), na Alemanha (Dustmann, 2001) e em Espanha (Gimeno Sacristán, 1996).

congêneres europeus, deixando em situação de pobreza uma parte muito considerável da população e adquirindo novos contornos, em interacção com a crescente heterogeneidade cultural observada.

O trabalho de observação metódica realizado em cinco estabelecimentos de ensino, complementada por visitas a escolas ao abrigo de outros projectos, mostrou como os professores, qualquer que seja o cargo que ocupam na organização, tendem a reduzir os problemas da transição a uma questão de adaptação, nas primeiras semanas, a um quadro composto de novas regras e critérios, novos colegas e professores. Aliás, muitos deles insistem, contra as evidências estatísticas, que os maiores problemas de insucesso se centram no 6º e no 8º anos.

Por seu lado, ao analisar a totalidade das peças (1327) publicadas sobre educação em 2005, nos quatro jornais diários de maior tiragem, foi visível que nenhuma se centrava na questão das transições entre ciclos de ensino e, aliás, apenas um número residual abordava as questões do insucesso escolar, sem haver qualquer exploração sobre as suas causas ou consequências.³

A 17 de Novembro de 2005, no Jornal de Notícias, podia ler-se “Retenção de alunos do básico foi generalizada” e, uma mês mais tarde, no Público, saiu a notícia “Taxas de insucesso ao mesmo nível de há oito anos” (26-Dezembro), o que mostra bem que os *media* dispõem de dados actualizados e rigorosos sobre esta realidade. No entanto, não deixa de ser significativo que um fenómeno destas proporções mereça um total de 7 peças ao longo de um ano, o que representa 0,05% do espaço dedicado à educação. Poder-se-ia argumentar que a sua estabilidade ao longo do tempo conduz à *naturalização* dos fenómenos, preteridos na comunicação social pela pressão das novidades, mas o que dizer então do tratamento sistemático de temas tão recorrentes como os exames nacionais, a falta de condições nas escolas e os maus resultados dos alunos portugueses em comparações internacionais?⁴

A *invisibilidade* desta “barreira” é, em si mesmo, um fenómeno passível de análise sociológica, tão mais relevante quanto impossibilita uma intervenção concertada neste âmbito.

³ Os dados foram recolhidos no âmbito do projecto *Crianças e Adolescentes em Notícia*, coordenado pela professora Cristina Ponte e no qual tive oportunidade de participar. Para uma análise dos dados do projecto, ver Ponte e Afonso (2008). Para uma discussão dos dados relativos ao campo educativo, ver Abrantes (2008).

⁴ No referido ano, foram publicadas 205 peças só dedicadas ao tema das provas nacionais, nos quatro jornais diários, o que perfaz 15,5% das peças sobre educação básica e secundária.

Essa interpretação remete para o campo das representações e estratégias dos distintos indivíduos, em função dos grupos a que pertencem e das experiências a que têm acesso. Em particular, professores e jornalistas estão profundamente envolvidos em campos sociais com as suas lógicas próprias, confiando a sua afirmação — ou mesmo sobrevivência — no meio a um *saber prático*, resultado aparente da experiência imediata de contacto com a realidade mas, na verdade, produto da acção estratégica, individual e colectiva, em grande medida incorporada, sobre essa experiência imediata. As suas representações traduzem, pois, a sua forma de integração (parcelar e conflitual) no campo.⁵

No caso dos professores, a invisibilidade do fenómeno reflecte a primazia do problema da ordem, bem como uma visão fragmentada (e hierárquica) do próprio sistema educativo. Visto que os alunos, no primeiro ano de um novo ciclo, são mais jovens e não conhecem tão bem a escola, incluindo os professores e os colegas, as regras e os modos de as subverter, a sua força disruptiva é menor. Assim, os professores experimentam a transição como uma forma temporária de controlo, mesmo que os alunos revelem resultados escolares mais fracos. Além disso, dado que cada professor trabalha relativamente “fechado” no seu ciclo de ensino, desconhecendo ou mesmo desconfiando do trabalho nas restantes etapas da escolaridade, os desajustamentos e fracassos dos seus alunos são interpretados, em termos genéricos, como resultado da “falta de preparação”, não reconhecendo sequer a possibilidade de existirem problemas intrínsecos à transição.⁶

No caso dos jornalistas, acoissados por respectivos editores, tende a sedimentar-se uma desvalorização sistemática dos mecanismos e agentes internos ao sistema público de ensino. O *valor-notícia* é atribuído, quase exclusivamente, às formas de controlo que se acredita que são externas ao sistema, como as políticas governativas, as escolhas das famílias, as provas nacionais e internacionais. A ideia de um sistema desacreditado e “facilitista” (ou, pelo menos, a vontade de a transmitir) – em comparação com um passado idealizado e raramente sujeito a prova – é tão forte que se omite a permanência de taxas massivas de insucesso escolar, bem como a sua forte estruturação social.⁷

Quando, devido à forma como a experiência imediata é estrategicamente interpretada e mobilizada, se incorpora a ilusão partilhada de que o sistema educativo, sobretudo nos seus ciclos iniciais, não prepara os alunos para a progressão escolar posterior ou para a vida pessoal e profissional, qualquer que seja a dimensão do insucesso escolar tende a ser

⁵ Sobre a construção social de uma razão prática, reflexo das vivências e estratégias dos grupos e classes sociais, leiam-se os trabalhos de Pierre Bourdieu (1979, 1989 e 1992).

⁶ As questões relativas à cultura profissional dos professores são exploradas no capítulo 9.

⁷ Este tema é discutido, de forma aprofundada, no capítulo 14.

insuficiente e quaisquer que sejam as suas causas tendem a ser legítimas, naturais ou mesmo desejáveis.

É neste sentido que qualquer investigação sociológica tem que partir de uma ruptura com o *senso comum*, enquanto perspectiva socialmente partilhada (negociada ou imposta) sobre um determinado fenómeno, em função das experiências parcelares e das estratégias incorporadas dos diversos indivíduos e grupos. Só assim é possível a construção de uma nova visão, mais esclarecida e rigorosa, sobre o fenómeno, assente em procedimentos propriamente científicos, desde a (re)definição do próprio objecto de estudo. Este princípio não nega a incorporação manifesta de elementos científicos nas práticas e representações de diversos grupos sociais, com claros ganhos de reflexividade e legitimação, como os professores e os jornalistas são óptimos exemplos, mas invalida sim a suposta “diluição da ciência no social”.⁸

Por sua vez, qualquer pesquisa tem que partir também de uma certa ruptura com o trabalho científico já existente, um distanciamento crítico gerador de novos resultados e, inclusive, de novas indagações, sem as quais o progresso científico estagnaria. É, neste quadro, que temos que (re)colocar a transição entre ciclos de ensino.

Desde já, trata-se de um tema pouco explorado em Portugal e, em particular, no âmbito da sociologia. Inclusive a nível internacional, as pesquisas existentes tendem a enfatizar as dimensões psicológicas (intra-individual e inter-pessoal) da transferência entre ciclos de ensino, compostas por processos de desafecção, exploração e adaptação, cuja pertinência é indiscutível e procuraram ser incorporados na pesquisa, com a humildade de um leigo no terreno da psique. Estudos recentes mostram, contudo, como os complexos mecanismos de construção de percursos, identidades e biografias, em particular, através do movimento incessante dos indivíduos entre múltiplas redes e instituições, com as suas formas específicas de socialização, podem ser um objecto da maior relevância para o trabalho sociológico. Note-se, aliás, que já na antropologia clássica os *rituais de transição* entre estatutos sociais foram objecto de importantes estudos, infelizmente abandonados nos estudos das sociedades modernas.⁹

Além disso, o processo individual de transferência torna-se absurdo se retirado dos contextos concretos em que ocorre. Só o enquadramento dessas vivências em configurações

⁸ A questão epistemológica é aprofundada na parte II.

⁹ Veja-se, por exemplo, o clássico estudo de Van Gennep (1960).

institucionais específicas, moldadas pelos jogos incessantes de poder entre actores e grupos, com as suas culturas e estratégias próprias, permite compreender os contornos efectivos deste fenómeno. Neste caso, daremos maior destaque aos ciclos de ensino enquanto contextos escolares singulares, não esquecendo que outros quadros de interacção, como a família, os *media* ou o próprio governo têm um impacto importante nas realidades escolares.

O estudo empírico das distâncias institucionais não tem uma tradição tão ampla, nas ciências sociais, como o enfoque em grupos, contextos ou territórios específicos. No entanto, diversos autores têm notado que as sociedades modernas se caracterizam pelos movimentos e transacções cada vez mais intensos de pessoas, capitais, produtos e informação, resultando em cruzamentos e sobreposições permanentes entre as distintas estruturas e culturas.¹⁰ Esta interacção potencia trajectórias de vida incertas e identidades híbridas, reguladas (e possibilitadas) por uma pluralidade de quadros institucionais, mas só raramente promotoras da uniformização cultural ou da igualdade social. Aliás, tal como lembrava já Lévi-Strauss (1952), a diferença nas (e entre) sociedades é um resultado não tanto da falta de contacto mas, sobretudo, das relações que se estabelecem. A questão das distâncias entre contextos institucionais emerge, então, como terreno fértil para a compreensão sociológica dos processos tão centrais das sociedades contemporâneas como a individualização, a exclusão ou a regulação social.

Eis o convite para um mergulho na forma particular como cada ciclo de ensino adquiriu características próprias (previstas ou não previstas), sobretudo, *na relação* com os restantes elementos do sistema. Mesmo com corpos profissionais distintos, sem plataformas formais de intercâmbio de informação e de ajustamento, existe necessariamente uma negociação constante de sentidos e de poderes entre ciclos, pelo menos, devido ao fluxo incessante de vida que circula entre si. Tal como no caso da relação entre escola e família (Perrenoud e Montandon, 2001), os alunos constituem um *go-between* fundamental entre ciclos de ensino, trazendo nos seus discursos e nos seus corpos a experiência dos ciclos anteriores, mas impregnando-a também de sentidos, estratégias e inibições. Em alguns casos, podem omitir que aprenderam certas coisas no ciclo anterior, de forma a que os seus professores sejam mais brandos e compreensivos, noutros casos podem simplesmente ter esquecido o que aprenderam ou não relacionar o aprendido com aquilo que ensinam os novos professores, quando estes usam novas abordagens e terminologias. A este propósito, veja-se o caso da aluna que, ao

¹⁰ Ver Giddens (1990), Castells (1996), Machado e Costa (1998), Beck e Beck-Gershein (2003), Santos (2004). Para uma exploração da forma como a modernidade avançada condiciona as experiências, trajectórias e culturas juvenis, ver Pais (2001).

entrar na licenciatura de Matemática, experimentou uma mudança tão grande no modelo cognitivo e pedagógico que não reconheceu a palavra “dezôito”, devido à pronúncia regional da professora.¹¹

Do necessário trabalho de transformação do problema social em problema sociológico resultou, então, a concepção de um *processo social de (re)construção das trajetórias escolares individuais, na adaptação a um novo quadro de interação entre alunos, famílias e professores*, condicionado por um outro *processo social de distanciação institucional (histórica) entre ciclos de ensino na estruturação dos sistemas educativos de massas*. Se parecem fenómenos distintos, porque compostos por actores, tempos e lógicas próprios, na verdade, são diferentes escalas de um mesmo “fenómeno social total” — recorrendo a um conceito clássico das ciências sociais —, pois a distanciação só é efectiva quando (re)produzida nos quotidianos escolares, assim como estes são regulados e só adquirem total sentido no quadro geral do sistema educativo.

Assim entendida, a transição entre ciclos de ensino torna-se um ponto particularmente decisivo, tanto para a análise das trajetórias de vida como para a exploração da morfologia dos sistemas educativos, na sua relação com as estruturas sociais. Isto porque, sendo um momento que “põe à prova” tanto os indivíduos como os sistemas, conduz uns e outros a expor — frequentemente, a questionar e a redefinir — as suas relações, estratégias e referentes culturais, verdadeiros átomos da vida escolar (e social) e que, no interior de cada ciclo, tendem a apresentar-se de forma mais estável, implícita, *natural*, o que dificulta a sua observação. Ao promover *turning points* biográficos, estes nós do sistema educativo constituem espaços particularmente intensos de estruturação das sociedades e, daí, (entre)postos privilegiados de observação sociológica. Eis o momento em que o objecto de estudo se transfigura em método de análise, com as devidas precauções mas também mais-valias científicas.

Quem procura os “bons” e os “maus” da escola, os “culpados” e as “vítimas” de um sistema que “está como está”, encontrará estas páginas certamente excessivas e provavelmente decepcionantes. Inclusive, quem procura saber se aquilo que falta às nossas escolas é *imposição* ou, ao invés, *persuasão* — a mãe das discussões pedagógicas em praça

¹¹ Episódio recolhido no âmbito das entrevistas individuais a adultos acerca dos seus percursos escolares e de vida.

pública — a pesquisa apenas lhe poderá dizer o que já sabe qualquer um que tenha experimentado a docência: ambas são necessárias. A omnipresença e o dramatismo que marcam, actualmente, o debate público sobre a escola apenas comprovam a centralidade que a instituição adquiriu nas sociedades contemporâneas. Os termos em que tem sido colocado são, em larga medida, estéreis para um conhecimento científico, pois estão demasiado enraizados socialmente, agarrados às memórias fragmentadas e aos projectos conflituais dos diferentes grupos.

Por outro lado, os contornos e a violência inscritos nestes debates públicos é, em si mesmo, um objecto sociológico de extrema relevância, incluindo para a presente pesquisa, uma vez que condiciona o *campo de possibilidades* quer das políticas educativas quer das próprias práticas e representações dos professores, das famílias e dos alunos. A investigação desenrolou-se, assim, na permanente tensão entre, por um lado, o distanciamento dos termos político-ideológicos em que decorre esse debate e, por outro lado, a análise do seu impacto efectivo nas realidades escolares.

Resta-me, pois, clarificar os principais parâmetros metodológicos deste trabalho. A partir do objecto de estudo já apresentado, foi-se tornando clara a hipótese geral do estudo, verdadeiro farol das explorações teóricas e empíricas: *as relações e distâncias (a articulação e desarticulação) entre os ciclos de ensino são um factor fundamental para compreender os percursos escolares e, em particular, o êxito ou o fracasso dos alunos, assim como os mecanismos sociais de exclusão e de regulação inscritos nos sistemas educativos*. Esta foi a tese que, durante três anos, procurei verificar ou refutar, ainda que, dado a sua abrangência, tenha sido útil “desmontá-la” (operacionalizá-la) em três “hipóteses auxiliares” — ou “teorias de médio alcance” (Merton, 1949) — que serão apresentadas ao longo do texto.

Para testar estas hipóteses, desenvolvi uma metodologia híbrida, combinando distintas técnicas de pesquisa, de modo a abranger os vários níveis de escala. A forma como a transição é vivida por alunos, famílias e professores — mais precisamente, na interacção entre eles — foi captada por um trabalho etnográfico de acompanhamento prolongado de uma turma do 5º ano, numa escola portuguesa. O modo como cada escola constitui um contexto específico (de partida e/ou de chegada) para esta transição foi explorado através de entrevistas aos professores e um inquérito aos alunos, desenvolvidos em 5 escolas de Lisboa e outras 5 de Madrid, com características muito distintas mas situadas em zonas contíguas. As dinâmicas que configuram o sistema de ensino e, em particular, as características e relações entre os ciclos de ensino foram alvo de uma observação estatística, cruzando inquéritos diversos, bem como de uma análise de imprensa e da exploração bibliográfica de fontes históricas. No final

da pesquisa, foi também considerado útil recolher os testemunhos de uma dúzia de adultos, com diferentes idades e histórias de vida, de forma a esclarecer como estas transições entre ciclos de ensino foram vividas, no nosso país, desde os anos 40 do século XX até aos nossos dias.¹²

Acresce que, tal como a experiência de docência no ensino superior (em cursos de formação inicial e contínua de professores), a participação em projectos, anteriores ou mesmo paralelos ao desenvolvimento deste estudo, não deixaram de ser um importante complemento na compreensão deste fenómeno. Mesmo que dedicados a outras temáticas no âmbito da educação, impossibilitando a observação aprofundada do problema em causa, estes trabalhos forneceram-me um conhecimento mais alargado da realidade escolar. Entre eles, sublinho a colaboração no projecto de *Avaliação das Escolas*, lançado pelo Ministério da Educação em 2005 e no qual pude apreciar dezenas de estabelecimentos educativos.

¹² A apresentação e discussão aprofundadas da metodologia do estudo encontram-se na parte II.

2. Relações fortes

De entre os diversos intervenientes na transição entre ciclos de ensino, os pais foram claramente aqueles que revelaram uma maior preocupação quanto ao tema. Além das opções que têm que tomar e que implicam, muitas vezes, a reorganização da vida familiar, os pais reconhecem vários riscos na adaptação dos seus filhos a uma nova escola, com disciplinas, professores e colegas desconhecidos e, em geral, mais numerosos.

Esta visão encontra eco em vários estudos internacionais sobre o tema que, orientados por um paradigma “psicologista”, tendem a explicar os problemas e inaptações dos alunos pela mudança abrupta de um contexto pequeno, protector e afectivo para um outro mais rígido, frio e impessoal. A rede densa de relações que sustenta a vida (e as aprendizagens) nas escolas primárias dissolver-se-ia, na transferência entre ciclos, gerando processos de desintegração, alienação e anomia. Presume-se, então, a existência de um hiato fundamental entre a cultura organizacional vigente no ensino primário e aquela que vigora no secundário, assemelhando-se à distinção proposta pelos autores da sociologia clássica entre *comunidade* e *sociedade*.

Anderson e outros (2000), por exemplo, identificam as dificuldades sentidas por uma parte dos alunos na transição das escolas elementares para as escolas secundárias, nos Estados Unidos, com a mudança para uma escola maior, albergando uma população mais diversa, mais segmentada em departamentos, onde as relações com os professores são mais impessoais, as regras de comportamento são reforçadas e fomenta-se a competição entre os alunos. Simmons e Blyth (1987) afirmam mesmo que esta mudança representa uma passagem de um ambiente de “tipo-primário”, próximo do modelo familiar, para um outro de “tipo-secundário”, conotado com os sistemas burocráticos, no qual pressões para o anonimato e a alienação seriam muito maiores. Outros autores têm associado esta transferência a um aumento generalizado dos índices de ansiedade e a uma perda considerável de auto-estima, por parte dos alunos (Fenzel, 1989; Kvalsund, 2000; San Antonio, 2004), bem como a um declínio sistemático do interesse e do envolvimento na escola (Galton e outros, 2000).

Na sua obra sobre as transições entre o ensino primário e secundário em Espanha, também Gimeno Sacristán (1996) estabelece um contraste entre um ambiente centrado na criança e outro baseado nas disciplinas e nos processos de avaliação, embora associe este fenómeno não tanto a ambientes organizacionais distintos, mas sim a tradições ou (sub)culturas escolares específicas, argumento que será discutido mais adiante.

Uma primeira hipótese que coloquei foi, então, que o insucesso na transição entre ciclos resultava de um choque na entrada para um contexto de progressivo anonimato, disciplina, competição e selectividade, associado a um circuito vivencial de perda, desinteresse, desinvestimento e alienação. Em Portugal, este fenómeno aconteceria mesmo no interior do ensino básico, uma vez que o 1º ciclo herdou o espaço e a organização das antigas escolas primárias, tendo lugar em estabelecimentos pequenos, muito confinados ao bairro em que se situam, sendo cada turma acompanhada apenas por um professor, enquanto o 2º e o 3º ciclos conservaram uma grande parte da tal “cultura do ensino secundário”, ocorrendo geralmente em escolas de grande dimensão, nas quais cada turma circula entre, pelo menos, uma dezena de espaços disciplinares e respectivos professores, estando poucas horas por semana com cada um deles.

Basta ver as estatísticas apresentadas no capítulo anterior para duvidarmos da aplicação da referida teoria ao contexto actual do ensino básico português, uma vez que, à mudança mais brusca em termos organizacionais, do 1º para o 2º ciclo, corresponde a transição mais suave, em termos de insucesso escolar. Aliás, a “explosão” do insucesso no 7º ano ocorre actualmente, na maioria das escolas, dentro dos mesmos espaços físicos e estruturas organizacionais, seja no quadro de EB23 públicas ou de colégios privados.

Os indícios recolhidos na pesquisa de terreno aconselham-nos também a questionar a hipótese inicial. Por um lado, as escolas do 1º ciclo com as quais trabalhei afastam-se bastante do “idílio comunitário”, de integração, afectividade e trabalho prático. Na verdade, surgem como espaços essencialmente fechados, onde os professores recorrem a um modelo tradicional, de ensino expositivo, actividades rotineiras e controlo apertado dos alunos.¹³ Por outro lado, as escolas do 2º ciclo constituem uma sobreposição de densas redes sociais, nas quais alunos e professores tendem a desenvolver relações personalizadas e de grande investimento emocional. Aliás, é notável como essas relações se começam a estabelecer logo desde a primeira semana de aulas. No trabalho de campo, pude constatar, dia após dia, como a pertença a uma turma constitui uma experiência intensamente colectiva, pautada por códigos, rotinas e rituais, vinculando os alunos e, de certa forma, também os professores, a um teia

¹³ No seu estudo sobre as transições, Hargreaves e outros (1999) já haviam assinalado o equívoco de considerar-se os contextos primários genericamente mais inovadores ou inclusivos, bem como os excessos possessivos e de controlo que podem resultar do acompanhamento dos alunos apenas por um professor.

específica de relações, na qual se vão solidificando papéis e posições, afectos e trajectos, afinidades e tensões.

Ao longo desta experiência, foi central a emergência de um líder. Filha de um operário e uma auxiliar educativa que apenas estudaram até ao 3º ano, criada por uma avó analfabeta, poderia prever-se à pequena Miriam uma difícil adaptação ao 2º ciclo. No entanto, logo nas primeiras semanas notei que o seu sorriso aberto e a sua resposta pronta tinham um forte ascendente sobre os colegas, despoletando amores inconfessos e amizades múltiplas, que geria com infinita delicadeza. Assim, com os colegas e também com os professores, oscilava entre a simpatia imediata e a irreverência distintiva, entre a graça inocente e a ironia dominadora, criando teias e delas se libertando, de imediato. A irmã pode ter sido o terror da escola, anos antes, como me comentou uma professora, mas para a Miriam foi uma referência central, sendo pela sua mão que conheceu em adiantado a escola do 2º ciclo, tal como as vielas do bairro e alguns dos segredos da adolescência. Não tardou também a cair nas graças da directora de turma, sua vizinha, que a passou a convidar para os passeios familiares e a dar-lhe guarida, quando precisava de alguma tranquilidade e apoio para a realização dos trabalhos da escola. Saltava com facilidade entre a cultura escolar e o universo pré-adolescente, conquistando peças em ambos os tabuleiros. Síndrome familiar, só a disciplina de Matemática a fazia estremecer, mas a sua dedicação e improviso acabaram também por convencer a professora da disciplina. Estranhou, então, quando lhe perguntei se tinha sentido dificuldades em adaptar-se à nova escola.

A realização de algumas actividades específicas com os alunos, ao longo do ano, confirmou-me também o desenvolvimento destas fortes redes de sociabilidade entre os alunos da turma. Num jogo que moderei, em meados de Novembro, já quase todos os alunos revelavam um conhecimento apurado e preferências claras tanto em relação aos colegas, como face aos professores. A Miriam surgiu em destaque, não apenas pelo grande número de qualidades que lhe foram associadas pelos colegas mas também pela informação minuciosa que tinha acerca deles. Em menor frequência, diversos outros alunos (mas não todos!) foram associados a características positivas e revelaram conhecer bem os restantes elementos da turma. Por outro lado, o jogo evidenciou também os poderosos mecanismos de estigmatização que ocorrem do contexto da turma, afectando sobretudo os casos “desviantes”: num extremo, os alunos repetentes, vistos como “porcos, feios e maus”; no outro, os alunos mais tímidos e que revelavam menor autonomia, quer nas tarefas escolares quer nas conversas informais, sendo vistos ainda como “crianças”, estatuto altamente desvalorizado nas escolas do 2º e 3º ciclos.

No final do ano lectivo, colecionei as dúvidas e inseguranças que os alunos do 4º ano me tinham transmitido, nas incursões às escolas do 1º ciclo, e coloquei-as na forma de carta aos alunos do 5º ano, pedindo-lhes que respondessem aos seus colegas mais novos. Nestas cartas, os alunos da turma reflectiram a entrada no 2º ano como o acesso a um *admirável mundo novo*, sendo os colegas da turma, os professores e os auxiliares concebidos sobretudo como elementos de vinculação e de protecção contra os perigos e dificuldades adicionais que, de facto, reconhecem espreitar nas escolas do 2º e 3º ciclos. Leiam-se, a este propósito, algumas afirmações dos alunos, nas suas próprias palavras:

[sobre o processo de fazer amizades na escola]

É fácil. Para conseguires *teres* amigos tens que ser simpática e não ser envergonhada. (aluna repetente, classificações fracas, família imigrante e de baixos recursos)

Todos se ajudam nas aulas (aluno repetente, classificações fracas, família de baixos recursos)

[sobre a adaptação à escola]

É verdade, a escola é muito grande, mas não se perdem porque há *continhas* quase em todo o lugar e a Directora de Turma dá uma volta com vocês à escola. (aluno com classificações medianas, família de baixos recursos).

Não há muitos roubos. Mas tens que mostrar que és forte. Se te roubarem fazes queixa ao Concelho Executivo (aluno da classe média, resultados escolares medianos)

Sim, gosto da escola. Não, as primeiras aulas são divertidas, fazes novas amizades, etc. (aluno da classe média, resultados escolares medianos).

Gosto mais desta escola. Porque ganhei novos amigos, aprendi várias coisas, conheci novos professores, é muito giro. (aluno com classificações medianas, família de baixos recursos)

Olha, não foi fácil nem difícil porque quando tu vens para a turma não é só os teus amigos que vão para a tua sala *á* mais crianças que não conheces logo aí fazes amigos mas alunos mais velhos é melhor não te meteres com eles é melhor falares com os da tua idade mas também *a* meninos e meninas mais velhos e *cimpáticos* (aluna com classificações fracas, família com baixos recursos).

Não há perigo porque temos auxiliares para nos guardar. (aluna com classificações fracas, família de baixos recursos)

[sobre a relação com os professores]

Os professores são compreensivos. (aluno repetente, pai ausente e mãe doméstica)

Não são muito exigentes. Eles também te perguntam a nota que gostaríamos de ter, depois *a* uma *reunipão* entre todos os professores da turma e dão a nota a cada disciplina (aluna com classificações fracas, família com baixos recursos)

Não é fácil descobrir sintomas de desintegração e anomia nestes relatos, sendo a “sociedade predadora” que se desprende de alguns relatos da escola mediada por um “ambiente comunitário” que surge associado à pertença ao grupo-turma. As relações próximas e afectivas com colegas e professores são até mais sublinhadas pelos alunos com experiências

de insucesso escolar. Além disso, emergem elementos como as auxiliares, a directora de turma e o conselho executivo que são reconhecidos como agentes institucionais de regulação da vida escolar, garantias da *segurança ontológica*.

Num estudo recente sobre a transição para o 2º ciclo numa povoação madeirense, Bento (2007) não deixou de se surpreender quando, ao contrário daquilo que sugere a literatura sobre o tema, 95% dos alunos declararam ter feito novas amigos no 5º ano e mais de 80% revelaram preferir mesmo a organização complexa do 2º ciclo, relativamente ao sistema unitário vigente no 1º ciclo. As maiores dificuldades escolares sentidas não parecem, pois, resultar de défices na integração social.

Os testemunhos recolhidos num painel diversificado de adultos sugerem que a mudança da escola primária para os liceus ou, mais recentemente, para as escolas preparatórias e suas sucessoras EB23 constituiu, para aqueles que tiveram possibilidades de a viver, um momento extremamente marcante e enriquecedor, onde os medos e inseguranças foram superados pela abertura a um universo mais amplo, mais diverso e socialmente mais reconhecido.

Apesar do aumento das dificuldades e da ansiedade, também a passagem do 2º para o 3º ciclo foi caracterizada, no inquérito aos alunos do 7º ano, por um acréscimo de interesse pelo trabalho escolar, um alargamento da rede de sociabilidades e uma aproximação ao estatuto desejado de “adulto” (ver quadros 2.1 a 2.6).¹⁴ Num estudo comparativo realizado pela OCDE (2004), Portugal destaca-se, aliás, por ser o país europeu em que os adolescentes de 15 anos revelam uma maior satisfação relativamente à escola em que, além disso, os seus sentimentos de pertença à instituição mais influenciam os desempenhos escolares.

Das cinco escolas, a única que apenas oferece 3º ciclo e secundário, ou seja, em que os alunos do 7º ano são os mais novos da escola e fizeram obrigatoriamente o 2º ciclo noutros estabelecimentos, não apresenta índices de dificuldade acrescida superiores à média e, aliás, é aquela em que uma percentagem menor de alunos (28%) declara ter descido as classificações relativamente ao ano anterior. No outro extremo, o colégio privado, tendo uma oferta escolar desde o 1º ciclo até ao ensino secundário e, portanto, maiores condições de articulação entre ciclos, é aquele em que uma maior percentagem de alunos experimentou, na entrada para o 3º ciclo, dificuldades adicionais, descida de classificações e problemas de solidão.

É verdade que os alunos documentam, no 3º ciclo, uma predominância das aulas expositivas e da resolução de exercícios do manual, em todo o caso, este padrão surge como

¹⁴ Numa investigação, realizada nos anos 70, sobre a transição entre ciclos de ensino em Inglaterra, Galton e outros (2000) encontraram também um padrão consistente de satisfação: “a larga maioria dos alunos, realmente, gostou do seu primeiro ano [na nova escola], desfrutando dos desafios e da variedade de actividades propostas. Os alunos apreciaram, em particular, o facto de serem tratados como adultos pelos novos professores” (p. 345).

uma intensificação do modelo pedagógico já dominante no 2º ciclo, mais do que um hiato fundamental entre culturas escolares (ver quadros 2.7).¹⁵ Note-se, aliás, que um inquérito nacional recente aos coordenadores de Matemática e de Ciências do 2º e 3º ciclos mostrou também muitas similitudes no modelo pedagógico, sendo até os professores do 2º ciclo mais fiéis ao manual escolar e menos apologistas do trabalho experimental.¹⁶

A complexidade das redes de relações que se estabelecem entre professores, famílias e alunos, bem como a posição dos directores de turmas enquanto “nódulos” dessas redes, foram aspectos evidentes nas entrevistas em profundidade aos directores de turma do 7º ano, não confirmando as teorias que apontavam para relações impessoais, distantes e burocráticas. Na verdade, a gestão destes complexos quadros de interacção que são as turmas ocupa uma grande parte do dia destes profissionais, sendo motivo das maiores alegrias e também frustrações.

As questões propriamente pedagógicas serão aprofundadas mais adiante. Para os propósitos deste capítulo, bastam-nos as amplas evidências de que a transição, tanto para o 2º como para o 3º ciclo, não está associada, para a larga maioria dos alunos, a qualquer quebra de vínculos à escola ou aos seus vários agentes, o que obriga, pelo menos, a reconsiderar a hipótese inicial.¹⁷ Nem as relações sociais e pedagógicas parecem variar tanto entre os vários ciclos de ensino, nem há uma correlação significativa entre estas e a (des)identificação, a (des)integração e o (in)sucesso dos alunos.

O trabalho etnográfico decorreu numa zona antiga da cidade de Lisboa, na qual vive uma população maioritariamente empobrecida, com baixas habilitações académicas e empregada em sectores pouco qualificados da pequena indústria e, sobretudo, dos serviços. O rendilhado das ruas e a degradação das habitações, bem como algum estigma associado aos bairros, têm afastado as novas gerações mais bem sucedidas socialmente, substituídas recentemente por fluxos de imigrantes em situações muito precárias. Ainda assim, a centralidade geográfica e histórica dos bairros, bem como os processos de reabilitação urbana

¹⁵ O mesmo sucedeu, com pequenas variantes, no inquérito lançado nas escolas de Madrid sobre a transição da escola primária para o ensino secundário obrigatório (Abrantes, 2006).

¹⁶ Veja-se Abrantes e outros (2006a e 2006b).

¹⁷ Inquéritos realizados aos jovens portugueses mostram, aliás, que a satisfação com a escola é generalizada, em particular, na sua dimensão convivial, não estando correlacionada com o sucesso escolar alcançado (Pais, 1998 e 1999).

de que têm sido alvo, têm permitido a atracção de algumas franjas minoritárias da elite e das novas classes médias.

O levantamento sociográfico da população do agrupamento que se situa no centro deste território — e que funcionou com base para a pesquisa etnográfica — confirmou este cenário. Apenas 15% dos pais dos alunos (em geral, na faixa etária dos 25 aos 45) são licenciados e 26% têm o ensino secundário, o que significa que a grande maioria tem qualificações que não vão além do actual ensino básico. Uma percentagem ainda significativa (cerca de 20%) apenas frequentou a antiga escola primária, actual 1º ciclo. Em termos sócio-profissionais, a situação ainda é mais flagrante, visto que apenas 2% das famílias pertence à classe dos *Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais*, e apenas 10% são membros da classe dos *Profissionais Técnicos e de Enquadramento* (estas são as categorias que, no senso comum, se designam por classe alta e média-alta). A grande maioria das famílias é composta por Empregados Executantes (43%), ou seja, funcionários por conta de outrem na área dos serviços, existindo também um contingente muito significativo de Operários (30%), ou seja, trabalhadores no sector industrial. Tratam-se, em ambos os casos, de ocupações pouco exigentes em termos de qualificações escolares, em geral, mal remuneradas e pouco prestigiadas na sociedade portuguesa. Um terço dos alunos (34%) tem, pelo menos, um dos pais estrangeiros e mais de um quarto (27%) tem ambos os pais estrangeiros e provenientes do mesmo país. Em termos de nacionalidades, podemos ver que estes imigrantes provêm, na sua larga maioria, de outros continentes, tendo realizado migrações de longo curso. Os imigrantes dos países africanos de língua oficial portuguesa destacam-se (9%), mas existe também um contingente significativo de brasileiros, europeus de leste e asiáticos, cada um dos grupos com cerca de 5% da população total (ver quadros 2.8 e 2.9).¹⁸

É verdade que, como estudaram em profundidade António Firmino da Costa ou Graça Cordeiro, estes bairros “históricos” e “populares” propiciam quadros de interacção e modos de vida próprios, ancorados em densas redes sociais, códigos e repertórios, (re)construídos ao longo de séculos, que permitem ora um fechamento em si mesmos, ora manifestações exuberantes de afirmação identitária, com mais-valias simbólicas e materiais.¹⁹ Apesar de as escolas manterem um distanciamento significativo, os alunos que as frequentam estão intensamente mergulhados nestas “sociedades de bairro”, sendo a transição entre ciclos de

¹⁸ Estes dados foram recolhidos a partir de uma amostra representativa das fichas individuais dos alunos do agrupamento. É claro que este não constitui o universo das famílias do bairro, pois, sobretudo aquelas com melhores condições económicas, podem optar por inscrever os seus filhos em colégios privados. No entanto, os dados recolhidos no principal colégio situado no bairro indica que a maior parte dos seus alunos, de uma classe social favorecida, não são recrutadas nas proximidades, mas em outras zonas da cidade.

¹⁹ Veja-se Cordeiro (1997), Costa (1999) ou Cordeiro e Costa (1999).

ensino mediada por inter-conhecimentos e rivalidades várias.²⁰ Aliás, a pesquisa etnográfica mantém-se sempre fiel a estas particularidades locais, aconselhando-se prudência na extrapolação dos resultados para outros contextos sociais.

Ainda assim, as referidas investigações inscrevem-se num conjunto mais alargado de estudos urbanos que, em contra-corrente face à desolação, o risco e o anonimato com que são pintadas as cidades contemporâneas por um novo senso comum mediático, têm mostrado como estas são palco de intensas produções culturais, de múltiplas redes sociais e da construção de fortes identidades colectivas. A circulação dos indivíduos por uma pluralidade de quadros de interacção, apanágio dos modos de vida nos *caleidoscópios urbanos*, é assim catalisador da multi-participação, da diversidade social e do hibridismo cultural. As identidades e as biografias tornam-se mais individualizadas, não por um qualquer ocaso da sociedade, mas precisamente pelo envolvimento numa multiplicidade de contextos e redes de socialização.

No quadro de uma associação recreativa, no centro de Lisboa, Inês Pereira (2003) observou como um conjunto imprevisto de actores, com origens e interesses muito diversos, se une na (re)produção de práticas culturais específicas, construindo, desta forma, novas pertenças e afinidades, modelos híbridos e projectos identitários *em rede*. Algo de semelhante parece ocorrer nas escolas e, em particular, nas suas diferentes turmas. Desenvolvemos, então, o conceito de *ateliers identitários* para designar quadros de interacção, relativamente fechados e continuados no tempo, no decorrer dos quais há um trabalho intenso de modelação das identidades dos agentes em presença (Pereira e Abrantes, 2005). A principal diferença será que, nas escolas, essa acção é orientada, até certo ponto, pelo Estado, pelos pais e pelos professores, enquanto que numa associação surge da acção intencional dos próprios sujeitos, ainda que, em ambos os casos, as consequências contenham sempre uma margem significativa de imprevisibilidade.

Mesmo a passagem escolar de um regime de monodocência para uma diversificação de disciplinas e de professores surge, no quadro da experiência de vida dos actores, como um período de grande desenvolvimento cognitivo e emocional, no qual se tem acesso a uma multiplicidade de “regiões de significado”, estilos de vida, lógicas de acção e formas relacionais, entre as quais os alunos circulam com particular plasticidade, identificando-se com uns, resistindo a outros, combinando os múltiplos vínculos e referências, de modo

²⁰ Esta relação específica que as escolas situadas nos bairros históricos tendem a adoptar relativamente ao tecido social e ao universo cultural que caracteriza estes territórios foi explorado a fundo numa comunicação apresentada num congresso de estudos urbanos, a partir do conceito de “muros simbólicos” (Abrantes, 2007).

singular, na formação (individualização) da sua identidade e da sua relação com a escola. O paternalismo com que tendem a ser olhadas as crianças nas sociedades contemporâneas conduz, muitas vezes, a que se subestime a sua notável capacidade de adaptação a diferentes registos, bem como os ganhos cognitivos e emocionais que daí podem advir. Como me confidenciou um experiente professor espanhol, encantado por ensinar os alunos recém-chegados do ensino primário: “as crianças não se cansam, aborrecem-se”.

A refutação de uma teoria não nos deve conduzir à negação do problema, mas sim a esforços adicionais de (re)elaboração teórica. Ao negar que a transição entre ciclos de ensino dê origem a uma desintegração generalizada dos quadros relacionais não se está, de modo algum, a recusar que seja uma plataforma para processos de discriminação, marginalização e exclusão, tanto mais que estes são também processos eminentemente sociais, resultando sobretudo da interacção entre os indivíduos e não tanto do seu isolamento. Nem se está a recusar que um novo ciclo apresente padrões, normas e lógicas específicos, aos quais uma parte dos alunos não consiga adaptar-se, mas sim que esta incapacidade decorra de um hiato fundamental entre modelos organizacionais distintos.

Será importante, a este propósito, recuperar a entrevista realizada a uma professora de línguas e directora de turma, há oito anos, num colégio privado de elite. Exigente mas afectuosa, dona de um imbatível sentido prático, Ana concorda com a importância da preparação no 1º e 2º ciclos para o êxito no 7º ano. “Alunos com média de 3 [positiva] no 2º ciclo, descem para 2 [negativa] no 3º ciclo... é automático”, sentencia. Porquê? Ana vai discorrendo sobre vários factores, ao longo da entrevista, como o desinteresse pelo estudo associado à puberdade ou o facto de os pais deixarem de acompanhar o trabalho escolar dos alunos, quando estes transitam para o 3º ciclo. Como conclui, “no 7º ano, tudo se complica, não tem a ver com uma área específica, tudo tem um ritmo diferente”. Enfim, a professora reconhece também que há dinâmicas internas à organização e que colocam desafios à transição: “há uns anos, os professores do secundário queixaram-se de que os alunos chegavam mal preparados, então reorganizámos o 3º ciclo, crescendo o fosso para o 2º ciclo...”.

Uma constatação quiçá surpreendente ajuda-nos a também a compreender esta situação. No inquérito aos alunos do 7º ano, observou-se não haver qualquer correlação entre, por um lado, os problemas propriamente escolares na adaptação ao novo ciclo, medidos pela maior

difficuldade sentida nas várias disciplinas e a descida das classificações, e, por outro lado, os problemas de integração social num novo contexto organizacional, aferidos por vários indicadores de vinculação e abandono, em relação tanto aos colegas como aos professores (ver quadros 2.10). A uma integração social mais bem sucedida, no 3º ciclo, não correspondem menores dificuldades de incorporação na cultura escolar. Ao invés, também não se confirma a ideia de alguns professores de que a maior integração nas redes adolescentes, sobretudo nos meios desfavorecidos, tem um impacto negativo no aproveitamento escolar. Simplesmente, não se constata qualquer relação. Ou seja, a transição para um novo ciclo de ensino desenrola-se, em paralelo, em dois tabuleiros (o escolar e o interaccional), com poucas relações entre si.²¹

De notar que a distinção conceptual entre o contexto *escolar* e o *interaccional* não pretende, obviamente, negar o facto de os processos propriamente escolares serem também eles intensamente sociais, nem que as referidas dinâmicas de interacção não ocorram, sobretudo, dentro do espaço e tempo escolares. Significa, contudo, que a apropriação da cultura escolar e o reconhecimento no seio desta cultura, dado o seu distanciamento face aos quadros locais de interacção, não dependem, em larga medida, do grau de integração dos actores nesses contextos imediatos. Não é por acaso que Lave e Wenger (1991), quando mostraram que as formas de aprendizagem dependem sobretudo na participação periférica legítima nos contextos de socialização, ressaltaram que o contexto escolar é composto por elementos abstractos que transcendem, em muito, as dinâmicas locais, justificando análises específicas.

Além disso, podemos interpretar esta dissociação como um traço das sociedades complexas, no quadro da modernidade, férteis na criação de múltiplos pólos de integração e de legitimação, diversas “regiões de significado” e até formas de racionalização da experiência, entre as quais os indivíduos circulam, no seu quotidiano, com maior ou menor dificuldade, mobilizando para isso uma pluralidade de repertórios cognitivos e emocionais (Giddens, 1990; Velho, 1994; Conde, 1998; Lahire, 1998). Isto não deixa, contudo, de colocar novos desafios às sociedades contemporâneas e que se prendem precisamente com as (im)possibilidades de comunicação e transposição entre registos vivenciais e quadros relacionais distintos, campo fértil tanto para a investigação sociológica como para as políticas

²¹ Este resultado vem, aliás, corroborar as teorias que têm vindo, recentemente, a enfatizar as tensões entre a cultura escolar e o universo adolescente. Veja-se Dubet e Martuccelli (1996) ou Lopes (1996). Também Pais (1999) constata o paradoxo dos alunos estarem, em geral, “satisfeitos com uma escola que os reprova”. E Galton e outros (2000), acerca da transição entre ciclos, haviam já assinalado que a relação entre níveis de interesse e de desempenho, nas várias disciplinas, é pouco significativo.

públicas, em particular, aquelas que, no campo educativo e não só, tratam mais directamente com as questões da coesão, integração e justiça sociais.

Os problemas escolares estão, sim, correlacionados com o menor interesse encontrado nas matérias escolares, isto é, quase todos os alunos que consideram as disciplinas menos interessantes, no 3º ciclo, experimentaram dificuldades acrescidas e uma descida nas classificações, o mesmo não ocorrendo entre os alunos cujo interesse pelos assuntos escolares aumentou na transição de ciclos (quadros 2.11 e 2.12).

Em suma, para compreender os desafios associados à transição entre ciclos de ensino, é necessário introduzir novas variáveis, relacionadas com a estrutura e cultura do sistema educativo português e, em particular, com a forma como este se segmentou em vários ciclos de ensino. Esta exploração ocupará o próximo capítulo, tendo como pano de fundo as transformações sociais que atravessaram o nosso país, nas últimas décadas, e estabelecendo o paralelo com outros sistemas educativos europeus.

3. Uma história de desencontros

Entender a organização de um sistema de ensino implica mergulhar nos processos sócio-históricos que o foram configurando, ao longo do tempo. Ao pretender revogar os vícios e arcaísmos de um sistema, instaurando uma nova ordem educativa, qualquer reforma apenas consegue acrescentar mais uma variável às já existentes. O sistema de ensino assemelha-se, no pior dos cenários, a uma velha manta de retalhos, em que as cores e os tecidos raramente combinam ou, na melhor das hipóteses, a um organismo vivo, com capacidade contínua (e imprevisível) de se adaptar aos estímulos externos, através de reacções internas.

Combinando os contributos de alguns dos autores nacionais e internacionais mais reconhecidos no estudo dos sistemas educativos com a análise de documentos históricos e com os testemunhos biográficos de adultos pertencentes a várias gerações, propõe-se, neste capítulo, equacionar o desenvolvimento recente do sistema educativo português, prestando especial atenção à forma como se foram configurando os vários ciclos de ensino, bem como as transições entre eles. Refira-se, primeiro que tudo, que os sistemas educativos, apesar de condicionados pelas estruturas socio-económicas, não são o seu mero reflexo, não deixando aliás de influenciar o seu desenvolvimento.²² Entre os contextos de definição das políticas e os da sua efectiva apropriação e interpretação estabelecem-se fronteiras e canais, num jogo extremamente interessante (e complexo) de mensagens cruzadas, em diferentes espaços, linguagens e temporalidades.

Não se nega que este é um processo contínuo de dialéctica entre estruturas e acções – a estruturação, no inspirado conceito de Giddens (1990) – mas, para efeitos analíticos, decidimos fixar a análise em momentos cruciais de desenvolvimento histórico. Tal como os percursos individuais, também os sistemas experimentam momentos de viragem, nos quais o futuro parece encontrar-se nas mãos dos actores, sendo possível seguir rumos que, rapidamente, se tornam inquestionáveis e inevitáveis. A discussão clássica sobre se é real a maior liberdade de acção (idealismo) ou se, ao invés, trata-se de uma ficção colectiva, sendo as transformações igualmente determinadas pelas forças sociais e económicas (materialismo) é secundária, para os presentes propósitos, desde que aceitemos que, nestes momentos, a intensidade e a natureza da mudança são distintas. Em todo o caso, procura-se abarcar também as fases de maior estabilidade, pois é na rotinização das práticas que se sedimentam

²² Veja-se Archer (1979), Petitat (1982), Bowe e Ball (1992), Muller e Karle (1993), Nóvoa (1992 e 1994), Afonso (1998), entre outros.

as estruturas, quando os grandes ideais podem eventualmente cumprir-se ou, pelo contrário, sucumbir ao peso insustentável dos pequenos gestos.²³

1974. Sem saber o que estava prestes a acontecer, na noite de 24 de Abril, Veiga Simão junta em sua casa os colaboradores mais próximos, perdendo-se na noite a discussão sobre um novo Estatuto da Carreira Docente. Os serões de trabalho até altas horas da madrugada eram um hábito na casa do então Ministro de Educação — talvez para escapar à pressão institucional de outros espaços e tempos — e eram compostos por debates informais, papéis espalhados por toda a sala, alguns jogos e bebidas, até à elaboração dos documentos centrais de uma reforma educativa largamente incumprida, tão épico quanto irrealista o sonho de alcançar a democratização no ensino recusando a da sociedade.²⁴

A clandestinidade desta política era relativa, obviamente. A sua "batalha da educação" era suportada pela ideologia tecnocrática de uma elite burguesa que já compreendera que as altas taxas de analfabetismo, de ruralização e de fechamento da sociedade portuguesa a conduziam a um beco sem saída. Esta corrente tinha aliás entrado já no Ministério da Educação, anos antes, pela mão do ministro Leite Pinto e dos relatórios da OCDE, tendo sido reforçada, no início dos anos 70, pelas promessas da “primavera marcelista” (Grácio, 1985).

Mas vale a pena recuar no tempo. Até aos anos 60, a educação em Portugal manteve uma estrutura altamente elitista e conservadora. A sua origem jesuíta impôs, como em França ou em Espanha, um modelo extremamente fechado, hierárquico e académico, que perdurou nas mentes e nas formas educativas muito para além do controlo do ensino por essa ordem católica (Archer, 1979; Petitat, 1982; Vincent e outros, 1994). "O culto escolar das hierarquias", como aludiram Bourdieu e Passeron (1970: 180), permaneceu. E, ao contrário daquilo que aconteceu na maioria dos países europeus, era parca a burguesia expansionista à procura de mão-de-obra qualificada, pelo que se foi protelando a expansão da rede escolar,

²³ A relação entre estrutura e acção é, neste ponto, muito inspirada nas teorias de Bourdieu (1979, 1992) e de Giddens (1974, 1986, 1990). Esta visão da mudança social, alternando períodos de centralidade da acção e de sobreposição das estruturas é tributária da *teoria morfogenética*, desenvolvida por Archer (1995).

²⁴ As informações de teor etnográfico foram extraídas de entrevistas realizadas em 1996 por António Teodoro a um conjunto de personalidades que ocuparam cargos de direcção do Ministério da Educação nos últimos 30 anos (Teodoro, 2002).

além de não existir também um Estado-Nação em busca de consolidação e uniformização de fronteiras identitárias, culturais e geográficas.²⁵

A braços com instabilidades económicas e políticas, sucessivos governos liberais e, mais tarde, republicanos tenderam a ser generosos e empreendedores na retórica legisladora mas ineficazes na implementação das políticas e isto não apenas na educação (Nóvoa, 1994). A escolarização permaneceu, pois, profundamente conservadora no modelo e circunscrita a uma elite cultural urbana. Uma breve consulta aos censos confirma que, até aos anos 30, a alfabetização em Portugal era monopólio de uma minoria e era, em parte, promovida para os adultos, fora dos espaços escolares (Candeias, 2005).

Este quadro de constrangimentos vários leva o influente sociólogo da educação Sérgio Grácio (1986) a confundir uma estratégia de alfabetização popular e de implementação do ensino técnico, alicerces nucleares do aparelho ideológico de um estado fascista, com uma “política voluntarista no campo educativo”, num tempo em que por toda a Europa se multiplicavam os programas de expansão, liberalização e massificação do ensino médio, conduzindo à emergência de uma nova "cultura escolar" (Petitat, 1982). Em 1965, por exemplo, a percentagem do PIB português para a educação era inferior a 2% enquanto no norte da Europa se situava entre os 6 e 8% (Teodoro, 2001). Voluntarista sim, nos propósitos de dissolver ténues vestígios liberais e republicanos do sistema educativo, perseguindo académicos e pedagogos, e repor, em parceria com a Igreja Católica, um veículo fortíssimo de inculcação dos valores político-religiosos mais conservadores (Stoer, 1982; Nóvoa, 1994).

Este aparelho foi mantido através da reificação de duas instituições muito distintas, ainda que mergulhadas no mesmo caldo ideológico: a escola primária e o liceu nacional. A transição de uma para outra, como foi evidente nos discursos dos entrevistados com mais de 50 anos, implicava enormes esforços individuais e familiares, incluindo a superação de duas provas nacionais distintas, representando também uma clivagem profunda entre estatutos sociais. O hiato entre ambas as instituições terá contribuído fortemente para o modelo de desenvolvimento que se impôs nas décadas seguintes e que Sedas Nunes (1964) caracterizou como "sociedade dualista em evolução".²⁶

²⁵ As dinâmicas sociais de emergência e expansão dos sistemas de ensino de massas na Europa têm sido objecto de estudos de grande fôlego de vários sociólogos brilhantes como Archer (1979) ou Petitat (1982), entre outros. Factores económicos (a revolução industrial), culturais (o iluminismo) e políticos (legitimação do Estado-Nação) têm sido cruzados nesta complexa explicação. Teodoro (2001) faz uma aproximação destas teorias ao caso português, mostrando como estas três ordens de factores tiveram pouca expressão nos séculos XIX e primeira metade do século XX em Portugal.

²⁶ As raízes deste dualismo remontam ao sistema educativo francês do século XIX, tendo-se mantido em Portugal e Espanha até finais dos anos 60, como instrumento de controlo social. Pelo contrário, em França, a burguesia republicana conseguiu impor um ensino intermédio de massas logo na viragem do século, como forma

No primeiro caso, a difusão de uma rede nacional uniformizada de escolas primárias pretendeu, como mostra ao detalhe um trabalho assinado por Maria Filomena Mónica (1978), "ressuscitar a moral tradicional do temor a Deus e ao amo" (p. 131), glorificando a vida rural e os saberes mínimos — ler, escrever e contar —, naturalizando as hierarquias e as fronteiras sociais. Deus, autoridade, família e trabalho em doses massivas, em programas minuciosos e cartilhas únicas. Violência sobre os alunos para pacificar a sala de aula e exames nacionais para os seleccionar. A formação de professores foi desmantelada, voltando, mais tarde, como meio de conversão dos futuros docentes em agentes de propagação da ideologia oficial. Uma máquina administrativa e opressiva (a inspecção) algo incompetente era complementada por "canais repressivos informais" (p. 179), funcionando eficazmente a nível local, de modo a denunciar eventuais desvios e liberdades inusitadas.

No segundo caso e tal como em Espanha (Escolano, 2003), a criação de uma rede centralizada e restrita de selectos "liceus nacionais", seguindo o modelo francês do século XIX (Petitat, 1982), cuja expansão e organização estavam sujeitos a controlo político apertado, reforçou uma tradição elitista já existente, nomeando reitores com poderes disciplinares alargados e aptidões pedagógicas reduzidas. As disciplinas foram compartimentadas, deixando para a Mocidade Portuguesa o carácter de formação integradora. A lógica de preparação para o ensino superior que impregnava todo o currículo desde que os estudantes tinham 10 anos não resiste à constatação sociológica de que a grande maioria dos alunos que entravam no liceu não completava o ensino secundário (Barroso, 1995).

Foi neste contexto que surgiu o ensino técnico, como estratégia de conciliar uma linha ideológica que pretendia bloquear a procura crescente do ensino secundário geral, mantendo o seu cariz socialmente elitista, e a tal pressão tecnocrática emergente que clamava pela qualificação da mão-de-obra como via necessária ao crescimento económico (Grácio, 1986). A sua cultura híbrida reflecte este propósito de alimentar um operariado especializado e uma pequena burguesia administrativa e comercial qualificada, mitigando as suas ambições sociais, políticas e culturais.

Voltemos, pois, às noites longas de Veiga Simão e do seu grupo de seguidores, unidos pela vontade de reformar o ensino, em que a ideologia era tema tabu, pois suspeitava-se que as tendências seriam variadas e talvez embaraçosas. Entre eles figuravam Fraústio da Silva, Adelino Amaro da Costa, Roberto Carneiro, Alberto Ralha, Protes da Fonseca. A sua entrada

de promover as oportunidades individuais e o desenvolvimento social, ainda que, ao longo do século XX, várias cedências tenham sido feitas face a uma "cultura liceal" muito instituída, instituindo-se um modelo misto (Archer, 1979; Petitat, 1982).

na esfera de influência governativa fizera-se pela porta das traseiras, através do Grupo de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (GEPAE), convertido em viveiro de políticas educativas renovadoras.

Esta equipa apercebera-se já das fortíssimas pressões selectivas e conservadoras implícitas no modelo tripartido do sistema de ensino e, sobretudo, na enorme distância entre estas três instituições fortemente padronizadas, critério eficaz de estratificação social: escola primária para as classes populares, ensino técnico para uma classe média reduzida e controlada, liceu para as elites. Na incapacidade de transformar estas estruturas, venceu o plano de abertura de uma brecha no sistema: o “ciclo preparatório”. Esta nova instituição fora criada timidamente nos anos 60, por entre hesitações e bloqueios, e deixada na gaveta, vigorando ainda uma variante do modelo tripartido (Fernandes, 2003). Veiga Simão promove uma escola única e para todos, apostando numa formação de carácter geral. “Uma autêntica plataforma giratória do sistema de ensino português moderno”, sugeriu-me recentemente António Nóvoa, abrindo a porta do seu enorme gabinete e das suas memórias de experiente analista educativo.

O seu nome é motivo de longas discussões e negociações, espelhando as ambiguidades e divergências que presidem à sua génese. Acaba por designar-se “ciclo preparatório” (do ensino secundário), embora seja um espaço educativo (terminal para muitos) que visa abranger o universo da população portuguesa e responder ao aumento da procura por educação pós-primária, mais do que prepará-la para o ensino secundário. Procura-se, desta forma, controlar o seu potencial transformador no sistema, não lhe conferindo uma identidade própria mas sim um estatuto preliminar, assim como os liceus eram já (ideologicamente, nem sempre socialmente) preparatórios do ensino superior. Salvaguarda-se o poder das hierarquias no sistema de ensino.

Mesmo assim, entre 1971 e 1974, alguns destes novos estabelecimentos constituem-se como “oficinas do colectivo” (Carvalho, 2001), catalisadores da transformação educativa e social, produtores de uma nova cultura escolar, para a qual convergem professores progressistas dos ensinos liceal e técnico. O sucesso é estrondoso, sobretudo ao nível da procura, sendo por exemplo Bragança o primeiro distrito a completar o objectivo ministerial de um “ciclo” em cada concelho do país. Não só permite que os jovens das classes sociais desfavorecidas se mantenham no sistema depois dos primeiros quatro anos, como não os obriga a recusar imediatamente a via liceal e académica. Inicia-se com uma duração de dois anos mas decorrem experiências em 19 escolas com vista à sua extensão para quatro, à imagem das “comprehensive schools” típicas do sistema de ensino inglês e que estavam a

surgir na grande maioria dos países europeus, incluindo na vizinha Espanha.²⁷ Face à incapacidade de expandir a rede escolar, este ciclo foi também leccionado num regime de tele-escola, assegurado por um monitor munido de um vídeo, um televisor e um conjunto de fichas e cassetes.

O bloqueio permanente imposto pelo delírio saudosista da ala mais conservadora da classe dominante, bem como a compressão económica e a resistência juvenil resultantes de uma guerra absurda que se agravava em África, fustigavam diariamente o alcance da reforma pretendida. Ao pactuar com a perseguição política aos movimentos estudantis, Veiga Simão é sujeito a críticas ferozes também das elites liberais e escolarizadas. O paradoxo é evidente: a política de controlo apertado sobre liceus e faculdades dera origem a gerações de estudantes com competências e capacidades mobilizadoras para o protesto e a revolta, descobrindo-se um potencial de libertação no quadro de uma socialização programada para a obediência. Entre a espada e a parede, consta que tinha já demissão marcada, mesmo que a revolução não tivesse explodido nas ruas na madrugada da manhã seguinte.

1976. Sottomayor Cardia chega à 5 de Outubro para assumir a pasta da Educação, empossado por Mário Soares, no primeiro governo constitucional. Não se chega a cruzar com Rui Grácio que abandonara o Ministério poucos meses antes. O fundador das ciências da educação em Portugal, militante de primeira hora do PS e principal mentor da política educacional do partido durante esses dois primeiros anos escaldantes da democracia portuguesa, participara em diversos governos provisórios como Secretário de Estado da Orientação Pedagógica. O cargo de Ministro, esse, havia sido ocupado por militares, depois de Vitorino Magalhães Godinho não o ter conseguido exercer por mais de quatro meses. Medo? É bem provável que sim, considerando os contornos violentos com que a instabilidade política e social se reflectia na escola, um dos bastiões da autoridade do Estado Novo, tomado de assalto por novos públicos e novas ideologias. Sendo as estruturas fascistas inaceitáveis, outras não havia que as substituíssem e os recursos financeiros eram também escassos para realizar as inúmeras transformações que se exigiam à nova escola.

²⁷ Em Espanha, os anos 60 foram marcados pela criação de escolas médias, operando-se uma verdadeira "viragem cultural", de um sistema de ensino elitista para um sistema massificado. Esta mudança foi institucionalizada em 1970, na Reforma Geral da Educação, impondo uma educação básica de 8 anos, dividida em 2 ciclos (Escolano, 2003). Rui Grácio (1985) reflecte sobre este movimento internacional e a forma "mitigada" como foi adoptado em Portugal.

Ainda assim, os tempos do PREC foram marcados, no campo educativo, por um aumento acentuado do investimento (Teodoro, 2001), pela valorização da profissão docente — melhores salários e autonomia alargada na gestão das escolas — e pela experimentação de pedagogias não-directivas e centradas na criança, muitas vezes movidas por um idealismo que nem sempre tomou em devida consideração as condições sociais em que as experiências eram implementadas (Stoer, 1982 e 1986).

Só neste momento (e em condições extremas) se entrou na segunda fase da expansão do sistema de ensino em Portugal, passando este a ter uma autonomia institucionalizada, resultante da sua multi-integração, ou seja, de uma estrutura de poder legitimamente partilhado por vários grupos e interesses. Doravante, a mudança passou a resultar de um equilíbrio complexo entre pressões organizacionais (internas) e forças institucionais (externas).²⁸

E a reforma Veiga Simão? Ninguém queria responder: prossegui-la era insustentável em termos ideológicos; revogá-la significava um retorno ao panorama dos anos 60. A luta pelo poder político era enorme e difusa, o que levou a uma certa paralisia do aparelho de Estado. Coexistiam uma Junta de Salvação Nacional, disposta a implementar a reforma, e um "movimento popular" que clamava por uma mudança radical do sistema de ensino, com vista à superação das suas funções selectiva e reprodutora. Por entre precipitações e incoerências, o executivo, muito influenciado por especialistas da educação como Rui Grácio e Rogério Fernandes, ensaiou alguns passos de uma revolução educativa, entre os quais a unificação dos primeiros três anos do ensino secundário, que passaram a ser leccionados no espaço físico dos antigos liceus e escolas técnicas (as escolas preparatórias estavam sobrelotadas), adiando assim o momento (formal) de escolha e selecção dentro do sistema para os 15 anos de idade. O plano curricular deste novo ciclo apostava num modelo híbrido e inovador, incluindo disciplinas como *Trabalhos Oficiais*, *Ciências Sociais* e *Educação Cívica Politécnica*, com cargas horárias assinaláveis e modelos pedagógicos construtivistas, com o intuito de romper o tradicional intelectualismo autista da escola, abrindo-a às comunidades locais e permitindo às novas gerações uma perspectiva crítica sobre o mundo social e político que as rodeava. Aliás, já a reforma Veiga Simão previa uma disciplina de *Introdução às Ciências Humanas*,

²⁸ Esta é uma interpretação baseada no modelo teórico de Archer (1979) sobre o desenvolvimento dos sistemas de ensino na Europa, na qual a autora distingue duas fases fundamentais: a emergência e a consolidação. Só na segunda fase (que em Inglaterra ou França foi alcançada no final do século XIX) é que os sistemas de ensino veriam a sua autonomia legitimada, a partir do equilíbrio de uma série de forças internas e pressões externas. A concepção da mudança educacional como combinação de dinâmicas organizacionais e institucionais é desenvolvida por Bowe e Ball (1992) ou Goodson (1997), em versões semelhantes às de Archer.

fortemente atacada pelos sectores mais conservadores e rapidamente substituída por outra de *Noções sobre a Vida Social e a Estrutura Política da Nação* (Grácio, 1985).

Esta proposta foi aprovada por todos os maiores partidos com assento parlamentar, em Março de 1975, enquadrada num trabalho constitucional mais vasto em curso e que se apresentava como "via para o socialismo". Todavia, ainda nesse ano, um verão quente que culminou numa tentativa de contra-golpe, em Novembro, mudou para sempre os equilíbrios político-sociais. De repente, o mesmo PS que fora, meses antes, o principal protagonista na elaboração e aprovação da referida reforma da educação propõe à Assembleia da República a sua revogação, com o argumento de que as escolas não estavam preparadas para ministrar as novas disciplinas e que os planos curriculares eram claramente de influência comunista, ainda que, na verdade, tivessem sido elaborados por especialistas com ideologias diversas.

Note-se que a referida multi-regulação significou, também, a participação legítima das estruturas associativas e sindicais dos profissionais — no caso da educação, sobretudo os professores e os pais — nos mecanismos de definição das políticas. Se a afirmação deste poder corporativo foi catalisador de diversas mudanças, também o foi de inúmeros bloqueios. Isso foi notório logo em 1975 quando, mesmo em contexto revolucionário, os professores de História se aliaram às ideologias mais conservadoras como forma de defender o seu nicho de poder contra a sua aglutinação numa disciplina integrada de *Ciências Sociais* (Grácio, 1985). Daí para cá, nenhuma outra tentativa foi feita para alterar significativamente o naipe de disciplinas do currículo do 2º e 3º ciclos, limitando as mudanças à introdução de novas áreas e conteúdos, com efeitos de dispersão e saturação dos tempos e dos espaços, das formas de organização quer individuais quer colectivas. Também a plataforma das associações de pais, em contra-corrente com os movimentos dominantes no PREC, tendeu a adoptar uma orientação eminentemente conservadora, opondo-se às propostas educativas mais inovadoras (Silva, 2007).

É neste quadro que é convidado Sottomayor Cardia, um dirigente socialista com um currículo modesto na área da educação, sugerido pelas altas esferas da Igreja, com o suporte da popularidade enorme do novo primeiro-ministro (o primeiro eleito) e também o apoio financeiro de instituições tão poderosas como o Banco Mundial. Em troca, prometeu-lhes a "normalização" do sistema de ensino, a sua racionalização económica e administrativa e o seu esvaziamento ideológico, objectivos que se tornaram rapidamente obsessões. A perseguição às influências comunistas no Ministério fê-lo esquecer as medidas mais audaciosas que compunham o programa do próprio partido.

É importante compreender esta inflexão no quadro do projecto social dominante de "liberalização económica e construção do Estado-Providência" que se veio a impor no ocaso do período revolucionário (Viegas, 1998). O líder socialista Mário Soares *dixit*: era tempo de deixar o socialismo na gaveta. A unificação do secundário consolidou-se, pois servia os interesses de crescimento económico e pacificação social, mas o seu conteúdo reformista foi esvaziado. "Houve um regresso aos currículos mais subordinados à matéria — acabando-se assim com as tentativas de ‘abertura’ do currículo, estendendo-se a novas áreas e formas de interdisciplinaridade — e a modelos pedagógicos mais tradicionais" (Stoer, 1982: 35). Os portões da escola voltaram a fechar-se.

1987. No primeiro Conselho de Ministros do segundo governo de Cavaco Silva, Roberto Carneiro surge com vídeos e acetatos do Banco Mundial, procurando mostrar como o investimento em capital humano se converteria em mais-valias económicas. Tática aprendida com Veiga Simão, quinze anos antes, à prova de governos habituados a reservar para a educação as migalhas do bolo orçamental. Os restantes ministros, ainda a abrir os respectivos dossiers, ficaram sem palavras. A verdade é que, na história portuguesa, apenas entre 1975 e 1977, o investimento em educação, em percentagem do PIB, crescera significativamente, quase duplicando nesses três anos (Teodoro, 2001).

A estabilização política e económica e a recente custódia da Comunidade Económica Europeia (mais tarde, União Europeia) permitiram ao Veiga Simão II, como ficou conhecido na esfera governativa, reciclar o “optimismo educativo” do final dos anos 60 e lançar uma reforma de grandes proporções, dominada pelo objectivo de implementar e dar sentido a um novo ensino básico de nove anos, de carácter “universal e obrigatório”, seguindo um modelo em voga nos países escandinavos.

Os dez anos anteriores haviam sido palco de indefinições políticas constantes quanto à educação, reflectindo a fragilidade das instituições, assentes em pactos socio-políticos voláteis. Entretanto, abolidos os mecanismos de triagem e envoltas num novo ciclo político e social, as escolas preparatórias e secundárias conheciam um aumento exponencial da procura,²⁹ em parte, num regime de "crescimento auto-sustentado" (Grácio, 1997), mas que não deixou de impulsionar uma mudança de fundo nas estruturas culturais e políticas e uma

²⁹ A taxa de abandono escolar na 4ª classe, em 1980, era de 7%, contra 29% nove anos antes (Carreira, 1996).

"recomposição acelerada da estrutura de classes", processo que se tem designado de transição para a modernidade (Machado e Costa, 1998).

Como enquadrar toda esta gente? Havia falta de recursos, instalações e capacidade organizativa (Nóvoa, 1994). Apesar de se sentir que uma mudança profunda era necessária, a sua emergência no quadro de um sistema altamente centralizado, pressionado por uma multiplicidade de forças e protagonistas legítimos, apresentava-se difícil e morosa. As urgências impunham-se aos projectos. Foram recuperados vários especialistas que tinham feito a sua iniciação no antigo GEPAE e estavam agora ligados ao PSD ou ao CDS (Roberto Carneiro, Fraústo da Silva, etc.). E, mesmo quando o PS voltou a ganhar as eleições, a coligação com partidos de direita "valeu-lhes" a manutenção do Ministério da Educação. Aos bloqueios resultantes da politização exagerada de todas as questões educativas nos anos 70, sucedeu-se um esvaziamento propositado da dimensão política, impondo-se a ideia de que, em educação, seria melhor substituir a política pelo planeamento. Forçou-se, então, um consenso educativo artificial, sob a chancela de instituições mundiais poderosas e que estão longe de ser ideologicamente neutras. O Banco Mundial permitiu responder às enormes carências financeiras do início dos anos 80 à custa de uma normalização tecnocrática do sistema (Stoer, 1986). O plano para a educação em Portugal encomendado à OCDE por Vítor Crespo era semelhante àquele que a organização fizera para o Afeganistão. A via única para o crescimento económico permanecia no espírito destes técnicos internacionais.

Visto partir da pacificação tecnocrática em torno das hierarquias e estruturas já existentes, essa manobra de retórica implicou, uma vez mais, o adiamento de mudanças profundas na cultura escolar. A expansão engoliu a transformação, em vez de a potenciar. Além do mais, este consenso baseava-se também na diversificação das ofertas educativas, consentânea com um plano mais alargado de promoção do pluralismo e do liberalismo na sociedade portuguesa. Altos dirigentes do Ministério ensaiam estratégias de revitalização do ensino particular e religioso, reconhecendo o seu importante papel na educação portuguesa e o seu estado de relativa marginalização. As elites — parte delas a regressar de um exílio forçado — voltavam a ter, então, à sua disposição, um reduto que as libertava do ambiente “vulgar”, das escolas públicas de massas.³⁰

³⁰ A partir de uma investigação detalhada, Maria Manuel Vieira (2003) explora as estratégias educativas da classe dominante ao longo dos anos 60, 70 e 80, de modo a assegurar-lhes a especificidade dos seus capitais materiais e simbólicos, no contexto de profundas mudanças políticas e acelerada massificação do ensino. Se, nos anos 60, os liceus oficiais eram uma opção muito comum, nos anos 80, certas instituições privadas passaram a conferir a socialização de elite pretendida. Durante os anos 70, o recurso a escolas estrangeiras foi uma saída comum para evitar os tumultos revolucionários.

Por outro lado, havia também falta de professores para acompanhar este crescimento exponencial de alunos nas escolas preparatórias e secundárias. Milhares de jovens foram então contratados, muitos dos quais não tinham qualquer formação pedagógica, começavam a leccionar antes de se licenciarem e em disciplinas que não correspondiam à sua formação. Perante a chegada das classes sociais desfavorecidas ao ensino secundário, com novas posturas e expectativas, muitos deles não puderam mais do que reproduzir os modelos pedagógicos e a autoridade disciplinar em que se baseava a escola tradicional, mas agora enfrentando um quadro social e político radicalmente distinto. Os níveis de reprovação voltaram a subir, alcançando valores ímpares a nível mundial. Os currículos permaneceram tão afastados das realidades locais e populares que continuaram a garantir uma enorme vantagem relativa aos grupos sociais dominantes.

Face ao aumento da procura e da oferta nos ciclos prévios e subsequentes, o ensino primário, convertido em 1º ciclo de escolaridade, foi estranhamente negligenciado, dado o seu carácter fundacional no sistema e nos percursos individuais, sendo que a eliminação da carga ideológica e repressiva que o marcava do tempo do Estado Novo não teve paralelo na produção de novo equipamentos e materiais, novas estratégias e actividades (Azevedo, 1994). O ciclo preparatório, concebido como um ciclo de inovação e não de selecção, expandiu-se através da contratação massiva e descontrolada de professores, muitos deles com uma formação universitária semelhante à dos seus colegas do secundário, mas com habilitações inferiores e muito diversificadas. "É a socialização escolar anterior que marca os guiões de escola dessas pessoas", como comentou o investigador Luís Miguel Carvalho, quando lhe pedi que discutira comigo o assunto. A heterogeneidade resultou numa perda da identidade e da cultura próprias, instalando-se a "lógica da sequencialidade regressiva", ou seja, o ciclo preparatório tornou-se refém da lógica do ensino secundário, algo que foi reforçado com a conversão em 2º ciclo e com a sua integração em EB 23.³¹ Por outro lado, as vertentes mais inovadoras do ensino secundário unificado foram sendo revogadas, por falta de recursos e/ou deriva ideológica, deixando vingar as estruturas dos antigos liceus, pois outras não havia que as substituíssem. Foi este processo que Grácio (1985) designou por "licealização do ensino": sendo que um número cada vez maior de jovens (e classes sociais) acede aos níveis intermédios do sistema de ensino, a escola não se adapta para integrar estes novos públicos

³¹ O caso dos engenheiros, economistas e agrónomos convertidos instantaneamente em professores de Matemática é paradigmático, até porque se evitou que trouxessem para a escola os seus conhecimentos e competências (o que talvez fosse interessante) e se lhes exigiu que ensinassem algo para o qual muitos não tinham vocação, nem formação científica.

(como pretendia até Veiga Simão, com o ciclo médio de 4 anos), sublimando-se as estruturas e culturas dos antigos liceus, como mecanismo de controlo social.

O efeito modernizador provocado pela criação de instituições próprias para a formação de professores, no início dos anos 80, foi também razoavelmente mitigado. As Escolas Superiores de Educação chegaram tarde, sucedendo à expansão em vez de a anteceder, e adoptaram uma grande parte dos vícios do academismo, como forma de legitimação, diluindo a sua relação com os contextos locais e com a prática profissional. Para mais, o medo que inspirou nas universidades deu origem a lutas incessantes, acabando os governos por “dividir o mal pelas aldeias”: 1º e 2º ciclos nas novas ESE, com um currículo interdisciplinar e de vocação pedagógica; secundário (incluindo o actual 3º ciclo do ensino básico) nas universidades, como um curto "ramo educacional" complementar às diferentes formações disciplinares. Esta medida fracturou um ensino básico de nove anos, já de si, carente de estruturas sociais, culturais e económicas em que assentar.

Note-se que o novo sistema de formação de professores, nas ESE, basearam-se em conteúdos pedagógicos e numa especialização interdisciplinar (Português-Inglês, Matemática-Ciências, etc.), potenciando um acompanhamento mais efectivo dos alunos. Todavia, esta inovação não suscitou alterações de fundo nos currículos disciplinares, nem sequer na forma como os professores os gerem no contexto escolar. Mesmo com habilitações para leccionar duas disciplinas à mesma turma, o que reduziria para metade o número dos seus alunos e o número de professores de cada aluno, os professores preferiram ficar ancorados apenas a uma disciplina. Surpreendentemente, os alunos com 10 anos continuaram, na esmagadora maioria das escolas, a passar do regime de mono-docência no 1º ciclo para uma dezena de professores no 2º ciclo.

Neste cenário, não é de espantar que a reforma de Roberto Carneiro tenha obtido êxito na regulação do alargamento do sistema, em particular, com a diversificação dos cursos do ensino secundário, incluindo uma via tecnológica nas próprias escolas e outra profissional, ministrada por instituições próprias, enquanto as medidas pedagógicas que visavam uma unidade entre os três ciclos do recém-criado *ensino básico* ou a criação de espaços curriculares para se trabalhar temas transversais (a “área-escola”), geravam perplexidade, cepticismo e quase nenhum efeito na mudança da cultura escolar, a não ser a autonomização e segmentação do ensino secundário (Azevedo, 1994; Fernandes, 2003).

Apesar dessa ter sido a tendência em quase todos os países europeus, também a transformação do sistema de avaliação, em particular, através de medidas que apontavam os anos terminais de cada ciclo como momentos privilegiados de avaliação e selecção, foi vivida

em Portugal como uma heresia, na comunidade docente, bem como no seio de sectores dominantes da opinião pública (Afonso, 1998). A taxa de reprovações acabou mesmo por aumentar de forma significativa, ao longo dos anos 90, e o primeiro ano tornou-se, em todos os ciclos, o ano de maior reprovação e abandono.

Poderia ser de outro modo? Não se sabe. Mas é curiosa a posição de Roberto Carneiro, dificilmente acusado de "esquerdista", conhecidas as suas ligações ao CDS e à elite empresarial e católica portuguesa:

Eu sempre achei que se estava a perder um tempo precioso e crucial sem aproveitar plenamente a dinâmica que vinha de 1974, uma dinâmica democrática, participativa, que podia ser muito importante para racionalizar e impulsionar a inovação no sistema [educativo] (...) A reforma educativa, em qualquer circunstância, é um processo complexíssimo, de grandes dificuldades, porque a sociedade em geral, e sobretudo a sociedade educativa, as instituições e as instâncias educativas, são eminentemente conservadoras.³²

1999. Ana Benavente toma posse, pela segunda vez, como Secretária de Estado da Educação, depois de se notabilizar através de importantes pesquisas sociológicas sobre desigualdades, insucesso e abandono escolares. Um estudo que coordenou concluiu que o insucesso escolar era massivo, cumulativo, socialmente selectivo e favorável ao abandono, sendo que, em 1990, a taxa efectiva de cumprimento do 2º ciclo cifrava-se em apenas 70% e do 3º ciclo em 44%, apesar de ambos serem obrigatórios (Benavente e outros, 1994). Num estudo posterior sobre as competências da população portuguesa, concluiu que “a maior parte dos inquiridos se situa em níveis de literacia baixos e muito baixos” (Benavente e outros, 1996: 121).

Este retrato é reforçado por outros estudos que mostram claramente que, à medida que o ensino secundário e, nos anos 90, também o ensino superior conheceram um crescimento exponencial, o que abriu a uma parte considerável dos jovens as portas de acesso às “novas classes médias”, com qualificações e aspirações alargadas, à escala europeia, o insucesso e o abandono, logo desde o ensino básico mantiveram-se fenómenos massivos, atingindo valores que nos colocam próximo dos países africanos e fechando uma grande parte das classes populares em círculos de precariedade e exclusão.³³ O hiato entre dois universos, um de

³² Excerto de uma entrevista realizada em 1996 por António Teodoro e publicada em livro recentemente (Teodoro, 2002).

³³ A correlação entre o insucesso e as classes desfavorecidas é bem visível em estudos como os de Grácio (1997) ou Sebastião (1998a).

oportunidades e outro de privações, surge bem expresso em pesquisas sobre a juventude portuguesa (Pais, 1993 e 1998), reflexo dos processos de “modernidade inacabada” que caracterizam Portugal (Machado e Costa, 1998) e reacendendo o fantasma da sociedade dual em evolução, anunciada por Sedas Nunes nos anos 60. O suposto consenso estava, afinal, a deixar muita gente para trás.

Os resultados no combate às desigualdades e exclusões inscritas no sistema de ensino foram, contudo, modestos. Se o abandono escolar entre os jovens menores desceu, na década de 90, de 12.5% para 2.7%, a verdade é que, em 2000, mais de 10% dos jovens, acumulando reprovações, continuavam a deixar a escola sem ter completado os 9 anos de escolaridade básica. Na viragem do milénio, apenas 53% dos jovens chegou ao 9º ano com a “idade normal de frequência”. As taxas de retenção, tradicionalmente altas, aumentaram mesmo entre 1995 e 2000, estabilizando, em níveis altíssimos, no início do século XXI. No 7º ano, por exemplo, o insucesso atingia 12% dos alunos em 1995, subindo para 18% em 2000 e mantendo-se estável no quinquénio seguinte (GIASE, 2006).

A política educativa da equipa socialista, na segunda metade dos anos 90, ficou marcada, uma vez mais, pela expansão e diversificação da rede escolar. Neste caso, saliente-se a aposta no desenvolvimento de um ciclo pré-escolar, na promoção da autonomia dos professores na gestão das escolas e dos currículos, na introdução de áreas curriculares complementares às disciplinas (*Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado*), bem como na criação de territórios de intervenção prioritária e vias alternativas de completar a escolaridade obrigatória. Para os propósitos da presente pesquisa, sublinhe-se ainda a organização do currículo nacional em competências transversais (em vez de disciplinares), por ciclos de ensino (em vez de anos de escolaridade), bem como a criação dos agrupamentos de escolas, conglomerados de estabelecimentos de diversos ciclos de ensino de uma mesma área geográfica, que permitiram ganhos locais de reflexividade e intervenção na gestão local dos percursos educativos, entre os vários ciclos do ensino básico

Aceitando a falência das grandes reformas e mantendo intactos os alicerces do sistema, apostou-se na iniciativa de escolas, projectos, turmas, actores como *loci* de inovação (Sarmiento, 2000). No entanto, este maior poder acentuou também os efeitos do cepticismo docente face ao alcance das políticas educativas (Alves e Canário, 2004), escudado agora por meios de comunicação social mobilizados numa cruzada moral contra as orientações pedagógicas. Face às resistências da cultura escolar instituída (e dos poderes cruzados que a alimentam), o alargamento e a diversificação das experiências escolares acabou por ser, mais uma vez, a transformação possível, perante uma sociedade e um partido profundamente

divididos relativamente à educação, alimentando uma ambiguidade tão profícua quanto perigosa, ao permitir uma dupla apropriação: social-democratizante e liberal-mercantilista.

Não se sabe que impacto teria este novo estilo de governação educativa caso o primeiro-ministro não se tivesse demitido, de forma inesperada, a meio de uma legislatura, conduzindo à vitória de uma aliança de partidos de direita que votou ao abandono as medidas pedagógicas mais inovadoras, cortando-lhes as verbas orçamentais, enquanto reforçava os valores e instrumentos de controlo escolar centralizado (vide exames, programas, estatuto do aluno, etc.), animados por um movimento internacional conservador e neoliberal, que clama pelo regresso da escola a um passado repressivo, selectivo e formalista.

Em suma, desde os anos 60, as pressões sociais e políticas para que o sistema de ensino passe a acolher os descendentes das diversas classes sociais impuseram as escolas básicas e, em parte, também as secundárias como a ocupação “natural” e desejável das crianças e jovens — com a orgulhosa mas marginal excepção das famílias ciganas — provocando um crescimento exponencial das qualificações escolares das novas gerações, produto e produtor da entrada da sociedade portuguesa na modernidade. Esta mudança de grandes proporções tem sido filtrada por vias, mais ou menos conscientes, de conservação dos antigos guiões de uma instituição profundamente elitista e repressiva, resultando numa diversificação, tanto vertical (entre ciclos de ensino) como horizontal (entre escolas e entre ofertas formativas), dos contextos escolares.

Em traços gerais, o sistema educativo português, nos níveis básico e secundário, compreende hoje:

- Um ciclo *pré-escolar*, de grande expansão nos anos 90, sendo voluntário mas abrangendo hoje mais de 75% da população entre os 4 e 6 anos, orientado por uma “cultura escolar” específica, de índole construtivista;
- Um 1º ciclo de 4 anos, herdeiro dos espaços e formas de organização das antigas escolas primárias, ainda que sofrendo diversas influências recentes de outras lógicas, através quer de uma formação pedagógica reforçada dos professores, quer da integração em agrupamentos que incluem o pré-escolar, bem como os ciclos de ensino subsequentes;

- Um 2º ciclo de 2 anos, com uma organização curricular de cerca de 10 disciplinas, sucessor das escolas preparatórias, quase todas alargando a sua oferta ao 3º ciclo de escolaridade (EB23), embora com um quadro docente específico, com uma formação baseada em princípios pedagógicos e interdisciplinares.
- Um 3º ciclo de 3 anos, englobado desde os anos 80 no ensino básico e organizado em 12 áreas curriculares, que decorre do “secundário unificado” e é ministrado, actualmente, tanto em agrupamentos de escolas básicas como em escolas secundárias.
- Um ciclo secundário de 3 anos, composto por três vias distintas (geral, tecnológico e profissional), sendo cada uma delas composta por vários cursos orientados para áreas específicas (do saber e/ou do mercado de trabalho).

4. Despedidas, agrupamentos e *transições*

É muito difícil definir em que momento começa e acaba um processo de transição biográfica. Através da recolha de testemunhos pessoais, podemos constatar que há “episódios traumáticos” em que os indivíduos tomam consciência, pela primeira vez, do envolvimento num processo de mudança, mas são variáveis, circunstanciais e dispersos. De um ponto de vista analítico, é plausível que a génese do processo preceda essa tomada de consciência inicial. Em rigor, podemos até argumentar que não existe tal momento original e que, à semelhança dos ciclones, a transição se vai deslocando em espiral, aumentando de intensidade até ao epicentro e, em seguida, desvanecendo progressivamente.

Em todo o caso, parece consensual que uma mudança tão previsível como aquela que é objecto do presente estudo se inicia claramente antes da transferência propriamente física dos alunos de um ciclo de ensino para outro. A capacidade de reflexão e de projecção dos actores leva-os a accionar uma série de estratégias para “controlar o futuro” ou, pelo menos, alguns dos seus efeitos previstos e indesejados. A pesquisa etnográfica realizada permitiu recolher evidências sobre o modo como este processo tende a ser regulado pelos diversos actores (multi-regulado), pelo menos, em dois planos distintos mas que se entrecruzam: as experiências directas de transição dos alunos e a coordenação dos (e entre os) estabelecimentos de ensino.

No primeiro caso, o trabalho realizado com algumas turmas do 4º ano, em particular, acompanhando um projecto de intervenção cujo objectivo era precisamente preparar os alunos para a transição, bem como as entrevistas realizadas aos alunos do 5º ano e aos seus pais foram fundamentais para compreender o modo como os actores organizavam esta experiência.

Assim, no 4º ano, o quadro de relações entre professores, alunos e famílias vai sendo progressivamente dominado, de forma mais ou menos consciente, pela sua diluição próxima e pelos itinerários que tomarão os seus vários protagonistas. Tal como têm medido vários estudos internacionais, confirmou-se, pois, o aumento dos níveis de ansiedade entre os alunos, associados (e impulsionados) por acréscimos de ansiedade dos professores e dos pais.³⁴

Nas entrevistas aos docentes do 4º ano, foi possível constatar que estes procuram organizar o trabalho para a aquisição de conteúdos e disposições fundamentais para a adaptação ao novo ciclo. Contudo, dado o seu escasso contacto com as realidades do 2º ciclo, esta orientação tende a basear-se na tal contraposição mítica entre o “idílio comunitário” e o

³⁴ Ver Gimeno (1996), Kvalsund (2000), Power e outros (2004) e San António (2004).

“anonimato societal”, o que, impregnando um dramatismo peculiar ao processo em curso, pode incutir medos e inibições nos próprios alunos e suas famílias, sem lhes conferir as competências decisivas para a integração no contexto sucessor. Nas palavras de um professor:

Tentamos adequar a matéria ao que eles vão encontrar no 5º ano... em termos de atitudes e comportamentos, tentamos reportar. Têm que compreender que aqui são uma família, lá terão mais professores e têm que se saber adaptar... e também ter cuidado com os colegas mais velhos... perceber que há coisas que não podem fazer.

Também a aprovação ou reprovação das crianças com as quais se trabalhou, dia após dia, muitas vezes, durante quatro anos consecutivos, se afigura particularmente delicada, sendo a precaução de não aprovar os alunos “coxitos” — a quem se supõe que faltam algumas aquisições para acompanhar o ciclo seguinte — mitigada pela vontade de os transitar para uma outra escola, onde poderão desenvolver novas atitudes e conhecimentos, para mais quando demonstram dificuldade e desinteresse no actual ciclo. Esta decisão busca fundamentação, nos casos mais duvidosos, nas opiniões do Conselho de Docentes e da família dos alunos em causa, preocupações essas que são claramente distintas da cultura de avaliação vigente nos restantes ciclos de ensino, tema que será aprofundado no capítulo 11.

Já entre os alunos, a ansiedade parece combinar, em doses diversas, elementos de medo e de excitação. Os alunos que têm familiares na EB 23 ou que já a frequentam por qualquer outra razão aproveitam esses conhecimentos, não sem alguma dose de fantasia, como forma de ganhar ascendente sobre os seus colegas, estabelecendo-se como líderes de um processo que é mediado por múltiplas redes de sociabilidade. Muitos alunos revelaram receios acerca da dimensão da escola, do número de disciplinas, dos roubos e violência de que ouvem falar, da incapacidade de fazer novos amigos ou da maior dificuldade das fichas de avaliação. No entanto, estes receios são expressos ainda nos termos vigentes no 1º ciclo, reflectindo um envolvimento profundo no quadro social presente e um desconhecimento acerca tanto do contexto social como do modelo curricular e organizacional que enfrentarão no ano seguinte. Aliás, o acesso a um universo maior, onde os quadros relacionais são mais alargados e o controlo dos adultos é menor vai ao encontro das expectativas da maioria dos alunos, abrindo-lhes as portas do misterioso mundo da adolescência e que associam, aliás, à promoção a um estatuto social mais favorecido ou, pelo menos, com ganhos significativos de autonomia.

Entre as escolas do 1º ciclo abrangidas pelo estudo, sendo parte do mesmo agrupamento, é possível observar uma notável diferença entre *ambientes educativos*, configurando também distintas dinâmicas de transição, à imagem daquilo que observara

Kvalsund (2000) para o caso norueguês. Uma das escolas é muito pequena, situada num velho edifício habitacional, onde cabem com dificuldade três turmas e o espaço de recreio é exíguo, enquanto outra alberga doze grupos, tem um recreio amplo, espaços próprios para a prática desportiva e a introdução à informática. Os alunos da primeira escola vivem num universo mais infantilizado, patente nas suas expressões, preocupações e atitudes, como por exemplo, levar brinquedos para a escola. Quando realizaram uma visita preparatória à escola do 2º e 3º ciclos nunca se afastaram da professora, sendo motivo de gozo dos alunos nativos que os alcunharam de “bebés”. Já na segunda escola, reflexos da adaptação ao seu próprio contexto escolar, os alunos revelam-se bem mais autónomos, no uso do tempo e do espaço, bem como na relação com alunos mais velhos e professores, o que os torna menos impressionáveis relativamente às mudanças para a nova escola.

Ainda assim, a análise dos resultados dos alunos do 5º ano não permitiu uma associação clara e unívoca entre a escola de origem dos alunos e o seu aproveitamento escolar no novo ciclo. Como vimos no capítulo 2, o (in)sucesso académico na transição entre ciclos não deriva da melhor integração nas redes de sociabilidade, mas reflecte sim um posicionamento específico face aos saberes e aos poderes escolares. A adaptação a um novo universo escolar é um processo para o qual convergem múltiplas variáveis, adquirindo uma notável autonomia face ao ambiente educativo anterior.

As resistências à articulação entre ciclos de ensino, exploradas no capítulo anterior, não invalidam assim a existência de *modos locais de regulação* da transição entre ciclos de ensino e que tendem, hoje, a superar os quadros imediatos de interacção entre professores, alunos e pais, convocando actores e lógicas de acção propriamente organizacionais.

Pelo menos desde os anos 70, a democratização do sistema educativo — e os problemas resultantes, em particular, nos ciclos de ensino outrora destinados a uma elite — impulsionaram um conjunto de actividades concebidas especificamente para facilitar a integração dos alunos em trânsito entre ciclos de ensino. Estas iniciativas, geridas por professores nomeados para o efeito ou pelos serviços escolares de psicologia e orientação, podem apresentar diversos figurinos, sendo vulgares as visitas à nova escola no último ano do ciclo anterior, troca de informações entre escolas acerca dos percursos e perfis dos alunos, sessões inaugurais com os novos alunos e suas famílias, semanas de integração com actividades lúdicas, acompanhamento reforçado pelo director de turma e, a nível de cada

disciplina, módulos (e fichas) de diagnóstico e de adaptação ao novo ciclo. Também há registos, menos frequentes, de outros dispositivos mais complexos, como a designação de alunos mais velhos como tutores dos recém-chegados.³⁵

Estas estratégias têm sido reforçadas e reconfiguradas recentemente. Por um lado, as políticas de alargamento da autonomia dos estabelecimentos educativos e, em particular, de criação de agrupamentos de escolas do ensino básico (ou, em alguns casos, de escolas básicas integradas), a partir de finais dos anos 90, implicaram uma reordenação da rede escolar, de largas proporções, incluindo a crescente responsabilização dos actores locais pela gestão dos percurso escolares dos alunos ao longo dos vários ciclos. Por outro lado, novas lógicas de competição e distinção entre escolas, tanto públicas como privadas, reforçadas pela escassez inusitada de alunos, sobretudo em algumas regiões, fruto do envelhecimento da população e da profusão dos estabelecimentos de ensino públicos e privados, conduzem a estratégias, mais ou menos explícitas, de promoção, atracção e captação de “públicos”.³⁶

A transição dos estudantes para um novo ciclo de ensino é, pois, atravessada por dinâmicas institucionais de transição das próprias organizações escolares, bem como dos professores que são o seu rosto. Ambos os fenómenos encontram-se profundamente imbricados na construção social das realidades escolares, sendo a (des)integração dos alunos na transição um indicador de (des)integração das várias unidades que compõem os agrupamentos e o próprio sistema, como um todo.

A pesquisa etnográfica permitiu explorar alguns contornos desta dimensão institucional. Como repetiu a presidente do conselho executivo, em várias conversas que mantivemos ao longo do ano, a génese do agrupamento foi um processo extremamente melindroso, comandado por pressões da Direcção Regional de Educação e que gerou fortes resistências locais, quer nos estabelecimentos do 1º ciclo quer na própria escola-sede, implicando uma gestão relacional muito delicada. As lideranças situam a raiz do conflito no plano cultural, ou seja, nas diferentes tradições, linguagens e estratégias desenvolvidas pelos professores dos vários ciclos de ensino ou, mesmo, das diferentes escolas do mesmo ciclo de ensino.

Neste quadro, não é de estranhar que se tenha privilegiado a concentração administrativa, geradora em si mesma de crises identitárias e relacionais, mas que se foram

³⁵ Esta informação tem por base os percursos escolares de uma série de adultos, com perfis sociais e etários muito diversificados, recolhidos na presente investigação.

³⁶ Estes processos políticos de largo alcance, gerados e geradores de um novo “cenário educativo”, têm sido objecto recente de análise aprofundada por vários investigadores portugueses de referência, mesmo reconhecendo o seu carácter altamente iniciático e projectivo. De entre uma enorme abundância de obras, destacamos, com posturas teóricas distintas, Afonso e Viseu (2001), Lima e Afonso (2002), Barroso (2003), Sebastião e Vladimira (2007).

dissipando gradualmente. Já quanto às implicações pedagógicas, a presidente revela-se cautelosa, reconhecendo que os esforços se centraram, até ao momento, na reflexão e sensibilização dos diversos actores para a necessidade de um trabalho em cooperação. A própria construção de um projecto educativo comum, matriz identitária do agrupamento, foi entendida por sectores importantes das escolas como uma imposição do poder central e conduziu a infindáveis discussões e mal-entendidos, tendo tardado quase três anos.

A observação participante realizada no agrupamento — incluindo a colaboração periférica com o próprio grupo de elaboração do projecto educativo, enquanto consultor responsável pela caracterização da população discente — permitiu-me explorar até que ponto os conflitos ocorrem no plano estrutural, ou seja, no seio dos mecanismos de distribuição do poder, nas suas diferentes formas, pelos vários indivíduos e grupos. As diferenças culturais tendem, pois, a traçar os parâmetros legítimos, dentro dos quais se joga uma verdadeira luta de poder.

Colocados na dependência de conselhos executivos e pedagógicos nos quais desempenham uma função secundária, estando em desvantagem numérica e não ocupando cargos de topo, os professores do 1º ciclo tendem a experimentar a formação do agrupamento como uma *alienação*, à qual opõem uma resistência pela passividade, ou seja, pela redução dos esforços de articulação ao mínimo ritmo e intensidade possíveis para não gerar conflitos institucionais manifestos. Por seu turno, a maioria dos professores do 2º e do 3º ciclo não se envolve também num processo que amplia as suas responsabilidades profissionais e, em qualquer dos casos, resiste visceralmente às interferências dos professores do 1º ciclo na organização do seu trabalho. A reconfiguração de rede escolar é mediada, pois, pelas desigualdades simbólicas entre grupos docentes, podendo mesmo reforçá-las.

O conselho executivo desenvolve práticas e discursos frequentemente ambíguos, resultantes da sua própria posição no campo. Por um lado, a criação dos agrupamentos amplia os poderes inscritos no seu mandato, pelo que a integração e articulação entre os vários estabelecimentos e ciclos de ensino se torna não só uma estratégia de alargamento do seu poder efectivo mas também um requisito para a gestão e pacificação destes novos espaços sociais alargados e, por conseguinte, para a preservação da posição de liderança, no seu embate quotidiano quer com os actores locais quer com as instâncias da administração central. Por outro lado, a salvaguarda de certas distâncias entre ciclos e entre estabelecimentos, legitimada pelo reconhecimento de lógicas, linguagens e tradições próprias, poderá agradar aos professores dos vários ciclos que, importa lembrar, são ainda quem elege os órgãos de

gestão nas escolas portuguesas, além de permitir um contacto individualizado com cada organização e grupo docente e, desta forma, a possibilidade de um maior controlo efectivo.

Já apresentado o contexto social envolvente (capítulo 2), torna-se necessário, neste ponto, enumerar algumas características organizacionais da escola na qual se centrou a pesquisa de terreno. Criada nos anos 50, começou por ser uma escola comercial, mas foi a conversão, no final dos anos 60, em escola preparatória que lhe conferiu um estatuto central, também por ser o único nesta zona antiga da cidade. Fruto de transformações demográficas e da rede escolar, passou nos anos 90 a albergar algumas turmas do 3º ciclo, tornando-se uma EB 23, e posteriormente foi designada sede de um agrupamento, no qual se incluem mais quatro estabelecimentos do 1º ciclo, situados nas redondezas.

Esta situação provoca, por um lado, uma enorme sobrecarga de alunos e turmas na escola, conduzindo a uma taxa quase plena de ocupação dos espaços escolares com salas de aula, o que inviabiliza, segundo o conselho executivo, a criação de ofertas educativas diversificadas e complementares, e, por outro lado, uma relação tensa com as Escolas Secundárias da zona, que sugerem que a escola, na transição para o 3º ciclo, selecciona os alunos com melhores desempenhos escolares e envia para as demais os alunos “problemáticos”, tema que será tratado no capítulo seguinte.

A escola conta com uma liderança estável, reconhecida do interior e do exterior, mantendo uma relação próxima com o Ministério da Educação. A Presidente do Conselhos Executivo e Pedagógico é formada em Biologia, ensinou antes nos Púlpitos do Exército, trabalhando na escola há sete anos e na direcção há cinco. A grande maioria dos professores, quer no 2º como no 3º ciclo, conta já com mais de 40 anos de idade e 15 anos de serviço. Constituindo um factor de estabilidade na planificação e desenvolvimento pedagógicos, esta situação não deixa de gerar problemas de imobilismo e desmotivação, tornando difícil o desenvolvimento de ofertas educativas inovadoras e a dinamização de *espaços-tempos* complementares, como a Biblioteca Escolar.

Além disso, apesar dos professores se conhecerem há vários anos e haver uma relação cordial entre si, notam-se debilidades claras no trabalho dos Conselhos de Turma, que privilegiam a avaliação e secundarizam funções como o desenvolvimento do projecto curricular de turma ou a planificação das áreas curriculares não disciplinares. A posição

dominante parece ser responsabilizar exclusivamente os alunos e as famílias pelos resultados obtidos.

Segundo a presidente do Conselho Executivo, os dois anos anteriores à pesquisa de terreno (2005 e 2006) foram marcados por alguns confrontos com o corpo docente — como a “luta das substituições” e a “organização dos tempos não lectivos” — mas que têm contribuído para a criação de uma cultura de maior responsabilidade e profissionalismo. No entanto, os professores revelam alguma desmotivação face àquilo que consideram ser uma “burocratização” das suas funções e que, inclusive, acaba por limitar o seu raio de acção em questões educativos, como a criação de clubes e actividades extra-curriculares ou a planificação das aulas.

Em termos de resultados escolares, a escola aproxima-se das médias nacionais, nos vários anos (quadro 4.1). De notar que a taxa de sucesso no 7º ano supera mesmo os valores observados a nível nacional, mas é importante contar com o facto do 3º ciclo ter nesta escola um estatuto de excepionalidade, pelos motivos apresentados acima. O insucesso na Matemática, em particular no 2º ciclo, atinge níveis alarmantes — em 2005-2006, 39% de insucesso no 5º ano e 32% no 6º ano — o que justificou que uma das prioridades em 2006 fosse a inclusão da escola no Plano de Acção para a Matemática. A Língua Portuguesa, o Inglês e a História e Geografia de Portugal atingem também taxas de insucesso entre os 20% e os 30%.

O acompanhamento dos alunos com insucesso e, no geral, com dificuldades de índole variado é uma preocupação premente da direcção da escola, mas que se depara com falta de espaços e de pessoal para garantir serviços complementares. Neste sentido, sente-se uma tensão com a Direcção-Regional de Educação de Lisboa, visto que impõe à escola aceitar um número de alunos excessivo para as condições da escola, o que conduz a um cenário de sobrelotação, reflectido tanto no número de turmas como na sua dimensão (em geral, 27 ou 28 alunos). Segundo a presidente, em tais condições, é impossível um ensino individualizado ou mesmo a criação de turmas especiais (CEF, currículos alternativos, etc.). Ainda assim, existe um Serviço de Psicologia e Orientação (PSO) e um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAPF), sendo que os alunos com dificuldades são sinalizados e encaminhados pelos directores de turma para um de vários apoios: (a) apoio educativo especial, para alunos com problemas cognitivos graves; (b) apoio disciplinar, para alunos com insucesso a algumas disciplinas específicas; (c) tutorias, para alunos desmotivados, com comportamentos disruptivos ou situações pessoais problemáticas; (d) pré-requisitos a Matemática, para alunos a quem foram detectadas lacunas na aprendizagem na disciplina em ciclos anteriores (ao

abrigo do Plano de Acção para a Matemática). Já existe um acordo para que, em breve, trabalhem também na escola alguns mediadores para alunos estrangeiros com problemas de integração ou de idioma, visto que se trata de uma realidade recente mas já com uma expressão significativa.

A indisciplina dos alunos é um problema recorrente da escola, mas o Conselho Executivo tem um conhecimento da situação e intervém na sua resolução, de forma directa e imediata. No entanto, este clima de “indisciplina de baixa intensidade”, ao qual as próprias condições físicas e a sobrelotação das instalações não serão alheias, só em situações pontuais resvala para situações mais graves, pelo que não existe um ambiente de violência ou de insegurança física e verbal na escola. Apenas cerca de uma dezena de alunos são suspensos por ano.

A transição dos alunos entre ciclos de ensino tende a ser palco privilegiado destes processos (conflituais) de negociação da realidade, tanto a nível institucional (construção dos projectos educativos e curriculares, do regulamento interno, eleição dos cargos, etc.) como a nível da interacção quotidiana, entre professores, alunos e famílias. A necessidade de um trabalho de colaboração mais sistemático entre os vários ciclos de ensino é enunciada, em diferentes contextos e por distintos actores, mas vai se adiando, perante as urgências do quotidiano e as referidas resistências, muitas vezes, consumadas através da passividade. Dois projectos em curso na escola procuram explicitamente romper estas barreiras entre ciclos, intervindo, num caso, no próprio processo de transição e, no outro, na disciplina de Matemática.

No primeiro caso, trata-se de uma iniciativa lançada pela junta de freguesia e que mobiliza alguns técnicos especializados na área da Psicologia, procurando estabelecer-se enquanto interface na transferência do primeiro para o segundo ciclo. Iniciado em 2001, este trabalho assenta no desenvolvimento de uma série de sessões que visam permitir, aos alunos do 4º ano de escolaridade, a apropriação prática de competências e disposições facilitadoras da sua integração numa escola e num ciclo de ensino com características distintas. Através de actividades práticas, incluindo a realização de jogos, os alunos são introduzidos a um novo universo, valorizando-se os pontos comuns, mas também a existência de elementos distintos: as disciplinas, as notas, o cartão electrónico, o bar, o dossier, o horário, etc. Este projecto

inclui, também, sessões de esclarecimento com os pais, visitas guiadas à EB 23 e reuniões com os professores.

O facto de a equipa ser externa às várias escolas e ciclos de ensino facilita o desenvolvimento das actividades de transição, iludindo o cenário de desconfianças e tensões já enunciado, e permite uma percepção mais distanciada e reflectida do processo. No entanto, a relação da equipa com os professores é variável ou até ambivalente, sendo as acções complementares bem aceites mas existindo claros entraves a uma intervenção nos modelos e conteúdos de ensino e de avaliação, tanto no 4º como no 5º ano.

Apesar de entusiasta do trabalho com as crianças, a coordenadora faz um balanço ambíguo do projecto, ao assinalar que os alunos “em geral, adaptam-se bem ao [novo] meio escolar, mas ao nível das disciplinas, não tanto, porque [muitos deles] não estão preparados para o segundo ciclo”. Enumera obstáculos à transição, quer nas práticas dos professores do 1º ciclo, por protegerem demasiado os seus alunos e não os prepararem devidamente, quer nas disposições dos docentes do 2º ciclo, por se centrarem exclusivamente em “dar a matéria” e em manter a ordem na sala de aula, não desenvolvendo uma relação individualizada com os alunos.

[No 2º ciclo] aquele que não mexe é óptimo para os professores... há crianças que não conseguem acompanhar a matéria e ficam muito frustradas (...) estão lá muito sossegadinhas, mas na verdade não estão lá.

A observação continuada de uma turma do 5º ano, ao longo de todo o ano lectivo, permitiu validar esta perspectiva, até porque cerca de metade dos alunos são provenientes de escolas da freguesia, pelo que haviam participado no referido projecto, enquanto a outra metade não passou por qualquer iniciativa articulada de preparação para a transição. Entre o primeiro grupo, foi possível observar uma integração mais rápida no ambiente da EB 23, algo que os próprios alunos, nas entrevistas, relacionaram com o projecto. Nas palavras de um dos alunos envolvidos:

Para mim, [a entrada nesta escola] foi muito fácil... não estava nada assustado... também, no ano anterior, já tinham ido lá à escola umas senhoras explicar como funcionava e isso... eram fixes, as *transiçonas*.

No entanto, observando as classificações obtidas ao longo do 5º ano de escolaridade, nas diferentes disciplinas, notamos que, se alguns dos alunos envolvidos na experiência se destacaram pelos seus altos níveis de aproveitamento, outros houve que revelaram grandes

dificuldades de aprendizagem. Ou seja, apesar do impacto positivo naquilo que poderíamos designar de *transição interaccional*, incluindo elementos de bem-estar, auto-estima e integração dos alunos nas redes de sociabilidade, a participação no projecto não revela consequências muito significativas nas *transições académicas*.

Em termos institucionais, o balanço também é ambíguo. Por um lado, a formação das escolas em agrupamento facilita uma intervenção deste género, uma vez que limita os efeitos de dispersão dos alunos e dos professores por diversas organizações e enquadra-se numa política sustentada por um conselho executivo que tutela ambos os ciclos e, portanto, a transição entre eles, dentro de um território educativo definido.³⁷ Por outro lado, este compromisso político não garante o efectivo envolvimento dos professores, tendo-se observado um claro distanciamento e desconhecimento destes relativamente aos objectivos e metodologias do projecto, o que limita a sua eficácia.

Assim sendo, além de estar dependente de financiamentos próprios, a intervenção ao nível da transição entre ciclos de ensino tende a ser confinada a espaços, tempos e actores próprios, funcionando como complemento educativo no sentido de atenuar as ansiedades e conflitos interpessoais que resultam deste processo, esvaziado do seu potencial de planificação, cooperação e articulação entre os ciclos de ensino, ou seja, afastados do *core business* do trabalho escolar (competências a desenvolver, métodos pedagógicos, critérios de avaliação e de progressão, etc.).

De notar que os projectos de intervenção na transição entre ciclos de ensino, gerados tanto no interior como no exterior das escolas, se tornaram relativamente comuns em diversos países, como resultado de uma crescente reflexividade dos actores educativos, processo ao qual não é alheio o aumento de estudos científicos sobre o tema (Nicholls e Gardner, 1999). Porém, várias pesquisas mostram que estes projectos raramente superam o desenvolvimento de acções pontuais (no tempo) e localizadas (em certas temáticas), concretizadas em visitas prévias e em jornadas culturais de bem-vinda, em geral animadas por departamentos de orientação (Hargreaves e outros, 1999; Anderson e outros, 2000). Tal como observámos, estes projectos incidem sobretudo em questões sociais e não tanto académicas, raramente implicando a coordenação entre professores, pelo que suavizam a ansiedade dos alunos e dos docentes mas não resolvem as discontinuidades curriculares (Galton e outros, 2000).

O segundo caso explorado remete para um projecto do departamento de Matemática, ao abrigo de um programa nacional nesta área, e que inclui a articulação entre ciclos de ensino.

³⁷ Um entrave a estas parcerias locais resulta do espaço geográfico que abrange o agrupamento não corresponder, em geral, às divisões administrativas do território.

Para a coordenadora, uma professora do 2º ciclo há mais de duas décadas na escola, o principal problema do sucesso dos alunos na disciplina reside na “falta de pré-requisitos” demonstrada por uma grande parte dos alunos. Assim, uma grande fatia do orçamento do projecto foi mobilizada para a contratação de uma professora do 1º ciclo, cujo trabalho consiste em estar duas horas por semana a “dar os pré-requisitos” a pequenos grupos de alunos que demonstrem dificuldades de aprendizagem no 5º ano. Apesar de, no momento em que se realizou a pesquisa de terreno, estar ainda em fase de arranque, aconselhando prudência na análise dos resultados, o facto de os alunos abrangidos continuarem a revelar níveis de aproveitamento baixos na disciplina não deixava de imprimir já uma sensação de impotência nos vários actores envolvidos.³⁸

De assinalar que o projecto previa uma articulação efectiva das práticas pedagógicas entre os vários ciclos de ensino, mas as iniciativas neste sentido foram ténues e esbarraram com fortes resistências, que a coordenadora atribui ao receio dos docentes do 1º ciclo em apresentar e discutir os seus métodos de ensino e de avaliação. Ainda assim, desenvolveram-se algumas actividades, entre as quais, a aplicação da mesma prova de diagnóstico no 4º e no 5º ano. Os resultados obtidos neste exercício, bastante preocupantes, apontam para dificuldades de uma parte considerável dos alunos na aquisição de conhecimentos matemáticos e da generalidade dos estudantes na resolução de problemas, o que só por si nos leva a questionar a ideia da falta de pré-requisitos. Além disso, os resultados obtidos no 4º ano foram superiores aos do 5º ano, o que a coordenadora atribuiu imediatamente a diferenças na forma como o exercício foi desenvolvido: no 1º ciclo, o tempo disponibilizado e o apoio dos professores foi maior; no 2º ciclo, a tarefa foi entendida como um teste de avaliação. Se a diversidade das modalidades de aplicação não permite uma aferição rigorosa dos conhecimentos dos alunos antes e após a transição, não sendo a descida real dos resultados uma possibilidade a descartar, atendendo a estudos internacionais sobre o tema,³⁹ trata-se, por seu lado, de um indicador relevante das diferenças nos modos de organização do trabalho entre os ciclos de ensino, assim como dos entraves a uma colaboração mais efectiva. Como assinalam Galton e outros (2003), a uma obsessão pela avaliação no ensino secundário (do qual o 2º ciclo é já, em certa medida, tributário), orientadora de toda a acção e organização

³⁸ No seu estudo alargado sobre as transições entre ciclos de ensino em Inglaterra, Galton e outros (2003) identificaram também, em algumas escolas, “práticas de reforço”, tanto no último ano de primária como no primeiro ano de secundário, mas que tendem a resumir-se a “mais do mesmo”, obtendo resultados pouco significativos.

³⁹ Veja-se, a este propósito, Gimeno Sacristán (1996) ou Galton e outros (2000).

escolares, contrapõe-se uma certa “resistência à avaliação” por parte dos professores primários.

A própria troca de informação sobre os alunos, entre os ciclos de ensino, tende a ser prejudicada pelo clima de tensões e desconfianças recíprocas, cingindo-se aos aspectos administrativos definidos por lei. Não apenas as várias escolas do agrupamento têm formas muito distintas de registar a informação relativa ao perfil, ao aproveitamento e às dificuldades dos alunos, como há também um receio omnipresente que essa informação seja utilizada para comparar e julgar o trabalho das várias escolas e dos seus profissionais. Assim sendo, a informação circula de forma muito morosa e fragmentada, reduzida a processos individuais, invalidando visões globais e sistemáticas. A observação sugere que os próprios registos do percurso escolar dos alunos durante o 1º ciclo, também não inspira reflexões partilhadas entre os professores que os irão acompanhar no 2º ciclo, nem é um factor importante na construção do projecto curricular de turma, sendo dominante a ideia de que os alunos necessitam de “começar de fresco”.⁴⁰

O trabalho de campo reuniu, assim, amplas evidências de que as iniciativas institucionais que, nos últimos anos, têm promovido um acompanhamento mais efectivo dos percursos de transição entre ciclos de ensino, suportadas por uma crescente consciência científica acerca do tema, enfrentam condições de concretização adversas, tanto no plano prático como no plano simbólico. Não será, pois, por acaso que um dos dezanove parâmetros definidos no sistema de avaliação das escolas e agrupamentos, lançado pelo Ministério da Educação em 2005, se reporte precisamente à *Articulação e Sequencialidade*.

Convém atendermos aos resultados já publicados deste trabalho de longo alcance, mesmo considerando que envolveu ainda um conjunto piloto (voluntário) de estabelecimentos, pelo que não pode ser entendido como uma amostra representativa do universo das escolas portuguesas.⁴¹ Ainda assim, a avaliação dos primeiros catorze agrupamentos apontava já para uma enorme heterogeneidade nos modos locais de regulação

⁴⁰ Confirma-se, então, que os registos enviados pelos professores do ciclo anterior tendem a ser ignorados, situação verificada também por Hargreaves e outros (1999), nos Estados Unidos.

⁴¹ No processo de *Avaliação das Escolas*, participaram por livre iniciativa 24 agrupamentos do ensino básico e estabelecimentos do ensino secundário, em 2005, tendo-se assistido ao seu alargamento gradual até atingir a totalidade das unidades de gestão do ensino básico e secundário, prevista para o final de 2009. A metodologia e a análise dos resultados do primeiro ano da experiência encontram-se reflectidas em Oliveira e outros (2006).

da transição entre ciclos de ensino, no quadro desta nova forma organizacional. As únicas práticas generalizadas parecem ser as visitas à EB 23 dos alunos do 4º ano, bem como as reuniões entre directores de turma do 5º ano e professores do 1º ciclo para a transmissão de informação básica acerca dos alunos em transição.

No entanto, em cerca de metade destes agrupamentos, não são evidentes outras práticas de articulação entre ciclos de ensino, em particular, abrangendo aspectos relevantes dos currículos, métodos pedagógicos ou critérios de avaliação. Como exemplo, podemos citar um dos relatórios:

Apesar das visitas dos alunos do 1º ciclo à escola EB23 e da definição de “pré-requisitos” para a frequência do 5º ano de escolaridade, há pouca articulação entre os dois ciclos. Ainda se está mais numa fase de “queixas” (“os alunos chegam ao 2º ciclo sem saber ler nem escrever”) que de trabalho em comum. As dificuldades do 5º ano estão expressas no abandono, já referido, e no insucesso: por exemplo, a Matemática, 66% de retenções no 5º ano e 14% no 6º (...) Não há um entendimento consensual, nomeadamente entre os coordenadores de estabelecimentos, sobre quais devem ser os pré-requisitos para o 5º ano. Já entre o 2º e o 3º ciclo, a organização da EB23 por departamentos facilitou a articulação mas ainda há muito a fazer (Oliveira e outros, 2006: A-259).

Pelo contrário, na outra metade dos agrupamentos foram identificadas algumas práticas complementares, em geral, dinamizadas pelas estruturas de orientação e/ou de apoio educativos. Assentes num paradigma *psicologista*, este tipo de intervenções actua sobretudo ao nível das expectativas, atitudes e estratégias (dos alunos e/ou das famílias), bem como na sinalização e acompanhamento de um segmento de alunos com maiores dificuldades. Contudo, como se viu atrás, são dispositivos limitados no tempo e no espaço, abrangendo grupos restritos de actores, pelo que atenuam certos conflitos interpessoais, mas não evitam os desfasamentos e as desarticulações institucionais, além de reforçar a ideia de que as lacunas e adaptações a superar na transição são da estrita responsabilidade dos alunos e das suas famílias. Como se pode ler, relativamente a um outro agrupamento:

Na transição entre ciclos, especialmente entre o 1º ciclo e o 2º, a articulação é feita em conjugação com as estruturas de apoio educativo, sendo disponibilizado apoio aos alunos e aos seus encarregados de educação, mas os directores de turma têm consciência que uma maior articulação e colaboração dos professores dos 2º e 3º ciclos com os do 1º ciclo poderia ser benéfica para os alunos (idem: A-250).

Apenas em dois agrupamentos e uma escola básica integrada foram observadas práticas sistemáticas de organização curricular transversal aos vários ciclos do ensino básico, inscritas já na própria cultura e identidade do agrupamento. Num dos casos, “foi elaborado um estudo das áreas críticas no âmbito do agrupamento, sistemático, durante dois anos, com professores

coordenadores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, tendo sido produzido um ‘dossier’ com materiais de Português e de Matemática, com aferição de terminologia linguística nestas duas áreas curriculares” (idem: A-186). E no outro, “existe uma preocupação de articulação da gestão e desenvolvimento curricular, centrando-se de forma relevante na transversalidade da Língua Portuguesa, no raciocínio matemático, no desenvolvimento de competências transversais, designadamente de âmbito social, procurando-se uma integração curricular que não deixa de lado a diversificação da oferta educativa como factor importante de adequação do currículo ao perfil dos alunos” (idem: A-223).

Este processo de avaliação das escolas permite, assim, confirmar que as formas de regulação institucional das transições entre ciclos de ensino são condicionadas pelas transformações recentes da administração educativa, trazendo para primeiro plano a dimensão propriamente política das organizações escolares. Alguns autores de referência no campo educativo não hesitam em associar estas mudanças recentes a um movimento internacional de cedência do sistema de ensino público às demandas do neoliberalismo, dirigido por interesses empresariais poderosos (Gewirtz e outros, 1995; Ball e Van Zanten, 1998; Lima e Afonso, 2002). Se é evidente a adopção de lógicas e terminologias empresariais, mesmo por parte das escolas públicas, também é verdade que existem agrupamentos que têm explorado as crescentes margens de autonomia para a construção de políticas consistentes de inclusão comunitária, por exemplo, a partir de uma articulação mais efectiva entre ciclos de ensino, hoje consolidadas e reconhecidas no seu projecto educativo e na sua identidade.⁴²

Não podemos esquecer que, nos sistemas educativos centralizados, as escolas se tornaram *organizações fracas*, isto é, esvaziadas de poderes legítimos, sendo as suas lideranças reduzidas a meras “correias transmissoras” das orientações governamentais (Barroso, 1996; Duru-Bellat e Van Zanten, 1999). A observação aprofundada das dinâmicas locais e a análise da imprensa generalista, relativa ao ano de 2005, sugerem, então, que a valorização recente das organizações escolares como *loci* de poder é acompanhada pelo desenvolvimento de, pelo menos, três *movimentos educativos*, cujos objectivos, ideologias e

⁴² Veja-se, a este propósito, os relatórios de avaliação do *Agrupamento de Escolas de Alfoanelos (Amadora)*, do *Agrupamento de Escolas de Colmeias (Leiria)* ou da *EBI da Charneca da Caparica*, só para referir três casos já avaliados em 2005 e sobre os quais a avaliação já foi publicada (Oliveira e outros, 2006).

formas de acção, se distinguem claramente, defendendo uma aproximação das escolas a três diferentes modelos organizacionais: o empresarial, o comunitário e o académico.⁴³

Desta forma, procurámos recorrer ao modelo neo-institucionalista de análise organizacional, segundo o qual, o desenvolvimento das escolas é, acima de tudo, resultado da sua relação dinâmica com o contexto envolvente e, em particular, com as instituições e movimentos que o atravessam, bem como das relações (de poder) que estabelecem entre si (Rowan, 1982). Neste prisma, os referidos movimentos educativos desenvolvem-se “lado a lado”, ou seja, como parte de um mesmo contexto educativo contemporâneo, mantendo relações (de competição) entre si, enquanto se influenciam reciprocamente. Muitos autores têm se debruçado sobre apenas uma destas tendências, considerando-a como dominante — ou mesmo hegemónica — no novo panorama educativo. Pelo contrário, defende-se que estes três movimentos não se excluem, nem sequer se neutralizam, como num jogo de soma nula, surgindo entrelaçados em graus e variantes diversos, quer na construção das políticas educativas nacionais, regionais ou locais quer nas estratégias (ou micro-políticas) levadas a cabo em cada estabelecimento de ensino. No quadro educativo contemporâneo, caracterizado pela multiplicidade de actores, instituições e poderes (Archer, 1979), parecem condenados a negociar permanentemente a realidade escolar, a sua conservação e mudança, gerando e quebrando equilíbrios, dando origem a combinações *ad hoc*.

Estes movimentos estão longe de ser uma novidade, ainda que conheçam hoje um grau de organização e elaboração que não tinham até há alguns anos. Por exemplo, já nos anos 70, o director de um liceu francês (exemplo da tradição académica) comentava o seguinte (Brechon, 1974: 16):

Um estabelecimento de ensino de uma certa dimensão é um organismo complexo, que se não assemelha a nenhum outro e cujo controlo não pode ser uma técnica rigorosa. É, ao mesmo tempo, uma espécie de empresa e de comunidade. A nossa finalidade, porém, é o trabalho e não a produção. A divisão e a hierarquia das tarefas correspondem, em princípio, como numa fábrica, a uma preocupação de eficácia, mas os beneficiários, aqueles em relação aos quais tudo se organiza, são os que suportam passivamente o peso de toda a organização, como num hospital ou num convento.

⁴³ Tipologias semelhantes têm sido propostas por outros autores a nível europeu, remetendo para diferentes *ideologias educativas* ou *lógicas de acção*. Tyler (1988: 205) identificou 4 novas ideologias educativas de reconstrução organizacional, sendo três delas semelhantes às propostas neste artigo (*managerialism*, *cultural pluralism*, *neo-conservatism*) e a quarta (*radical humanism*), pelo seu carácter crítico e anarquista, não parece aspirar a uma influência directa na gestão das escolas. Dubet (1994) define três lógicas de acção em confrontação nas escolas: comunitária, de mercado e de sujeito. Porém, o conceito de “movimento social” parece mais de acordo com a força actual de mobilização em torno de projectos de mudança, que não demonstram (ainda) o grau de institucionalização das culturas, a directividade das políticas ou a irreductibilidade das orientações morais e ideológicas (Diani, 1992).

O *movimento empresarial* promove tanto a expansão de centros educativos de propriedade privada como o processo de “empresarialização” das organizações educativas sob administração estatal (ou ainda hipóteses intermédias como, por exemplo, as parcerias público-privado ou os *outsourcings* de alguns dos serviços). Todas estas soluções unem-se num discurso poderoso — e toda uma estratégia de pressão — que assenta os seus argumentos no princípio de que as organizações empresariais são mais eficientes e produtivas, ou seja, apresentam melhores resultados (em termos de custos/benefícios) no campo educativo (tal como em todos os outros). Neste cenário, as transições entre ciclos de ensino, momento central das escolhas das famílias e, por conseguinte, das dinâmicas de oferta e de procura, torna-se então fundamental no funcionamento e reorganização de todo o sistema educativo, mobilizando por isso toda uma parafernália de instrumentos de comunicação e publicidade, com vista a informar e influenciar as decisões. Estudos realizados em países em que este movimento tem claramente mais poder, como os Estados Unidos ou Inglaterra, mostram que, tendo em conta as desigualdades enormes em termos de capacidade de escolha das famílias, este sistema está condenado a reproduzir e acentuar as assimetrias sociais existentes na sociedade (Gewirtz e outros, 1995; Lima e Afonso, 2002).

O *movimento comunitário* defende, pelo contrário, que o maior poder conferido às organizações escolares deve ser distribuído, de forma mais equitativa, pelos diversos actores escolares, como forma de melhorar o funcionamento da escola, responsabilizando os diversos membros, e, deste modo, afirmar (e difundir) valores democráticos de cidadania, participação e igualdade. Assim, defende-se a organização e envolvimento de todos os actores nas respectivas “comunidades educativas”, aproximando a escola das populações e instituições locais. Nos sistemas educativos mais centralizados, como França, Espanha ou Portugal, as políticas dos anos 90 foram marcadas pela concessão de maior autonomia aos estabelecimentos — na elaboração do projecto educativo, do regulamento interno, das actividades extra-curriculares, na contratação de pessoal complementar, etc. — ensaiando-se novos modelos de regulação estatal, mas que se encontram ainda longe de estar consolidados (Fernández Enguita, 1993; Payet, 1997; Duru-Bellat e Van Zanten, 1999; Barroso, 2005).

Um terceiro movimento, de cariz *academista*, é menos visível mas não menos influente. Este movimento assenta no aproveitamento estratégico de um sentimento de nostalgia pela escola do passado que, mesmo carecendo de fundamentação científica (Baudelot y Establet, 1990; Feito, 2002; Almeida e Vieira, 2006), conhece actualmente uma enorme visibilidade mediática, difundindo uma imagem das escolas como espaços degradados e violentos, em que se aprende cada vez menos. Atacando directamente “os pedagogos”, este movimento defende

que se abdique de muitas das inovações pedagógicas das últimas décadas e se regressse ao ensino baseado nas hierarquias, na disciplina e na transmissão dos conhecimentos básicos (escrever, ler e contar), ou seja, que se volte ao modelo das academias. E mesmo sendo um discurso profundamente conservador, conta hoje nas suas fileiras com inúmeros professores, políticos e intelectuais de esquerda, desencantados com os (supostamente escassos) resultados das políticas compreensivas desde os anos 60. Nos EUA, esta ideologia adquiriu uma especial visibilidade no panorama educativo, a partir anos 80, e muitos autores a têm estudado, sob a designação de *back to the basics* (Apple, 1985; Tyler, 1988; Popkewitz, 1991; Alves e Canário, 2004). Dado o seu carácter relativamente hermético, este modelo confere também às transições de ciclo uma enorme importância, rodeando-as de um conjunto de provas de selecção e de rituais de integração.⁴⁴

É verdade que, no contexto mediático, este movimento academista tem-se associado, diversas vezes, ao empresarial, em particular, nas críticas às políticas educativas de valorização das comunidades educativas. No entanto, à medida que se consolidam e se aproximam do poder, são também notórias as fissuras entre eles, em alguns tópicos centrais. Enquanto o modelo académico clama, por exemplo, pelo reforço dos mecanismos estatais de controlo e selectividade do sistema, o modelo empresarial propõe uma liberalização e abertura do “mercado educativo”, o que implica fomentar (em vez de restringir) o acesso às diversas “ofertas educativas”. Enquanto os primeiros acreditam num sistema centralizado e estatal, os segundos apoiam um sistema liberalizado, com fraca intervenção do Estado.

Em suma, não se pode ignorar que estamos perante um processo de *politização* das organizações escolares, transferindo, para o âmbito local, conflitos de interesses cuja resolução, a nível nacional, se afigura muito problemática e politicamente custosa, é certo, mas que abre portas ao desenvolvimento de uma pluralidade de movimentos e instituições, não se reduzindo, pelo menos no actual momento histórico, a um (suposto) monopólio neoliberal. Aliás, é curioso que se tome o recurso político e mediático às comparações internacionais entre sistemas educativos como sintoma de um movimento hegemónico, de âmbito privatizador, quando estes estudos têm evidenciado melhores desempenhos em países em que a rede pública de educação continua a ser forte, mas em que as escolas funcionam com autonomia (caso dos países nórdicos), registando os países em que o sector privado tem

⁴⁴ Em Portugal, a reintrodução dos exames nacionais (ou provas de aferição) no final de cada ciclo de escolaridade constitui a vitória mais emblemática deste movimento.

um maior peso na educação resultados médios bastante modestos (Estados Unidos, Inglaterra, etc.).⁴⁵

⁴⁵ Veja-se, a este propósito, o relatório PISA (OCDE, 2004), a mais alargada e famosa comparação internacional entre sistemas educativos.

5. Onde as águas se separam

As transições entre ciclos de ensino são, por excelência, os momentos de decisão sobre os percursos de escolaridade dos indivíduos e, por conseguinte, de (re)ordenamento do sistema educativo, através de dinâmicas de oferta e da procura, mais ou menos reguladas pela intervenção estatal.

Este delicado processo envolve as preferências dos alunos, as estratégias familiares, as práticas docentes, mas também as orientações mais democráticas ou mais elitistas dos sistemas educativos. Sendo a escola um factor decisivo de integração social das novas gerações, quer no momento imediato quer na construção de trajectórias pessoais e profissionais, a forma como os alunos são segmentados, dentro do sistema de ensino, abre (ou fecha) campos de possibilidades aos jovens e tem um importante impacto nas dinâmicas de coesão e de exclusão da sociedade como um todo. Trata-se, portanto, de terreno fértil para os conflitos sociais, tanto na (re)definição das políticas educativas como ao nível nas interacções locais.

Diga-se que as configurações sistémicas que regulam estas transições diferem notavelmente entre países e entre tempos históricos, sobretudo nos ciclos intermédios. Três questões fundamentais se combinam: quando se tomam as principais decisões? quais as opções? quem escolhe?

Nos sistemas tradicionais, após um breve período de escolarização primária, os alunos eram seleccionados, através de provas, seguindo os melhor classificados para os estudos secundários e superiores, destinados a posições sociais de topo, um outro segmento para cursos médios, formados para desempenhar cargos técnicos, e os restantes ingressavam no mercado de trabalho. De notar que em alguns países, como a Alemanha ou a Holanda, os alunos continuam a ser encaminhados à saída da infância (entre os 10 e os 12 anos) para três vias de ensino claramente diferenciadas que desaguam em três classes sociais distintas.

Há amplas evidências de que este sistema reforça os mecanismos de reprodução social, sendo geralmente os filhos de profissionais altamente escolarizados que conseguem os lugares na via de ensino mais conceituada, e denota grandes lacunas na integração social dos alunos de origens desfavorecidas e imigrantes, sem revelar acréscimos de eficácia na promoção da tão falada “excelência académica”.⁴⁶

⁴⁶ Sobre o carácter reprodutor e elitista, em particular do sistema alemão, vejam-se por exemplo as análises empíricas de Muller e Karle (1993), Dustmann (2001) ou Schulte (2005). Sobre os resultados obtidos por este sistema, vejam-se as comparações internacionais de competências matemáticas, científicas e linguísticas, como o

Assim, na maioria dos países europeus, estes modos *fortes* de regulação foram revogados da escolaridade obrigatória e remetidos para uma fase mais avançada do percurso de escolaridade, quando as opções dos alunos tendem a ser mais consequentes e o peso da “herança social” menos decisivo. Foram, então, criados ciclos intermédios de ensino de carácter “compreensivo” que, malgrado os enormes conflitos gerados no seu interior, se assumiram como campo de integração e socialização dos jovens provenientes de contextos sociais, económicos e culturais muito diversos, abrindo possibilidades de interacção e de mobilidade social sem precedentes. Tornaram-se, pois, um verdadeiro alicerce de sociedades abertas, plurais, inclusivas e democráticas.⁴⁷

Em Portugal, esta transformação ocorreu nos anos 70 e de uma forma abrupta, constituindo uma das vitórias de Abril, mas há evidências claras, tanto nas escolas como na comunicação social, de que uma parte das famílias e dos próprios professores resiste à existência de um terceiro ciclo “unificado”, aliás, tal como se verifica em Espanha a propósito do Ensino Secundário Obrigatório (Feito, 2002; Prats, 2005; Abrantes, 2005).

A existência de um currículo comum não garante que os ambientes de escolaridade, nestes ciclos, sejam semelhantes ou que confirmem iguais oportunidades. Cada estabelecimento educativo possui as suas idiossincrasias – em termos de localização e história, corpo docente e órgãos de gestão, instalações e equipamentos, estratégias e ofertas complementares, alunos e famílias – passíveis de proporcionar condições de aprendizagem próprias.

A rede pública de estabelecimentos de ensino coexiste com uma miríade de escolas privadas, com recursos, preços e orientações muito diversas, nas quais a integração dos alunos obedece, sobretudo, à possibilidade de as famílias suportarem os custos. As famílias abastadas podem, então, optar por inscrever os filhos em estabelecimentos privados, cujas características correspondam mais às suas disposições culturais e/ou orientações estratégicas. Em países como o Reino Unido ou Espanha, a expansão deste processo tem originado uma

estudo PISA (OCDE, 2004), cuja publicação despoletou, aliás, um debate público feroz na Alemanha e a reformas na política educativa. A partir de uma comparação entre todos os países da OCDE, este estudo conclui que os níveis de competência matemática são mais baixos nos países em que: (1) a proporção de alunos repetentes é maior; (2) várias vias de ensino antes dos 15 anos (o desvio padrão muito mais elevado); (3) quanto mais cedo ocorre essa selecção entre várias vias. Mais, a divisão precoce em várias vias de ensino promove, ao invés de combater, o insucesso escolar. Além disso, a correlação entre a origem socio-económico-cultural dos alunos e os resultados obtidos é mais forte quando há uma divisão precoce em várias vias e/ou quando há taxas de insucesso muito significativas.

⁴⁷ De notar que esta transformação dos sistemas educativos não aboliu o seu papel decisivo na distribuição dos indivíduos por posições sociais distintas e desiguais, nem sequer o peso das desigualdades de origem nessa distribuição. No entanto, ao remeter as principais decisões para uma fase posterior do percurso de escolaridade e de vida, permitiu ampliar-se o peso de outros factores associados ao perfil dos jovens, incluindo a sua capacidade intelectual, vocação, esforço, redes de sociabilidade, além de criar um espaço de socialização comum, no qual se adquirem as competências básicas para a vida (e o trabalho) nas sociedades contemporâneas (Muller e Karle, 1993; Euvrard, 2000).

autêntica *dualização* dos públicos escolares, encerrando a classe média e a classe trabalhadora, desde a infância, em circuitos de escolarização próprios, conferindo ambientes díspares e oportunidades muito desiguais.⁴⁸

Em Portugal, sabe-se que esta foi a estratégia privilegiada pelas elites para tentar transmitir aos seus filhos o seu estatuto favorecido (Vieira, 2003), afastando-os do contacto com as restantes classes sociais e evitando, assim, possíveis efeitos de “contaminação”. E sabe-se também que é uma estratégia de certas famílias para induzir disposições e contactos com “grupos de referência”, reforçar certas orientações ideológicas, apostar em métodos pedagógicos alternativos ou alcançar níveis de sucesso que não foram possíveis nos estabelecimentos públicos. Sendo ainda muito minoritária, a percentagem de alunos inscritos no ensino particular e cooperativo subiu de 6% para 15%, ao longo das últimas três décadas, registando um crescimento considerável nos três ciclos do ensino básico e acentuado ao nível do ensino secundário (na ordem dos 500%), ainda que para este tenha contribuído o estatuto (privado, mas com financiamento público) de grande parte das escolas profissionais entretanto criadas.⁴⁹

Porém, não é certo que esta divisão entre público e privado seja a única forma de segmentação dentro da escolaridade básica, nem sequer que seja a mais decisiva para a construção da experiência (e do aproveitamento) escolar dos alunos. Tal como ocorre no sector privado, no interior da rede pública, é possível apreciar uma enorme heterogeneidade, tanto de condições como de orientações, tanto de ambientes como de resultados, entre estabelecimentos de ensino.⁵⁰

A partir dos anos 90, assistimos, aliás, a um movimento progressivo de reconhecimento e ampliação deste peso propriamente organizacional da educação. Apoiados em estudos e comparações internacionais, sucessivos governos têm procurado aprofundar a autonomia das escolas públicas, bem como reforçar os seus mecanismos de avaliação e de “prestação de contas”.⁵¹

⁴⁸ Sobre a situação no Reino Unido, ver Gewirtz e outros (1995) ou Power e outros (2004). Sobre a situação em Espanha, ver Garcia (1990) ou Feito (2002). O conceito de “circuitos de escolarização” é, aliás, retirado de Gewirtz e outros (1995).

⁴⁹ Os dados foram extraídos de uma publicação oficial (GIASE, 2006).

⁵⁰ O relatório PISA mostra que as escolas privadas alcançam resultados bastante melhores do que as escolas públicas, mas esta diferença desaparece quando se entra em linha de conta com uma categorização socio-económica, não apenas das famílias, mas também do público da escola. Ou seja, para uma família pode ser vantajoso colocar o filho numa escola privada, mas uma escola pública e outra privada com o mesmo “público escolar” tendem a obter resultados semelhantes (OCDE, 2004: 252).

⁵¹ Em Portugal, este movimento tem sido estudado por autores como Barroso (1996, 2003 e 2005), Lima e Afonso (2001) ou Afonso e Viseu (2002). Para o caso espanhol, veja-se Fernández Enguita (1993) ou Feito

Este processo de diversificação das escolas acentua o problema de como se distribuem os alunos pelos vários estabelecimentos. Se essa decisão é tomada, no sector privado, em função da capacidade económica da família, no sector público, está sujeita ao princípio constitucional da inclusão e da igualdade de oportunidades no acesso à educação. Neste sentido, a legislação portuguesa estipula que os estabelecimentos públicos de ensino são obrigados a aceitar todos os alunos que tenham sido aprovados no ano de escolaridade anterior e, caso o número de candidatos seja superior às vagas disponíveis, devem privilegiar, por esta ordem: (1) os alunos que estavam já matriculados na escola (ou agrupamento), (2) aqueles que têm necessidades especiais, (3) aqueles que têm irmãos no estabelecimento, (4) residem na área e (5) os pais trabalham na área.⁵² Desta forma, procura-se salvaguardar a integração dos alunos e das famílias na escola mais próxima, numa base comunitária e privilegiando as crianças portadoras de deficiências. Mas isso é o que a lei diz...

Ao abranger cinco escolas com 3º ciclo situadas num mesmo território urbano, numa área de cerca de quatro quilómetros quadrados, o presente estudo permitiu explorar os actuais contornos deste fenómeno. Trata-se de um bairro antigo de Lisboa, cuja maior parte da população tem habilitações escolares modestas e empregos mal remunerados e pouco qualificados no sector dos serviços. O envelhecimento e desertificação tem sido compensado, parcialmente, pela chegada de imigrantes em situação muito precária e, só em pequena escala, pela instalação de jovens das novas classes médias. As características das escolas estão compiladas no quadro seguinte.

Estabelecimentos de ensino	Características Gerais
Escola O	EB 23, sede de agrupamento, construída nos anos 70 para albergar uma Escola Preparatória
Escola C	EB23, sede de agrupamento, construída nos anos 50 para albergar uma Escola Técnica Elementar
Escola E	Escola Secundária com 3º ciclo, construída nos anos

(2002). Para o caso francês, Charlot (1994), Broccolichi e Van Zanten (1997) ou Duru-Bellat e Van Zanten (1999).

⁵² Estas disposições encontram-se no Despacho nº 373/2002, incluindo as alterações decretadas pelo Despacho nº 13 765/2004 (2ª série), ambos aprovados curiosamente por um governo e uma maioria parlamentar de direita.

	60 para albergar uma Escola Industrial Feminina
Colégio de elite	Aberto em 1941, pertencente a uma ordem religiosa com colégios em diversos países
Colégio social	Pertencente a uma cooperativa (IPSS), fundada no final do sec. XIX, com o intuito de escolarizar as classes populares

Da análise do inquérito aos alunos do 7º ano destas escolas pode concluir-se que a escolha tomada no início da escolaridade entre o sistema público ou privado tende a manter-se, pelo menos, até ao final da escolaridade obrigatória. Entre as crianças que foram inscritas na rede pública, no 1º ciclo, apenas 12% mudou para escolas privadas. Por outro lado, entre aquelas que iniciariam a escolaridade em estabelecimentos privados, só 28% se transferiram para o sistema público. Será importante analisar estes percursos, incluindo também as decisões em possíveis ingressos no ensino secundário e superior, mas, com base nestes dados, parecem configurar-se distintos “circuitos de escolarização”, com um grau de impermeabilidade significativo, tal como propõem Gewirtz e outros (1995) para o caso britânico.

Questionados sobre as razões da escolha, há também uma notável diferença entre os dois tipos de estabelecimento (ver quadro 5.1). A proximidade em relação à casa é, no caso dos colégios privados, um argumento muito minoritário (cerca de 30%), sendo maioritário entre os alunos das escolas públicas, embora longe de se aplicar a todos os casos (cerca de 60%, com variações entre estabelecimentos). Um levantamento das moradas dos alunos mostra, de facto, que poucos deles habitam no bairro, no caso dos colégios privados, subindo este valor no caso das escolas públicas, mas não acima dos 70% (quadro 5.2).⁵³ Nos grandes centros urbanos, a localização geográfica surge, pois, como apenas um entre vários factores que regem a inscrição dos alunos nos estabelecimentos de ensino, inclusive, naqueles que pertencem à rede pública.

Os motivos mais apontados para a escolha do colégio de elite foram a qualidade dos equipamentos (74%) e o prestígio da instituição (70%). Já no colégio cooperativo, a principal motivação apontada foi a qualidade dos professores (74%). A reduzida violência registada no seu interior surge também como um factor relevante entre os alunos dos colégios privados

⁵³ Já se sabe que o conceito de bairro permite interpretações várias, na intersecção de elementos geográficos, administrativos e culturais. Neste caso, utilizamos bairro enquanto o território com uma certa homogeneidade social e urbanística, com cerca de 4 km², abrangendo três pequenas freguesias, e no qual se situam as cinco escolas estudadas.

(cerca de 40%). É significativo que os horários e as ofertas educativas complementares não surjam como factores decisivos para a preferência por este tipo de estabelecimentos.

Por outro lado, nas escolas públicas, a proximidade a casa é combinada com factores como a recomendação dos professores, o acompanhamento de colegas e a recusa noutros estabelecimentos de ensino. Este último factor tem uma expressão residual na escola C, tal como nos colégios privados, mas atinge os 25% na escola E e 21% na escola O. Não havendo outras escolas próximas, supõe-se que a maioria destes alunos pretendiam aceder à escola C, sendo esta hipótese confirmada por conversas informais no decurso do trabalho de campo. Tomando o universo dos alunos inquiridos que foram recusados em alguma escola, observa-se que 50% se encontram na escola E e 32% na escola O, registando, as restantes escolas, valores marginais.

O perfil social dos alunos destas várias escolas distingue-se também claramente, embora em todos eles exista alguma diversidade. Em claro contraste com o próprio bairro em que se situa, a maioria dos alunos do colégio de elite são filhos de empresários, dirigentes ou profissionais liberais (54%), sendo quase todos os restantes provenientes de famílias de profissionais técnicos e de enquadramento (38%). Já no colégio social ocorre o inverso: 72% dos alunos pertencem às classes populares e 28% são descendentes de profissionais intermédios. As desigualdades subsistem nas escolas públicas. A minoria de alunos descendentes de empresários, dirigentes e profissionais superiores ou intermédios concentra-se na Escola C, sendo que o “público escolar” nas restantes duas escolas é composto, quase exclusivamente, por alunos originários das classes populares (quadro 5.3).

A análise do percurso escolar anterior dos alunos das várias escolas reforça este cenário. No colégio de elite, apenas 9% dos alunos do 7º ano já repetiram algum ano de escolaridade, enquanto no colégio social e na Escola O esse valor ascende praticamente a metade da população escolar (50% e 47%, respectivamente). Nas Escolas C e E registam-se valores intermédios (quadro 5.4).

Em suma, os dados apontam para que existe uma segmentação dos alunos pelos estabelecimentos de ensino, quer em termos da sua origem social quer em termos do seu percurso escolar anterior. Os adolescentes da classe alta (empresários, dirigentes e profissionais liberais) frequentam, na grande maioria, o colégio privado e, em alguns casos, a escola C. Aqueles que provêm das novas classes médias (profissionais técnicos e de enquadramento) frequentam o colégio de elite ou a escola C, em proporções semelhantes, sendo a escola E ou o colégio social a opção de uma minoria, pela proximidade geográfica no primeiro caso ou referentes ideológicos no segundo caso. Por fim, os alunos das classes

populares, cujas taxas de retenção são muito superiores, concentram-se no colégio social, na escola E e, sobretudo, na escola O, mesmo que a primeira opção de uma parte deles fosse a escola C.⁵⁴

As políticas da escola C tornam-se o ponto nevrálgico deste sistema local. Tendo muito mais candidaturas do que vagas disponíveis no 7º ano, a escola opera uma triagem, privilegiando os alunos de classes sociais favorecidas, que nunca repetiram e que provocam menos problemas disciplinares, relegando os alunos com percursos mais acidentados, em termos sociais e escolares, para os estabelecimentos de ensino das redondezas. Aliás, foi possível detectar ao longo do trabalho de campo um contingente de cerca de 20 alunos de origens sociais muito desfavorecidas, já com múltiplas retenções e processos disciplinares, que haviam sido recusados sucessivamente nas várias escolas locais, tendo sido necessária a intervenção dos serviços regionais do Ministério da Educação para que a escola E acabasse por recebê-los.

O mais curioso é que as diferenças nos recursos, equipamentos ou métodos pedagógicas se revelam secundárias ou mesmo insignificantes na definição desta desigualdade entre estabelecimentos públicos. Trata-se de um fenómeno propriamente social. Por um lado, um estabelecimento frequentado por um público social menos desfavorecido cria um ambiente específico, mais aliciante para as famílias, sobretudo devido aos “pânicos morais” que tendem, hoje, a gerar os grupos juvenis de contextos mais pobres, parte deles, de origem imigrante (MacDonald, 1997; Wacquant, 2000), levando algumas delas, aliás, a pressionar as escolas e, até, a criar moradas fictícias para conseguir aceder a certos estabelecimentos. Por outro lado, os professores com mais poder nos estabelecimentos procuram preservar esse ambiente “seleccionado”, pelo prestígio que confere e também pela segurança que transmite, reduzindo o contingente de alunos das classes mais desfavorecidas e os problemas que a eles se associam, mesmo que, para isso, tenham que contornar a legislação que lhes impõe que privilegiem o local de residência sobre factores escolares e sociais.

Aliás, no questionário realizado, as turmas do 7º ano da escola C distinguem-se bem de todas as outras, pois apenas uma pequena minoria de alunos documenta acréscimos de ruído, de conflitos e de castigos (menos de 20%), em relação ao 2º ciclo, quando nas outras escolas estas percentagens se situam entre os 30% os 50% (quadro 2.3). Confirma-se, desta forma,

⁵⁴ A percentagem de alunos recusados noutra estabelecimento alcança os 17% entre os filhos de empregados executantes, contra 7% para os filhos de profissionais técnicos e de enquadramento. Neste levantamento, nenhum filho de empresários, dirigentes ou profissionais liberais foi recusado na escola em que se inscreveu.

que se tratam de alunos, de certa forma, “escolhidos” e que dão origem a um “ambiente protegido”.

O facto de as famílias desenvolverem esquemas cada vez mais complexos de defender os privilégios particulares dos seus filhos, em detrimento de uma acção de pendor colectivo, tem sido estudado por diversos autores e enquadra-se numa concepção de “infância protegida” que se tende, aliás, a impor como modelo único, socialmente aceite, da responsabilidade parental. De notar que esta influência nos mecanismos escolares é facilitada, nos casos das famílias que pertencem a classes sociais mais favorecidas, pela rede local de interconhecimentos, assente em laços familiares, de amizade ou de vizinhança, não sendo despiciente a acção dos pais que são, eles próprios, professores no estabelecimento. A polarização dos públicos escolares não é, em geral, o móbil da acção individual das famílias, mas sim o efeito da sua agregação.⁵⁵

Por outro lado, as investigações sobre a cultura profissional dos professores mostram que estes, mantendo um ideal de educação “igual para todos”, tendem a desvalorizar a importância dos contextos sociais no progresso dos alunos e a experimentar, hoje, uma certa desilusão face aos resultados da escola compreensiva. Ambos os factores, acentuados pela pressão crescente para hierarquizar as escolas e os docentes em função dos resultados dos alunos em provas nacionais, permitem interpretar a reintrodução informal de requisitos (sociais e escolares) de admissão em diversos estabelecimentos. Como me comentou um aluno inspirado, nos corredores da faculdade, algumas escolas públicas jogam na primeira divisão e outras na segunda.⁵⁶

Um estudo recente coordenado por João Sebastião chega a conclusões semelhantes, a partir da observação de quatro escolas públicas situadas numa outra zona de Lisboa, marcada pela polarização social. Neste caso, duas delas concentram os alunos de origens sociais favorecidas, em geral, com percursos escolares de sucesso, relegando para outros dois estabelecimentos próximos os alunos de meios sociais mais desfavorecidos. Situando-se no mesmo território, consolidam-se, pois, ambientes educativos muito distintos, uns agraciados pela abundância e pelo sucesso, outros pautados pela instabilidade, privação e abandono (Sebastião e Vladimira, 2007).

Não será, pois, de estranhar que Portugal seja, no quadro da OCDE, um dos países em que o estatuto sócio-económico da escola é mais decisivo para o nível de competências dos

⁵⁵Sobre as mudanças na concepção familiar da criança e, em particular, o conceito de “infância protegida”, ver Montandon e Perrenoud (1993) ou Almeida e Vieira (2006).

⁵⁶ Sobre a cultura profissional dos professores, veja-se Nóvoa (1992), Dubet e Martuccelli (1996), Hargreaves (1999), Fernández Enguita (2001), Alves e Canário (2004).

alunos, explicando mais de metade da variância observada entre escolas e superando mesmo o peso do estatuto sócio-económico das famílias (OCDE, 2004).⁵⁷ Como conclui o relatório, este fenómeno é intensificado pelo facto de as escolas em que se concentram alunos socialmente favorecidos usufruírem, em geral, de melhores recursos educativos.

Entre o dito e o interdito, o entrelaçamento de estratégias familiares com mecanismos escolares, típica do “clientelismo” que tende a germinar nas instituições do Estado-Providência nos países da Europa do Sul,⁵⁸ acaba por privilegiar uma certa segmentação social dentro da rede pública de estabelecimentos de ensino, incorporando, em ambientes mais instáveis e menos propiciadores à aprendizagem, alunos marcados por privações várias e distâncias em relação ao universo escolar, reforçando, assim, fenómenos de reprodução e de exclusão social.

Outro mecanismo de segmentação dos alunos ocorre no processo de organização das turmas, dentro de cada estabelecimento de ensino. Em geral, o Conselho Executivo delega essa missão em dois ou três professores de confiança que já “fazem parte da mobília da casa”, como os próprios tendem a apresentar-se, ou seja, têm já uma larga carreira no respectivo estabelecimento. No Verão, quando grande parte dos seus colegas, bem como os alunos e respectivas famílias, se encontram de férias, este pequeno grupo concentra os processos individuais de todos os alunos aceites na escola e agrupa-os por turmas.

Quando iniciei o trabalho de terreno, a presidente da escola garantiu-me que todas as turmas eram heterogéneas, não havendo diferenças sociais ou escolares consideráveis entre elas. De facto, os alunos que estavam a repetir o ano distribuíam-se, de forma equitativa, pelos vários grupos. No entanto, ao longo do ano, fui observando que o ambiente social das turmas diferia notavelmente entre turmas, algo que foi sendo confirmado por diversos professores em conversas informais. Em surdina, iam-me comentando “sim, esta turma é a elite do 5º ano, tens que ver a turma H” ou “dei agora aula a uma turma de selvagens, os miúdos da outra são muito giros, interessados e levam-se bem”.

⁵⁷ De notar que a variância entre escolas é mínima nos países nórdicos (nestes casos a variância no interior das escolas é 10 vezes maior), sendo também significativamente menor em Espanha, mas é bastante mais elevada na Alemanha, na Holanda, na Bélgica e na Itália. Segundo o estudo, os países em que essa variância é mais elevada seguem políticas sistemáticas de colocar os alunos em escolas específicas, consoante o seu nível de conhecimentos.

⁵⁸ Para uma análise de fundo sobre o modelo de Estado-Providência adoptado em Portugal e a sua semelhança com os restantes países do sul da Europa, veja Silva (2002).

O inquérito lançado aos alunos do 7º ano mostrou também que, das cinco escolas abrangidas, pelo menos uma constituía as turmas com base em critérios de diferenciação escolar e social. Na Escola O, algumas turmas concentram os alunos com origens sociais mais modestas, muitos deles já marcados por reprovações anteriores, enquanto outras turmas agrupam os alunos com melhores classificações e de origens sociais mais favorecidas (quadro 5.5).

A legislação portuguesa impõe a primazia de “critérios pedagógicos”, definidos no projecto educativo da escola, na constituição das turmas, proibindo a constituição de grupos exclusivamente com alunos que se encontram a repetir o ano de escolaridade. Não obstante, trata-se de um processo envolto em mistério, raramente enunciado no projecto educativo, e sobre o qual a maioria dos professores hesita em falar. Nos casos em que consegui abordar os responsáveis, todos negaram a existência de “turmas de nível”, garantindo que procuraram que as turmas fossem “equilibradas”, respeitando, quanto muito, as turmas que transitavam, em conjunto, do ciclo anterior.⁵⁹

No entanto, as diferenças estão à vista de todos aqueles que comparem o perfil social e escolar dos alunos das várias turmas. Além de não haver qualquer evidência científica de que a manutenção dos grupos entre ciclos promova o sucesso educativo, a utilização deste critério “esquece” que estes tendem a ser socialmente distintos, visto que as escolas do 1º ciclo são, em geral, mais pequenas e, portanto, confinadas ao bairro onde se situam. Mais, as turmas do 1º ciclo podem também ter sido constituídas por critérios de selectividade social, por exemplo, com base nos alunos que frequentaram o “pré-escolar” e aqueles que não o fizeram, estando os primeiros mais preparados e sendo, em geral, provenientes de meios sociais mais favorecidos. A tão falada “continuidade pedagógica” pode, então, justificar a consolidação, ao longo de toda a escolaridade básica, de circuitos diferenciados, dentro ou mesmo entre diferentes estabelecimentos, uns orientados para um percurso académico, outros direccionados para a exclusão escolar e, provavelmente, social.

Considerando a acumulação dos mecanismos descritos, não será de estranhar que, embora a maioria de alunos encontre ex-colegas e amigos, nas suas novas turmas, esta

⁵⁹ Em alguns países, essa segmentação é instituída na política da escola, através da realização de diagnósticos no início do ciclo e, consequente, constituição de “turmas de nível” que, apesar de serem legitimadas por um discurso de adaptar as aprendizagens aos ritmos e necessidades de cada aluno, não deixam de potenciar a alienação e a polarização, acentuando as desigualdades sociais (Hargreaves e outros, 1999: 54-57). Noutros casos, trata-se de uma prática informal, raramente aceite a nível discursivo, mas com efeitos muito visíveis se compararmos o perfil dos alunos, o ambiente de aprendizagem e os resultados académicos das várias turmas de uma escola. Transitar em conjunto com “ex-colegas” facilita também a integração no novo ciclo, sendo móbil de estratégias parentais mas cuja eficácia é tanto maior consoante os recursos simbólicos e relacionais das famílias (Kvalsund, 2000).

proporção é particularmente elevada no caso dos alunos de classes sociais mais favorecidas. Ou seja, é quase seguro que estes alunos transitam em conjunto com alguns dos seus colegas no ciclo anterior, enquanto que, entre os jovens de condições mais modestas, é frequente serem inseridos num grupo de completos desconhecidos. Por outro lado, estes têm maior probabilidade de inserir-se em turmas com alguns conhecidos de bairro, confirmando a sua maior integração nas redes de vizinhança que compõe as “sociedades de bairro” (ver quadro 5.6).

Mas, contrariamente a uma ideia muito enraizada, entre professores e pais, não se constatou qualquer correlação entre o facto de conhecer previamente alguns dos colegas de turma e as dificuldades sentidas ou mesmo as classificações obtidas, no primeiro trimestre, no novo ciclo. De facto, a maioria dos alunos é integrado em turmas nas quais se encontram ex-colegas, vizinhos e/ou amigos, só que isso não se traduz numa redução dos índices de dificuldade, nem numa melhoria dos resultados obtidos, em comparação com aqueles que não conheciam de antemão qualquer dos companheiros de turma. Na maior parte dos casos, a correlação é até negativa, mas os valores obtidos não ultrapassam o -0.1, numa escala entre -1 e 1, sendo considerados estatisticamente irrelevantes (ver quadro 5.7).

Assim, a continuidade dos grupos, entre ciclos de ensino, não se afigura como factor de promoção do sucesso escolar, assentando numa ideologia de “transição protegida” que, de forma mais ou menos consciente, parece sim favorecer uma segregação social entre as turmas.

Acresce que os grupos com os alunos “escolhidos” tendem a ser atribuídas aos professores com mais poder na escola, entre os quais, aqueles que constituíram as turmas, dentro de horários e sectores da escola, também eles, privilegiados — o que não deixa também de reflectir desigualdades (e injustiças) profundas no seio do corpo docente. Desta forma, a diferenciação social das turmas é resultado de uma aliança entre as pressões das famílias com mais prestígio ou mais contactos na escola, entre as quais existem também professores da própria escola ou de outras, para garantir um “ambiente seleccionado” para os seus filhos dentro do sistema público e as estratégias dos professores com mais poder na escola para se reservar os alunos com menos problemas e mais aproveitamento, tornando o seu trabalho mais fácil e interessante ao longo do ano. É assim possível que os turnos da manhã e da tarde, por exemplo, se caracterizem por ambientes sociais e escolares díspares.

A “fabricação das turmas” e o seu efeito na polarização das culturas e identidades juvenis é um fenómeno que está longe de ser novo e que tem sido observado em vários

países.⁶⁰ Há alguns anos, Sandra Mateus (2003) observou um caso semelhante numa escola dos arredores de Lisboa. Ao comparar as perspectivas de futuro dos alunos em duas turmas, uma marcada pela heterogeneidade social e a outra composta apenas por alunos de contextos desfavorecidos, constatou claramente o efeito desta segmentação: os primeiros haviam adquirido projectos profissionais variados e estruturados, sendo a experiência escolar um factor de abertura do campo de possibilidades; os segundos já não esperavam (não imaginavam sequer) mais do que um trabalho desqualificado e relativamente indiferenciado.

O contacto interclassista e consequente abertura de horizontes que a frequência escolar tem proporcionado, pelo menos nos seus ciclos básicos, surgem, assim, limitados a complexos mecanismos de diferenciação social dentro do espaço-tempo escolar. A realidade social das escolas tende, então, a fragmentar-se em distintos *ambientes escolares*, em parte, condicionados logo de início pela divisão dos alunos entre estabelecimentos de ensino e entre turmas e conferindo oportunidades desiguais dentro do sistema de ensino. Aos alunos das classes mais favorecidas, bem como a alguns outros que se destaquem pela inteligência ou pelo esforço, reserva-se um ambiente mais disciplinado, de maior exigência e entusiasmo. Aqueles que necessitariam de um maior apoio da escola para ter sucesso encerram-se em contextos de múltiplas privações e instabilidades, potenciando espirais de ignorância, de desinvestimento ou mesmo de revolta.

Não há dúvida de que a expansão dos níveis de escolaridade — sobretudo a partir dos anos 60, em Portugal — foi fundamental para a consolidação da modernidade e da democracia. A reflexividade e a abertura cultural difundiram-se a uma escala nunca antes vista, à medida que se abriram novas possibilidades de mobilidade social para os jovens das classes desfavorecidas que se distinguiram pelas capacidades intelectuais ou pela perseverança.⁶¹

No entanto, importa também reconhecer que o nosso tempo é marcado por pressões globais para o aprofundamento de certas desigualdades e tensões sociais, não apenas entre países, mas sobretudo entre (e, por vezes, no interior de) territórios urbanos, na vertigem das

⁶⁰ Vejam-se, a este propósito, os estudos de Lacey (1984), Van Zanten (2000), Campos e Mateus (2002) ou Power e outros (2004).

⁶¹ Sobre a modernidade, vejam-se os estudos de Giddens (1990) ou de Beck (1992). Sobre os contornos particulares deste processo em Portugal, veja-se Costa e Machado (1998).

ciudades duais.⁶² A escola não é, obviamente, a causa principal deste processo, mas a forma como o filtra, poderá reforçar ou atenuar tais pressões, até porque cada vez mais os diplomas escolares, bem como o acesso à informação e ao conhecimento, definem os campos de possibilidades dos indivíduos.

A progressiva integração de alunos com perfis individuais variados e pertenças sociais diversas num modelo integrado de escolaridade acentuou, por seu lado, novos modos de regulação e de segregação. Visto que se generalizou uma oferta educativa igual para todos, as famílias mais favorecidas — parte delas contrárias à universalização da escolaridade e a outra parte assustada por “pânicos morais” na relação com as classes populares e os grupos imigrantes — concentraram-se em garantir para os seus descendentes alguns *nichos* privilegiados dentro de um sistema massificado, como forma de reproduzir a sua raridade distintiva.⁶³ As pressões para a *dualização social* surgem, assim, como produtoras, mas também produto de uma *dualização escolar*.

Este novo cenário educativo conduziu Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (em Bourdieu, 1993) a analisar como operam os novos mecanismos de exclusão “doces” e “invisíveis” (p. 73) sobre os jovens das classes mais desfavorecidas que, mesmo evitando as formas “totais” de exclusão que resultam do abandono precoce, também não encontram hoje um lugar condigno no interior da instituição escolar, sendo gradualmente relegados (por vias oficiais e oficiosas) para estabelecimentos e fileiras desprestigiados, que não têm mais para lhes oferecer do que “diplomas desvalorizados”, tanto no mercado de trabalho como no acesso ao ensino superior. Este mecanismo funciona, assim, como uma forma de “exclusão a partir do interior”, geradora de múltiplas expressões (inconscientes) de apatia e revolta entre os jovens de contextos sociais desfavorecidos — os “excluídos do interior” —, que não encontram oportunidades nem dentro nem fora do sistema educativo.

Seguindo uma linha sociológica bem diferente, também Dubet (1994) defende que a escola já não é uma instituição, visto fragmentar-se sob a pressão de três forças diferentes: a lógica competitiva dos mercados, a lógica integradora dos grupos de pares (tanto de alunos como de professores) e a lógica da individualização da pedagogia moderna. Referindo-se à exclusão, assinala que “do ponto de vista dos actores, o que é essencial na selecção não se

⁶² Sobre o conceito de “*ciudades duais*” veja-se, por exemplo, a análise de Castells (1989).

⁶³ Estudos recentes mostram que, entre a classe média, a escolha do estabelecimento de ensino tem, como principal critério, o ambiente social da escola (Euvrard, 2000; Power e outros, 2004). Uma vez criada uma hierarquia socialmente reconhecida de estabelecimentos de ensino, cuja maior diferença é o grau de “distinção” ou “vulgaridade” dos seus públicos, as desigualdades tendem a acumular-se, dando origem a ambientes de escolarização muito diferenciados e, em alguns casos, a “nichos de excelência” ou a “*guetos* de exclusão”, geradores de graves desigualdades e problemas sociais logo a partir dos níveis de escolaridade básica e obrigatória.

passa a montante da escola, mas durante o próprio decurso dos estudos” (p. 175). Esta transferência da exclusão social, bem como dos “excluídos”, para os meandros das instituições é um fenómeno decisivo para se compreender as dinâmicas de escolaridade contemporâneas, lembrando aliás processos mais latos de enquadramento sociopolítico das questões da pobreza e da exclusão social, já analisados por Paugam (1991), Castel (1995), Capucha (2005), entre outros. Como têm lembrando estes autores, trata-se de uma reconfiguração de fundo que inclui mecanismos de legitimação e de perpetuação da exclusão, mas também novos dispositivos para a intervenção junto de grupos marginalizados e para a abertura do “campo de possibilidades” de alguns segmentos com capitais específicos, entre os quais, uma invulgar capacidade de esforço. Gostando-se ou não, a vida dos indivíduos tende a decorrer, cada vez mais, nos interstícios das instituições, marcada por um novo tipo de relação social (omnipresente): o “individualismo institucionalizado” (Beck e Beck-Gernsheim, 2003).

As transições educativas reflectem, pois, esta nova lógica de regulação social que, à exclusão de toda uma classe desfavorecida de indivíduos, prefere a sua inclusão em ofertas e programas específicos, muitas vezes, objectos também de forte estigma, produtores de percursos complexos e individualizados, no decorrer dos quais o êxito ou o fracasso, ambos possíveis, são interiorizados como resultado de escolhas e atitudes individuais, ocultando a sua base classista.

Isto é, se na primeira fase da modernidade, a escolarização em três percursos-padrão — definidos, em grande medida, na transição do ensino primário para o secundário — dava acesso a três classes sociais distintas (a elite, os técnicos, os trabalhadores), na segunda fase, este processo vai-se definindo numa sucessão de transições intensamente *individualizadas* entre ciclos de ensino, envolvendo múltiplas escolhas (do próprio, da família e das escolas), na intersecção de formas verticais e horizontais de hierarquização. Não é certo que este processo dilua as classes sociais, nem sequer as desigualdades entre elas, mas parece claro que enfraquece a consciência que os actores têm dessas diferenças (a tão falada “consciência de classe”), encerrando-os em experiências, memórias, projectos, biografias profundamente individuais, ainda que desiguais.⁶⁴

Esta transformação educativa tem sido precipitada pela força crescente da ideologia neoliberal que pugna, em todo o mundo, pela *mercantilização* da educação e pela *liberdade de escolha* das famílias, fortemente incentivada por poderosos interesses empresariais. Com

⁶⁴ Este paradoxo entre o crescimento das desigualdades entre classes sociais e o enfraquecimento da “consciência de classe” é um dos temas fortes da sociologia contemporânea. Veja-se, a este propósito, Beaud e Pialoux (2003) ou Beck e Beck-Gernsheim (2003). A transformação dos mecanismos de regulação das transições entre ciclos de ensino parece ser causa e consequência deste fenómeno.

acesso fácil aos campos mediático e político, este movimento tendencialmente global clama pela criação de um “mercado educativo”, no qual as escolas devem adoptar princípios empresariais de gestão e as famílias (consumidoras) podem escolher o estabelecimento educativo que preferem para o seu filho. Neste cenário, a melhoria da qualidade do ensino resultaria, sobretudo, da introdução de mecanismos de avaliação e de competição entre escolas.

Este processo tem conduzido, até ao momento, ao reforço das “lógicas de mercado” no âmbito dos sistemas educativos, ainda que temperadas por diferentes “éticas contextualizadas”, na intersecção de elementos sociais e territoriais (Ball e Van Zanten, 1998). Os alunos tendem, então, a ser agrupados em função dos recursos ou orientações familiares, minimizando o carácter interclassista e intercultural da socialização escolar, dando origem a *nichos de excelência* e a *enclaves de exclusão* dentro do próprio sistema de ensino. As mais valias na qualidade educativa não foram ainda comprovadas, constatando-se, ao invés, uma tendência para a adopção de modelos educativos mais redutores, em termos curriculares, e menos inclusivos, em termos sociais (Gewirtz e outros, 1995; Feito, 2003).

Os testes internacionais sobre as competências nas disciplinas centrais do currículo mostram que os desempenhos dos alunos não variam, de forma significativa, com o facto de a escola que frequentam ser pública ou privada, mas sim com o grau de autonomia das organizações escolares dentro do sistema educativo que as tutela.⁶⁵ Mais do que uma questão técnica, a relação de forças entre o ensino público e o ensino privado emerge, pois, como uma questão eminentemente político-ideológica.

Na mesma linha, vários autores portugueses têm também analisado o “neoliberalismo educativo mitigado” — na expressão de Almerindo Janela Afonso (2002) — que tem marcado as políticas governamentais recentes, pressionadas por poderosos grupos empresariais e mediáticos. A ênfase recente na diversificação, na qualidade, na autonomia, na avaliação e até na inclusão, tende a interiorizar e a naturalizar as desigualdades sociais e a forma como o sistema educativo as reproduz e legitima.⁶⁶

Deve, no entanto, reconhecer-se que a acção governativa tem sido marcada por ambiguidades várias, fruto de pressões cruzadas e da procura de equilíbrios sempre frágeis, num cenário de “multi-regulação” (Archer, 1979). Sendo uma medida de racionalização administrativa, a constituição dos agrupamentos de escolas constituiu, por exemplo, um forte

⁶⁵ Veja-se, a este propósito, o PISA (2003).

⁶⁶ Veja-se a este propósito, por exemplo, Afonso (1998) e Afonso e Lima (2002), Barroso (2003) ou Alves e Canário (2004).

estímulo à integração dos três ciclos do ensino básico e o pré-escolar, bem como ao desenvolvimento de modos mais reflexivos e socialmente equitativos de regulação das transições entre eles. Por outro lado, a manutenção do 3º ciclo, às vezes *lado a lado*, em escolas básicas e secundárias, sendo estas últimas marcadas por um novo contexto de competição e diversificação, não deixa de colocar em causa a eficácia de tal articulação e regulação.

Além disso, o que tendem a menosprezar os referidos estudos é a importância da acção local — em particular, na interacção entre as estratégias das famílias e as “micro-políticas” das escolas, cuja autonomia tem sido ampliada — na apropriação destas reformas e, em particular, na consolidação ou possível subversão dos mecanismos de diferenciação e polarização social inscritos nos processos de escolaridade. Em países como Portugal, em que as escolas privadas têm ainda uma expressão reduzida e as políticas educativas estão sujeitas a um alto controlo anti-discriminatório (as escolas públicas usufruem, por exemplo, de orçamentos, equipamentos e profissionais relativamente semelhantes, tanto em quantidade como em qualidade), é nos jogos de poder internos ao corpo docente, bem como nos tipos de relação que estabelecem com os diversos elementos da comunidade local, que, em grande medida, se accionam, de forma mais ou menos consciente, os processos escolares de integração ou de exclusão social.⁶⁷

⁶⁷ Aquilo que fica por esclarecer é o grau de associação entre ambos os fenómenos. Os seja, se é o facto de as escolas públicas portuguesas se revelarem, em geral, eficazes na segmentação interna dos alunos, sobretudo nos contextos de grande diversidade social, que faz com que uma percentagem ainda bastante minoritária das famílias opte pelo ensino privado. Ou se, pelo contrário, não existe qualquer correlação entre ambos os fenómenos.

6. Encontros imediatos no umbral da adolescência

No grupo, o seminarista mais velho esmagava agora os caloiros com o terrorismo da sua experiência:

- Vocês vão ver o Senhor Padre Lino a Latim. Cada erro nas *declinações*, quatro palmatoadas.
- Que são *declinações*? — perguntei.
- Você logo aprende. Só *casos* são seis.
- Que são *casos*?
- Você logo vê. *Nominativo*, *genitivo*, e por aí fora. Logo sabe o que é bom.

Apesar de tudo, com a segurança daquele moço a cobrir-nos de protecção, eu sentia-me quase bem. Esquecera a minha aldeia, a serra, o adeus do Calhau (...) O meu corpo colava-se avidamente ao mundo novo, injectado de sangue ardente à mínima sensação. E assim, era como se eu estivesse nascendo outra vez...

Vergílio Ferreira (1953), *Manhã Submersa*, pp. 15-16

O início do ano lectivo constitui, para os alunos que transitam de ciclo de ensino, a entrada num *admirável mundo novo*. Os discursos e visitas de apresentação, os conselhos de familiares e amigos, os olhares assustados e os gestos contidos, bem como as actividades de iniciação espontâneas ou organizadas pelos alunos mais velhos, entre as quais, se destacam as *praxes*, ou até certos episódios insólitos de grande carga emocional, marcam o *ritual de passagem* para um novo contexto institucional, momento de viragem disposicional e identitária. Nesta transferência, sobrepõem-se, pelo menos, cinco distintas dimensões (a institucional, a organizacional, a comunitária, a estatutária e a biográfica).

A primeira tem a ver com transição entre regimes curriculares e pedagógicos, com os seus objectivos, conteúdos e metodologias próprios. Como já foi referido, o desenvolvimento do sistema de ensino baseou-se na autonomização de distintas etapas, cada uma delas sujeita a regulamentação oficial específica, modalidades de formação dos professores distintas, bem como formas de organização e de acção, inscritas em tradições diferenciadas. Como têm mostrado os autores neo-institucionalistas, a vida nas sociedades modernas tende a ser vivida dentro de instituições, sendo estas caracterizadas por *sistemas de regras* próprios (Burns e Flam, 1987). As práticas pedagógicas poderão não ser tão distintas como por vezes se sugere, mas as concepções do *aluno-ideal*, o universo cultural convocado ou os critérios e instrumentos de avaliação alteram-se de forma muito significativa entre ciclos, mesmo no interior do ensino básico, como será discutido mais adiante.

A segunda dimensão, intimamente associada, é a mudança para outro *espaço-tempo*, conceito desenvolvido por Giddens (1990) e aplicado ao contexto escolar por Teixeira Lopes (1996). Esta mudança pode ser mais abrupta, como é o caso na passagem de pequenas e

homogéneas escolas do 1º ciclo para EB 23 de média e grande dimensão, em que a diversidade e a complexidade organizacionais são geralmente maiores, mas é possível de constatar uma transformação dos cenários de interacção mesmo quando ocorre no interior dos estabelecimentos de ensino, como é o caso em muitos colégios privados. Inscreve-se neste movimento uma notável transformação nas formas de marcação do tempo, passando de um regime, no 1º ciclo, em que o tempo é relativamente plano e flexível, para um outro, a partir do 2º ciclo, em que o espaço e o tempo são sujeitos a uma forte acção disciplinadora. Cada *espaço-tempo* tem a sua materialidade ou gramática, sendo um campo de possibilidades que induz ou, pelo menos, define os limites da acção e do pensamento de todos aqueles que nele se movem e se definem.

Uma terceira dimensão, não menos importante, tem a ver com as redes sociais, referentes decisivos na estruturação das práticas, representações e identidades (Velho, 1994; Costa, 1999; Pereira, 2003). A mudança de ciclo de ensino, ainda para mais quando acompanhada de uma transferência entre estabelecimentos de ensino, implica quase sempre uma transformação dos grupos que os alunos compõem e com quem passam uma grande parte do dia, ou seja, das suas redes de sociabilidade. Já vimos como essa revolução não dá necessariamente origem à anomia e inclui, aliás, importantes mais-valias na estruturação das identidades e dos repertórios individuais. No entanto, mesmo que seja para uma minoria de alunos com um certo perfil ou que se reflecta durante um período transitório, é importante considerar que se trata de uma violência arbitrária que pode potenciar mecanismos de desintegração, aversão, exclusão e desorientação. O intenso *trabalho de bastidores* que preside à constituição destes novos grupos, explorado no capítulo anterior, pode, em certos casos, atenuar mas, noutros casos, potenciar este impacto.

Uma quarta dimensão diz respeito à transição entre estatutos sociais. É verdade que a mobilidade social que testemunharam os entrevistados, na passagem da escola primária para o liceu, antes dos anos 60, só será comparável actualmente com a transição para o ensino superior. Visto que o próprio espaço das classes sociais se transformou profundamente e a sua definição escolar também se diversificou em progressivas transições, é mesmo plausível que o sistema de ensino já não proporcione um cambio tão súbito e radical. Ainda assim, não apenas o ambiente social se transforma entre ciclos de ensino — o quase desaparecimento de alunos ciganos do 1º para o 2º ciclo é sintomático — mas também a referida transição marca, em muitos casos, a pertença a um novo grupo (e estatuto) etário, o que se reflecte nas experiências de valorização — ou até emancipação — social registadas ao longo do trabalho etnográfico e através do inquérito.

No decorrer do trabalho de campo, foi possível observar os alunos, incentivados pelos familiares e pelos professores, realizam um trabalho continuado de repressão dos comportamentos tidos como “infantis” (*naturais* no contexto anterior), associando a transição entre ciclos de ensino com a entrada num novo registo identitário — a adolescência — com as suas práticas e representações, os seus códigos de comunicação e de gosto, os seus direitos e deveres. Um exemplo interessante é o facto de os professores sublinharem a pouca maturidade (ou mesmo infantilidade) do comportamento dos alunos repetentes como justificação para a sua reprovação, não admitindo que os comportamentos mais infantis podem também ser uma resposta ao facto de serem colocados num grupo de alunos mais novos. Este complexo jogo de homologias entre progressão etária e escolar foi evidente quando perguntei a uma aluna se tinha amigos mais velhos na escola e ela me respondeu: “contam os alunos da minha idade que passaram de ano?”.

Na senda dos estudos pioneiros de Van Gennep (1960) sobre *rituais de passagem* entre estatutos etários (ou fases da vida) em sociedades primitivas, a análise biográfica, muito em voga hoje nas ciências sociais, tem demonstrado como o facto destes rituais serem mais diversos e subtis não retira a centralidade actual das distintas etapas etárias, na confluência de processos biológicos e sociais, na construção das trajectórias e identidades, quer individuais quer colectivas. Como têm assinalado vários autores, a infância e a adolescência constituem construções socio-históricas que, nas sociedades modernas, adquirem uma espessura e uma abrangência sem precedentes, induzindo os actores em registos identitários e campos de possibilidades específicos (Gimeno Sacristán, 2003; Oliveira-Formosinho, 2004; Corsaro, 2005). Estando necessariamente associadas a referentes biológicos, as identidades encontram-se também fortemente ancoradas em contextos (sociais e institucionais) de produção, adquirindo a escola um lugar central, em particular, através do estabelecimento de uma homologia normalizadora entre grupos etários e ciclos de ensino. Torna-se, pois, fundamental discutir como esta *segunda individuação* (Erikson, 1972) ocorre, na sociedade contemporânea, no quadro das transições entre ciclos de ensino, gerando transformações profundas nas formas de pensar, sentir e agir, em particular, de produção e apresentação do *self* (Goffman, 1959; Giddens, 1990).

Por fim, uma quinta dimensão, por vezes menosprezada, tem a ver com a posição ocupada dentro dos grupos e redes sociais. No final de um ciclo, os alunos são, em geral, os mais velhos, exercendo um certo ascendente sobre os demais, seja derivado da sua maior força física, das competências para lidar com certas situações, da maior integração nas redes de interconhecimentos, dos privilégios conferidos pelos adultos, ou de todos estes factores

acumulados. Ao transitar para outro ciclo e, sobretudo, para outra escola, passa-se em geral para uma posição subordinada e periférica nas hierarquias que compõem o tecido social local. Essa mudança na posição relacional mobiliza também outras posturas e disposições, afectando sobretudo aqueles alunos que exerciam uma certa liderança no contexto anterior.

A transição entre ciclos ocorre, assim, na confluência destas mudanças simultâneas, convocando complexas transformações disposicionais a diversos níveis, em grande medida, *performativas* e das quais os próprios actores envolvidos têm, aliás, uma noção apenas parcial e dispersa. Caso contrário, os aumentos de ansiedade, registados em diversos estudos, seriam certamente mais abruptos. Em todo o caso, recusa-se a visão paternalista que tende menosprezar a capacidade profundamente adaptativa dos indivíduos, constatada desde os estudos de Goffman (1959), bem como os ganhos da participação em múltiplos contextos para o processo de construção identitária, documentados recentemente por Lahire (1998). A prudência epistemológica remete, pois, as dinâmicas de inclusão/exclusão para a observação empírica das condições objectivas e dos processos concretos em que ocorre a transição entre ciclos.

Como havia já explorado num projecto anterior sobre as transições para a vida adulta (Guerreiro e Abrantes, 2005), um aspecto interessante das mudanças biográficas é que uma transformação (esperada ou inesperada; desejada ou indesejada; voluntária ou compulsiva) numa dada dimensão da vida suscita, muitas vezes, alterações em cadeia, afectando várias outras dimensões da sua existência, num processo que se pode assemelhar a uma bola de neve e cujo resultado final é frequentemente imprevisível. Assim, como assinala Lahire (1998), a unidade ou pluralidade das identidades e dos percursos assumidos, pelos indivíduos, nas várias dimensões em que se movem deve ser, nas sociedades modernas, um objecto de observação empírica, em vez de uma premissa teórica.

Os dados acumulados ao longo da presente pesquisa apontam para que, do ponto de vista da experiência interaccional dos actores, a integração num novo ciclo de ensino tende a ocorrer em três passos distintos, pelo que utilizaremos aqui a designação de *actos*, explorando as virtualidades da homologia estabelecida por Erving Goffman entre a produção teatral e os contextos de interacção social. Antes de avançar com os resultados da pesquisa, abre-se aqui um parêntesis metodológico para discutir os conceitos de *definição da situação* e de *estigma*,

fundamentais na obra do autor e de extrema utilidade para a compreensão dos processos iniciais de interacção na transição entre ciclos.

Segundo Goffman (1959), a interacção implica que os seus vários participantes aceitem e partilhem uma “definição da situação” em que se encontram. Em alguns casos essa definição é já resultado de uma construção socio-histórica, sedimentada ao longo dos tempos, como é o caso das aulas na escola, mas, mesmo nesses casos, não podemos menosprezar o jogo local de negociações, apropriações e interpretações cruzadas, no qual cada actor vai procurando impor aos restantes uma definição da situação mais consonante com os seus referentes culturais e orientações estratégicas. Nas palavras do autor:

Quando permitimos que o indivíduo projecte uma definição da situação em que aparece perante os outros, por muito passivo que pareça o seu papel, projectam efectivamente, também eles, uma definição da situação através da maneira como respondem ao indivíduo e das linhas de acção que adoptam em relação à sua pessoa. Habitualmente as definições da situação projectadas pelos diversos participantes sintonizam-se o suficiente para que não ocorram contradições manifestas (p. 20).

Assim, dá-se uma contracção dos sentimentos e das declarações, no sentido de respeitar aquilo que os outros considerem aceitável, evitando qualquer conflito aberto sobre as definições da situação e estabelecendo os parâmetros para um nível de acordo a que Goffman o “consenso operacional” (p. 21). Neste quadro, torna-se fundamental a informação que o indivíduo inicialmente possui ou adquire acerca dos seus companheiros de situação, porque é na base dessa informação inicial que o indivíduo começa a definir a situação e a traçar as linhas de acção da sua resposta perante ela.

A projecção inicial do indivíduo compromete-o com o que ele está a propor ser e exige dele que ponha de lado todas as suas pretensões de ser outras coisas. À medida que a interacção entre os participantes progride, verificam-se evidentemente acrescentos e modificações neste estado inicial de informação, mas é essencial que os desenvolvimentos posteriores se façam sem contradizer as, e a partir das, posições iniciais assumidas pelos diferentes participantes (pp. 21-22).

Os papéis que cabem a cada um dos participantes constituem elementos fundamentais da definição da situação. No entanto, ter um papel não é suficiente; seja por crença ou por cinismo (em geral, por uma combinação de ambas), os indivíduos têm que desempenhar (dramatizar) o papel através das suas “práticas de rotina”, no sentido de um encontro ideal entre a sua personalidade e o seu papel. “Ser um certo tipo de pessoa, portanto, não consiste meramente em possuir os atributos requeridos, mas também em adoptar os modelos de comportamento e apresentação a que um dado grupo se encontra apegado” (p. 93). Esse

encontro é facilitado por uma socialização, em grande medida, inconsciente: “espera-se que o actor que forja a ilusão já saiba bastante bem como colocar a voz, apresentar o rosto, orientar o corpo, embora ele — como qualquer pessoa que o esteja a dirigir — possa achar difícil proceder a um resumo verbal completo do saber que possui na matéria” (p. 91).⁶⁸

Num outro estudo famoso, Goffman (1963) desenvolve o conceito de “estigma”, enquanto processo de desvalorização ou exclusão dos indivíduos, através da ênfase num atributo considerado depreciativo ou indesejável. Como nota o autor logo na abertura, apesar de frequentemente “naturalizados”, os estigmas são elementos fundamentais para a afirmação das normas — e de uma (suposta) “normalidade” — e estão profundamente associados a contextos de relações particulares. Ou seja, um atributo estigmatizante num quadro social pode ser irrelevante ou até normalizante noutro ambiente. O estigma é, pois, “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo” (p. 13), isto é, para operar a discriminação, a “acção estigmatizante” necessita, basicamente, de um atributo indesejável e de uma teoria que a suporte e legitime:

Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como a classe social (p. 15).

Muitas vezes, os comportamentos benevolentes ou, inclusive, a promoção de serviços de “correção” do estigma legitimam a acção estigmatizante e encerram os indivíduos afectados em estatutos, percursos e experiências diferenciais. Num primeiro momento, a resposta imediata dos afectados (quer seja de retraimento ou de agressividade) alimenta, com frequência, a referida teoria do estigma. Num segundo momento, é frequente que os actores incorporem o estigma, começando a definir estratégias que podem ir desde o investimento em actividades “interditas”, passando por distintas técnicas de “controlo da informação” que os outros têm sobre si mesmos (“encobrimento”, p. 84), até à apropriação do estigma para “ganhos secundários” (“manipulação do estigma”, p. 62). O fechamento em grupos de actores que partilham semelhante conduta ou atributo é também uma das estratégias

⁶⁸ O autor reconhece, porém, que esta idealização tem vários obstáculos. Há situações em que a representação é traída, por vários motivos: pela própria necessidade ou vontade de agir; pela perda de auto-controlo; pela falta ou excesso de preocupação com a interacção; pela desadequação do desempenho à situação; pela sobreposição de várias situações distintas. Em geral, a descoberta de evidências que contrariam o papel que o actor pretende desempenhar é penalizada pelos demais, mas as sanções variam consoante o contexto. Por exemplo, personificar um indivíduo numa posição socialmente mais favorável não é tão imperdoável como o invés. Aos indivíduos em condições muito desfavorecidas, por vezes, permite-se que omitam ou falsifiquem certos elementos.

identificadas pelo autor, fornecendo segurança e apoio, mesmo quando contribui para o agravamento do estigma.⁶⁹

Acto I. Enquanto os alunos saboreiam ainda os derradeiros dias de férias, os professores preparam já o início do ano lectivo. Entre produção de documentos, reuniões oficiais e conversas de corredor, accionam mecanismos de previsão, planeamento e controlo da interacção que vão estabelecer com os alunos.

A observação dos Conselhos de Turma (reunião entre todos os professores de cada turma) dá indicações preciosas sobre a forma como os professores organizam e concebem este processo. Uma grande parte do seu tempo é utilizado para discutir o perfil e prever os comportamentos dos alunos da turma que já têm alguma reprovação no seu “cadastro escolar”, privilegiando-se os testemunhos de professores que já tenham leccionado esses alunos em anos anteriores ou que os conheçam por algum outro motivo. O tom tende a ser apreensivo, moralista e pejorativo, por vezes, mesmo sarcástico, sujeito a um intenso trabalho de *rotulagem*, sendo as causas do insucesso anterior atribuídas, em geral, a características pessoais do aluno — “burro”, “preguiçoso”, “insolente”, “agressivo”, “balda”, “hiperactivo” — ou ao seu meio familiar e social, concebido como um espaço onde reina a irresponsabilidade, a ignorância, a disfuncionalidade e/ou a violência. Surge uma distinção entre aqueles que são “leváveis” (usando uma expressão dos próprios professores) e aqueles que são motivo de exasperação. Esboçam-se algumas medidas específicas para lidar com estes alunos, passando sobretudo pela integração em aulas de apoio a Matemática e Língua Portuguesa, bem como num aumento do controlo disciplinador. Coloca-se estrategicamente os alunos em lugares da sala de aula que limitem o seu potencial corrosivo, reduzindo as suas oportunidades de interagir com os colegas recém-chegados (o perigo de contágio) e, sobretudo, com os outros alunos repetentes (o perigo da formação de grupos subversivos). Procura-se reforçar e calibrar, entre os vários professores, os mecanismos de autoridade,

⁶⁹ O estudo de Goffman mostra, aliás, que é frequente os actores apresentarem precisamente a admiração por outros actores estigmatizados como factor de desenvolvimento de condutas ou atributos desviantes (quando estes não são congénitos mas fruto da socialização). Além disso, as pessoas que têm um estigma particular tendem a experimentar “carreiras morais” semelhantes, o que favorece processos de identificação e solidariedade entre si. Neste caso, a afirmação de grupos e comunidades depende também da cristalização dos seus atributos diferenciais.

desde o primeiro dia de aulas. Nas palavras de uma professora que goza de grande prestígio na escola, tanto entre professores como entre alunos:

Este aluno era da minha direcção de turma, no ano passado... tem um comportamento difícil, muito instável. Passa a vida a dormir, chega sempre atrasado, não traz os livros... depende das companhias. O miúdo está ao abandono durante o dia. A mãe é mulher a dias e acho que... há ali uma falta de disponibilidade emocional. Não podemos dar muita confiança. É apertá-lo desde o início!

Por outro lado, os alunos que transitaram do ciclo anterior não merecem apreciação, a não ser os irmãos de alunos da escola (actuais ou antigos) ou os filhos de professores, desta ou de outra escola, sendo, em ambos os casos, associados ao perfil do familiar conhecido. Os relatórios enviados pelos seus antigos professores não são motivo de reflexão e, aliás, numa reunião em que participei, esta recusa foi justificada pela vontade de oferecer “um novo começo” aos alunos, o que curiosamente se aplica aqueles que têm um percurso escolar bem-sucedido, mas não àqueles que reprovaram no ano anterior.

Quando alguns professores já denotam alguns sinais de impaciência, a directora de turma avança na ordem de trabalhos pré-estabelecida pelo Conselho Executivo e anuncia “definição de estratégias de actuação”, e logo os professores enumeram elementos — “bonés”, “pastilha elástica”, “deixar levantar”, “deixar sair”, “lugares na planta”, “marcação de faltas de atraso, de material, de presença, de medida cautelar” — que só passados uns segundos me apercebo serem regras a ser impostas por todos os professores a todos os alunos, no contexto da sala de aula. Ainda assim, ao entusiasmo de uns contrapõe-se o olhar indolente de outros, sugerindo a recusa na aplicação das referidas normas. Os alunos são dispostos na sala de aula, juntando, em cada mesa, um rapaz e uma rapariga, limitando a interacção entre alunos na sala de aula através dos próprios mecanismos de diferenciação de género que ocorrem na transição para a adolescência. Sobre métodos e projectos pedagógicos a desenvolver com a turma, nem uma palavra.

Como assinalam Ball (1980) ou Delamont (1983), os “encontros iniciais” entre professores e alunos, no contexto da sala de aula, regem-se por códigos e dinâmicas próprios, revestindo-se de uma grande carga emocional para os diversos participantes, dado o seu carácter estruturante de toda o quadro de interacção subsequente.

A preparação anterior, a experiência acumulada e o poder legítimo dos professores permite-lhes assumir o protagonismo nas primeiras semanas de aulas, aproveitando estes para uma definição estrita da regras de conduta na sala de aula, com recurso a uma certa intimidação dos actores, sugerindo-lhes que qualquer desvio será, no novo ciclo, motivo de

dura sanção. Já Goffman havia precisamente utilizado a estratégia dos professores de “começar em força” como exemplo dos complexos processos de definição da situação.⁷⁰ A pesquisa mostrou, contudo, que esta estratégia coexiste com outras como as actividades de diagnóstico, que permitem aferir os conhecimentos e atitudes dos alunos, e de ambientação, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pelas disciplinas e criar um vínculo facilitador da relação pedagógica.

Durante esta fase, os professores gozam de um certo “estado de graça”, tal como os pais que aconselham e advertem para as novas responsabilidades e dificuldades, sendo os alunos contidos nos gestos e nas palavras, raramente pondo em causa as normas estabelecidas e as actividades propostas. No entanto, trata-se de uma “paz tensa”, na qual os alunos vivem a *estranheza* de um novo contexto organizacional, escondendo-se no retraimento, abdicando temporariamente das rédeas da acção, para assim evitar dar passos que os comprometam, enquanto estudam as *regras do jogo* e os próprios *jogadores*. Não é pois de estranhar que, como descrevi na abertura deste trabalho, a minha presença fosse prescrutada a cada instante, tal como tudo o que ocorria na sala de aula.

Como meio de dominação da turma, afirma-se um *duplo discurso* docente, com o objectivo de introduzir pacientemente os novos alunos nos valores e atitudes pretendidos, enquanto se exerce um controlo apertado sobre os “alunos repetentes”, procurando delimitar bem o seu raio de acção e estabelecer uma ruptura face ao ano anterior. Numa espiral moralista, vinga uma pressão para a classificação dos alunos como “bons” ou “maus”, em virtude dos seus comportamentos na sala de aula, utilizando os alunos repetentes como exemplos negativos, de forma a evitar o *contágio* dos restantes. Como me comentou a directora de turma: “se conseguimos neutralizar aqueles três ou quatro, a turma leva-se muito bem (...) há alguns alunos bons, por exemplo a Isabel... tem outro nível, tem que se dizer, nota-se logo pelos pais”. Assim, acentua-se uma clivagem no seio da turma, sendo a interacção marcada por um conflito permanente entre os “bons alunos”, aqueles que querem trabalhar e aprender, e os “maus alunos”, com os alunos repetentes à cabeça, que pretendem divertir-se perturbando a aula.

No caso etnográfico em estudo, a “interacção selectiva na sala de aula” (Gomes, 1987) resulta sobretudo desta catalogação precoce e consequente reforço dos mecanismos de

⁷⁰ Como nota um professor entrevistado por Becker (1952): “Não podemos nunca deixá-los ficar por cima, caso contrário está tudo perdido. Por isso, eu começo sempre em força. No primeiro dia em que travo conhecimento com uma turma nova, deixo bem claro quem é que manda... Temos que começar em força, para depois abrandarmos com o tempo. Se começarmos por facilitar, quando tentamos impor-nos, eles olham para nós e riem-se.”

controlo, por vezes persecutório, sobre certos alunos, incluindo, em geral, aqueles que se encontram a repetir o ano. Em voz alta, perante os colegas, insiste-se no cumprimento estrito dos horários, exige-se que respondam a todas as perguntas, que estejam sempre atentos, que se mantenham sempre em silêncio e virados para o quadro, mesmo quando a interacção entre alunos e professor está a decorrer nas suas costas, o que não deixa de potenciar uma reacção evasiva destes alunos.

29-Setembro-2006 – Formação Cívica: Lição nº 2

A professora começa por indagar o Diogo, um dos alunos repetentes, acerca dos seus atrasos frequentes e da sua inconstância na realização dos trabalhos de casa. Os restantes alunos escutam a conversa com atenção, procurando compreender que repercussões terá esse comportamento do novo colega. A professora confirma esta interpretação, ao finalizar a conversa com um aviso à turma: “aquilo que estou a dizer ao Diogo vale para todos, ok?”

Em seguida, a professora percorre a lista dos alunos da turma, perguntando a cada um deles se está tudo bem, se têm dúvidas ou dificuldades com o início do ano lectivo. Ninguém ousa fazer qualquer crítica ou pergunta, esquivando-se num “tudo bem”. A professora aproveita para deixar alguns recados aos alunos que já foram detectados como mais perturbadores. A Helena e o Paulo dão-se mal, entrando frequentemente em conflito, pelo que a professora combina com eles uma mudança de lugares, mas que mantenha o princípio que definiu no início do ano lectivo: um rapaz e uma rapariga em cada carteira. O Hugo é admoestado acerca do seu comportamento, tendo em conta as queixas que outros professores já fizeram à directora de turma.

O Rui, um outro aluno repetente, é repreendido por estar virado para trás, embora a interacção entre a professora e os restantes colegas esteja a ocorrer nas suas costas. Mais tarde, a directora de turma recorda-lhe que faltou às sessões de apoio da semana anterior, ao que murmura, de olhos fixos no tampo da mesa, “não quero ir”. Apesar de a frequência ser voluntária, por lei, a resposta é imediata e imperativa: “tens que ir”.

A professora pede ao Rui que leia um comunicado do Centro de Recursos, anunciando as modalidades de abertura aos alunos, o que faz de forma diligente e eficaz, denotando competências de leitura. Em seguida, solicita-se ao Hugo que leia as regras da eleição do delegado de turma. Apesar do seu metro e oitenta, a sua voz treme-lhe ao executar a tarefa. Ao passar por mim, a professora nota-me que pede aos alunos repetentes para ler, como forma de os manter atentos e controlados. Pede a estes alunos que clarifiquem aos recém-chegados a função do delegados de turma, perguntando-lhes também se consideram que, no ano passado, os colegas eleitos a desempenharam bem. O Rui e o Hugo respondem que os delegados de turma só sabiam “mandar vir” (repreender os colegas), mas sobre a função balbuciam que: “tem que dar ordens”. Ao meu lado, um dos alunos recém-chegados confia-me: “que perguntas mais insignificantes”. Ouve-se a campainha que anuncia o fim da aula. A professora ordena que saia primeiro a fila da direita, depois a central e depois a da esquerda, evitando os atropelamentos no umbral da porta.

As aulas de Formação Cívica são, frequentemente, monopolizadas também pelos director de turma para sublinhar este controlo disciplinar e moral. Nas primeiras semanas, apresentam-se as regras de funcionamento da escola, impõe-se os limites de acção na sala de aula, enquanto se advertem alguns alunos, no caso daqueles que estão a repetir o ano, tendo como referência o seu comportamento no ano anterior.

Note-se que, entre os próprios alunos, os encontros iniciais são também ocupados na busca de aspectos distintivos, muitas vezes de carácter depreciativo, como forma colectiva de rotulagem. Como se referiu, a transição da infância para a adolescência implica uma actualização das linguagens, dos interesses e das formas de apresentação do *self*, processo que uns realizam com maior velocidade e eficácia do que outros. Formas de falar, vestir-se, divertir-se, entre outras, que não são consideradas apropriadas à situação do novo ciclo, tendem a ser motivo de gozo, reflectindo um trabalho intensivo de normalização das condutas e criação de hierarquias, no seio do grupo, através da estigmatização dos casos desviantes (Lopes, 1996). Em particular, a relação entre os alunos recém-chegados e os mais velhos, os repetentes”, adopta um carácter fortemente ambivalente, movida por processos simultâneos de agressão e protecção, identificação e diferenciação, fascínio e medo. Essa combinação é bem visível na passagem do romance clássico de Vergílio Ferreira que abre o capítulo.

Acto II. De forma mais gradual ou mais abrupta, se despoletada por algum acontecimento marcante, vai-se operando uma libertação das pulsões, uma explosão dos movimentos e que adopta, de dia para dia, uma intensidade maior. Começa-se por um pequeno grão na engrenagem, um riso, um gesto ou uma palavra talvez até involuntários, e vai-se desenvolvendo uma escalada de actos subversivos, no contexto da sala de aula. Uma professora com quem trabalhei sugeriu-me, aliás, que o maior desafio das transições entre ciclos residia nesse “estado de deslumbramento” dos alunos, após os encontros iniciais, em que as regras de conduta pré-estabelecidas pareciam desabar a qualquer momento.

Essa lógica de acção decorre não apenas do afrouxamento dos mecanismos de vigilância e de controlo, mas sobretudo de uma estratégia de experimentação dos limites da autoridades dos adultos (professores, funcionários, Conselho Executivo, família), como forma de negociação dos códigos e regras da interacção na sala de aula. Desta forma subreptícia e conflitual, por vezes até inconsciente, a turma vai conquistando certos benefícios, como a redução do tempo (útil) de aula, dos conteúdos a aprender, dos critérios de avaliação e das tarefas a realizar, na aula e em casa, ou o alargamento e repetição de certas actividades e temas mais populares entre os alunos (Delamont, 1983). Em grande medida, é com base na reacção dos professores a esses actos subversivos que os alunos constroem as suas disposições, tornando-se assim distintas de uma disciplina para outra.

É também neste processo de exploração (e confrontação) que se aprendem os atributos práticos mais importantes para desempenhar o “ofício do aluno”, sobretudo aqueles que escapam à retórica docente (Perrenoud, 1994). Em simultâneo, vão-se definindo as identidades e os vínculos afectivos entre os vários participantes, burilando-se um sentido de comunidade, pautado também por múltiplas tensões e distâncias. Os modos de relação com a autoridade escolar são marcadores particularmente fortes para a afirmação da identidade dos alunos, de certos grupos ou, inclusive, da turma como um todo. Trata-se de uma fase decisiva na definição das afinidades grupais, das lideranças e das hierarquias que vão, a partir daí, pautar a experiência colectiva de pertença a uma turma.

Como notam Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é um processo sempre “situado”, ou seja, não é simplesmente a assimilação individual, nem sequer uma actividade social específica, mas sim uma parte integrante (e fundamental) das práticas sociais em qualquer comunidade. A aprendizagem é, não apenas condição, mas também forma de pertença a um quadro de relações específico. Na sua comparação entre múltiplos contextos sociais, é possível inferir que a “participação periférica legítima”, apanágio dos primeiros tempos de presença “naturalizada” numa certa “comunidade de práticas”, se constitui enquanto mecanismo privilegiado neste processo dialéctico de aprendizagem e construção identitária. Nas suas palavras:

Enquanto aspecto da prática social, a aprendizagem envolve o indivíduo na sua totalidade; implica não apenas a relação com actividades específicas, mas a relação com comunidades sociais — implica tornar-se um participante pleno, um membro, um tipo de pessoa” (p. 53).

Estas aprendizagens são múltiplas, desde os conhecimentos e atitudes que os professores vinculam como ideais, até à forma de iludir e subverter a ordem escolar, de modo a não trabalhar e a obter acesso a certos grupos juvenis que constituem referências identitárias.

Note-se que esta segunda fase do processo de transição, marcada pela experimentação, tende a ser dominada por certos alunos que, em virtude das suas condições específicas, dispõem de um maior *à-vontade* e *know-how* para desafiar a ordem escolar, capitalizando-os como forma de afirmação no seio das turmas. O caso dos alunos a repetir o ano é paradigmático. Em resposta à sua estigmatização, estes alunos incorrem em processos de fechamento grupal, procurando criar uma “sociedade dos repetentes” que se caracteriza por práticas de resistência e de desvalorização de uma ordem que os desvaloriza. Neste contexto, mobilizam alguns atributos — idade, força, tamanho, conhecimento dos alunos das outras

turmas, experiência no universo adolescente — para impor um certo ascendente sobre os colegas recém-chegados, num processo de “inversão simbólica” que inclui também uma acção estigmatizante, em particular, focalizada em alguns alunos, em virtude de certos atributos demonstrados (em particular, aqueles que são consensualmente conotados com a infância).

Essa liderança relativa na entrada para a adolescência, conferida pelo atraso imposto no percurso de escolaridade, tanto pode ser um factor de responsabilização e valorização destes jovens, sobretudo se reconhecida e mobilizada em certos momentos pelos seus professores, como pode também servir apenas para destabilizar a definição oficial da situação e para captar alguns companheiros para uma trajectória desviante, encerrando os seus proponentes numa posição cada vez mais marginal no campo escolar.

24-Outubro-2006 – Inglês: Lesson number 13 & 14

A professora entra na sala decidida e anuncia “good morning a todos”, procurando superar o caos que reina na sala de aula e estabelecer um ambiente de trabalho. Os alunos ecoam, em unísono, “good morning, teacher”. Devido ao burburinho, a professora tem que gritar o sumário da aula, anunciando logo que, caso os alunos não se acalmem, terá que marcar falta disciplinar a toda a turma.

A questão dos lugares volta à ribalta. A Sandra senta-se “clandestinamente” numa mesa na fila de trás, ao lado da sua amiga Nayma, ambas repetentes. A professora avisa-a que “não pode mudar de lugar quando quer” e que terá que voltar ao seu lugar caso perturbe a aula. Fingindo que não está a ouvir, a Sandra continua na brincadeira com o Diogo e com a Nayma, pelo que, poucos minutos volvidos, a professora exige que volte para o lugar definido pela directora de turma. Após recusar a mudança, quando vê que a professora não está disposta a continuar a aula enquanto a situação se mantiver, Sandra regressa contrariada ao seu lugar de origem, atirando com os cadernos violentamente contra a mesa e praguejando para toda a turma.

A aula é bastante interactiva, dinamizando a professora diversas actividades orais e escritas para os alunos aprenderem perguntas e respostas simples em inglês. Ainda assim, é uma interacção muito controlada, nos parâmetros do arbitrário escolar, regulada por afirmações lacónicas como “agora é assim: quem eu apanhar na aula a falar de coisas que não têm a ver com a aula, é caderneta” ou “não é necessário escrever os números por extenso, só precisam de sabê-los... aliás, no teste também não vai ser preciso”.

Entretanto, começa a afirmar-se uma “sociedade subterrânea” dos repetentes, através de práticas de transgressão recorrentes e de baixa intensidade. Hugo mete-se com o Rui e a Sandra que estão sentados em cantos opostos da sala, balança-se na cadeira durante toda a aula e, depois de vários avisos, a professora pede-lhe a caderneta para escrever uma mensagem para os pais. Nayma e Diogo, mais discretos, atiram papéis um ao outro, provocando a ira da professora. Rui recusa-se a participar na aula, alegando que não sabe falar inglês e não quer fazer os exercícios. Depois entra numa espiral de desobediência. Sandra diz que não pode fazer exercícios ou trabalhos de casa, pois não tem livro e as fotocópias que tinha rasgaram-se.

Quando a professora organiza um exercício de interacção a pares, estes alunos só querem fazê-lo uns com os outros, sendo que também os alunos mais novos se recusam a trabalhar com eles. O mais curioso é que tanto o Hugo como a Sandra acabam por ir ao quadro falar em inglês perante a turma e, apesar de alguma resistência e gozo, acabam por fazer o exercício com facilidade, demonstrando até alguma timidez quanto a falar em inglês perante a turma.

No caso estudado, os alunos repetentes constituíram-se como uma referência, por exemplo, no espaço-tempo do recreio — intervalos, faltas dos professores, “furos” no horário — mas, nas aulas, apenas alguns rapazes correspondiam às suas provocações e de forma esporádica, dominando uma atitude de distinção entre os demais alunos. Isso era bem visível quanto os professores procuravam organizar trabalhos de grupo e nenhum colega aceitava juntar-se com o trio de alunos mais velhos e mais subversivos. O cargo de delegado de turma foi instrumentalizado pelos professores para procurar criar uma liderança consonante com a ordem escolar, visto que a aluna eleita, filha de advogados, caracterizava-se pela aplicação nas actividades e pelas classificações elevadas. Ainda assim, o seu carácter sério, algo arrogante, colocava-a a uma certa distância dos restantes alunos, a larga maioria proveniente das classes populares. É neste cenário que se vai afirmando a liderança da Miriam, cujo perfil e disposições, como vimos no capítulo 2, lhe permitiram funcionar como nódulo de uma rede que se foi tecendo entre os diversos participantes, com referentes culturais, trajectos escolares e projectos de vida bem distintos.

As *dinâmicas de turma* — definidas pelas aprendizagens e identidades que se desenvolvem com o correr do tempo, a partir dos modos de relação que se vão estabelecendo entre os diversos actores em presença (alunos e professores) — são tão complexas e voláteis quanto decisivas para compreender as experiências e percursos escolares dos indivíduos. A constituição das turmas e dos seus professores determina um certo *campo de possibilidades*, particularmente desigual quando decorre de mecanismos de selecção social prévios (ver capítulo anterior), mas a construção deste processo dependerá sempre, em última instância, da acção estabelecida entre os seus protagonistas.

Acto III. Embora nunca desapareçam, os actos de exploração vão-se diluindo numa certa rotinização dos padrões interaccionais, quando a definição da situação é já, em traços gerais, partilhada por alunos e professores da turma. Esta terceira fase é, então, marcada por uma naturalização das práticas e cristalização das identidades, sejam elas mais ou menos consonantes com a ordem escolar, consoante os alunos e a disciplina em que se encontram. Os códigos tornam-se, então, implícitos e mesma a sua subversão adopta formas preogressivamente mais codificadas e ritualizadas.

Ao entrar na sala, a professora nota o olho negro do Hugo e, quando este lhe explica que foi uma briga com outros miúdos da rua, recomenda-lhe que não se meta nessas coisas. Em seguida, dita o sumário da aula anterior, que havia ficado esquecido, bem como o daquela que se inicia.

A professora divide o quadro em cinco colunas e, imediatamente, alguns dos melhores alunos pedem para ir ao quadro. A professora selecciona cinco que se dirigem ao quadro, em silêncio, com o caderno na mão e cada um deles escreve a correcção de um exercício dos trabalhos de casa. Entretanto, a professora vai percorrendo a sala, confirmando se os restantes alunos fizeram o trabalho de casa e se compreenderam as suas várias alíneas. O Hugo anuncia com orgulho “eu consegui fazer o TPC... e *truce* o livro”, suscitando a chacota da professora e dos colegas.

Constata-se que nenhum aluno da turma respondeu correctamente a um dos problemas. A professora procura reconstituir o raciocínio, esperando que algum aluno avance com a solução. Duas das melhores alunas da turma sugerem respostas, mas não vão ao encontro do pretendido pela professora, procurando esta explicar em que ponto se equivocaram. Uma aluna com classificações negativas à disciplina indica a resposta correcta, mas não consegue explicar, perante a professora e a turma, como chegou a tal resultado.

Ainda como correcção dos trabalhos de casa, a professora solicita a interpretação de um gráfico simples: “quantidade de gasolina no depósito de um carro”. Neste caso, recorre ao modelo de Pergunta-Resposta-Avaliação. Há alguns alunos que colocam sistematicamente o dedo no ar, procurando a professora dar a palavra de forma alternada. Outros alunos dão simplesmente uma resposta, oscilando a professora entre considerá-las ou adverti-los para o seu modo de participação. Um terceiro grupo de alunos simplesmente não participa.

Avança com a revisão das propriedades da adição e da subtracção, mantendo um modelo de pergunta-resposta-avaliação, mas abdicando já da imposição do dedo no ar. O toque da campainha gera algum burburinho na sala de aula, o que irrita a professora: “já não deviam ficar agitados com a campainha, vamos só acabar esta actividade... além disso, agora não é intervalo”.

A professora de Ciências da Natureza e directora de turma entra na sala, para dar a sua aula, e surpreende-se com o novo corte de cabelo do Rui, inspirado num conhecido ídolo da actualidade futebolística. Sugere que o cabeleireiro o enganou, suscitando as gargalhadas dos restantes alunos. A professora de Matemática arruma as suas coisas e despede-se dos alunos: “não se esqueçam do teste da próxima segunda”. “Vamos lá a estudar este fim-de-semana”, reforça a directora de turma, ao que a colega responde: “se estudarem todos os dias, não precisam de estudar muito na véspera”.

A observação continuada das aulas mostra que não apenas os professores vão desenvolvendo modos ritualizados de interacção, assentes na repetição de certas sequências de actividades — cumprimentar os alunos, fazer a chamada, ditar o sumário, corrigir o trabalho de casa e por aí adiante — mas também os padrões de participação dos alunos vão-se consolidando, ainda que variem de forma significativa entre disciplinas, em função dos diferentes ambientes criados pelos professores. Ou seja, os alunos que participam na aula, bem como a forma e o conteúdo dessas participações, tende a repetir-se de aula para aula, reflectindo distintas estratégias de *afirmação*, mas também de *silenciamento* no contexto da turma, em função dos recursos culturais e do sentido estratégico de cada aluno (Losey, 1997).

A estruturação de uma vivência colectiva não invalida que, por outro lado, professores e alunos estabeleçam, entre si, relações intensamente individualizadas, tal como se abordou no

capítulo 2. As entrevistas e conversas informais confirmaram que cada professor compila uma informação rica sobre cada aluno (e vice-versa), funcionando como base para o desenvolvimento de relações marcadas por múltiplos sentimentos: afinidade, admiração, incompreensão, entre outros. Alguns dados sobre a vida familiar e sobre o percurso escolar anterior tornam-se cruciais para os professores construírem uma imagem mais completa dos alunos e interpretarem alguns dos seus comportamentos e atitudes.

O processo de rotinização é, aliás, parte da constituição de qualquer grupo e, como nota Giddens (1990), revela-se fundamental para a “segurança ontológica” dos indivíduos, permitindo-lhes fixar as suas atitudes, estratégias, relações e projectos, quaisquer que sejam. Amiúde, são organizadas actividades de cariz extraordinário que rompem com as referidas rotinas, como as visitas de estudo, as representações teatrais e musicais, as provas desportivas, as festas em eventos especiais, mas que pela efervescência colectiva que geram e pelo envolvimento de actores externos (pais, outros professores e outras turmas) tendem a funcionar como forma de sublimação do próprio grupo, ainda que possam também, em algumas circunstâncias, marcar momentos de ruptura.

É neste sentido que, já nos anos 70 e em contra-corrente face às teorias do conflito e da resistência, Ball (1980) caracterizou a integração num novo ciclo de ensino como um “processo de estabelecimento”, em que professores e alunos, através da observação e da experimentação, vão construindo um quadro de interacção e um sentido de comunidade, tendendo para uma certa cristalização das estruturas de tarefas e de controlos. É verdade que os próprios actores reconhecem mudanças disposicionais após esta primeira fase, o que mostra que o processo de estabelecimento se encontra sempre inacabado, mas a surpresa e o embaraço que provocam essas mudanças, entre os actores, confirmam a existência de um período inicial mais intenso de sedimentação das regras e identidades.

Por outro lado, importa não esquecer que este processo de estabelecimento encerra também alguns alunos em dinâmicas de exclusão, quer relativamente as normas escolares, quer no seio dos grupos de pares. Ou seja, por gerar uma certa segurança e sentido de pertença entre os actores, esses padrões de interacção rotinizados não deixam de ser profundamente selectivos, produtos e produtores de desigualdades, sendo a origem de classe um atributo importante para esse processo, mas que se combina com vários outros.

Além disso, a própria lógica da acção desenvolvida pode ser distinta do ciclo de ensino anterior, em função da configuração do sistema, das representações dos professores, das estratégias dos pais, das mudanças disposições dos alunos, decorrentes da entrada na adolescência. Esta é a teoria de Dubet e Martuccelli (1996), segundo os quais a primazia da

integração na escola primária é substituída pela racionalidade estratégica no ensino secundário, sendo os ciclos intermédios marcados por uma crise resultante da necessidade de articular diversas lógicas de acção.

De facto, os professores e os pais no 2º ciclo e, ainda mais, no 3º ciclo vão procurando desenvolver nos alunos um sentido estratégico face às realidades escolares, impondo-lhes que estudem para obter positiva nos testes, mesmo que não encontrem sentido ou interesse nas matérias escolares, enquanto condição para os considerarem adolescentes e não crianças. Ainda assim, em ciclos de escolaridade básicos e generalistas, a cultura desenvolvida pelos alunos tende a respeitar um modelo interaccionista de integração, pelo menos no meio social popular que caracteriza a escola observada, mais do que supostos cálculos estratégicos, o que, aliás, motiva tensões e incompreensões permanentes com o corpo docente e com os pais.

7. Filtros sociais: o efeito de transição

Vimos já que as transições entre ciclos de ensino não são necessariamente dramáticas, sendo, para muitos alunos, momentos intensos de aprendizagem, de estruturação de laços de sociabilidade e de construção identitária. Vimos também como se tratam de complexos processos de interação, configurados por distintos modelos e dinâmicas organizacionais. Qual é, então, o impacto escolar efectivo da mudança de ciclo de ensino? Será possível quantificá-lo? Em que condições a entrada num novo ciclo se converte num processo de ruptura e de exclusão? Será possível definir, com rigor, o perfil dos alunos em risco? E qual a sua relação com os demais processos de desigualdade e exclusão existentes nas sociedades contemporâneas?

A ideia veiculada por grande parte dos professores é a de que os “bons alunos” no ciclo anterior adaptam-se rapidamente à mudança, sendo que esta apenas se apresenta problemática para aqueles que transitaram para um novo ciclo de ensino sem ter realizado algumas aprendizagens fundamentais nos anos anteriores. Nada mais simples. De facto, o inquérito desenvolvido em cinco escolas de Lisboa e outras cinco de Madrid mostrou que os alunos cujas classificações no 2º ciclo são modestas têm sete vezes maior probabilidade de reprovar no 7º ano, em comparação com os seus colegas cujas classificações eram muito boas. Ainda assim, existem alunos com classificações elevadas no 2º ciclo que acabam por reprovar no início do 3º ciclo e outros que, apesar das classificações baixas que alcançavam nos anos anteriores, conseguem transitar no 7º ano (quadro 7.1). Que outros factores poderão, então, condicionar este processo? Além disso, o que ocorrerá com os (muitos) alunos que se caracterizavam, no ciclo anterior, por classificações médias ou variáveis.

Estudos sólidos, realizados em diversos países, têm mostrado que as classificações e padrões de insucesso se alteram consideravelmente com a transição entre ciclos de ensino. Ou seja, existe um segmento de alunos que melhora até os seus desempenhos escolares, enquanto a larga maioria experimenta uma descida dos níveis alcançados no ciclo anterior. Estas pesquisas concluem, ainda, que essa alteração reforça o carácter socialmente selectivo do sistema de ensino, ao afectar sobretudo os jovens provenientes de contextos desfavorecidos.⁷¹

⁷¹ Esta constatação tem sido consensual nos estudos sobre transições entre ciclos realizados em diversos países e recorrendo a metodologias distintas. Veja-se, a este propósito, Hargreaves (1990), Gimeno Sacristán (1996), Anderson e outros (2000), Galton e outros (2000), San Antonio (2004).

Como meio de especificar e dimensionar o impacto da mudança para um novo ciclo de ensino, na relação com diversas outras variáveis explicativas dos desempenhos escolares,⁷² recorri ao conceito de *efeito de transição*, entendido como o conjunto das consequências mensuráveis da passagem entre ciclos de ensino nas experiências e nos percursos dos indivíduos.

Visto que essas consequências ocorrem em múltiplas dimensões e temporalidades, a observação compreendeu uma pluralidade de dispositivos de recolha de informação: a pesquisa etnográfica para explorar o *efeito quotidiano*; um inquérito aos alunos, ao final de três meses no novo ciclo, de modo a aferir o *efeito vivido e representado* pelos próprios; uma análise estatística da variação nas taxas de aprovação e reprovação, como forma de avaliar o *efeito objectivo nos percursos escolares*; e, por fim, as histórias de vida de um conjunto de adultos, relevante para estudar o *efeito biográfico*. Ainda que tendam a respeitar um certo movimento, sendo uma transição bem (ou mal) sucedida causa e consequência desse processo, os itinerários de vida são também complexos e imprevisíveis, sendo que os efeitos nestas várias temporalidades podem acumular-se, mas também divergir notavelmente, sendo condicionados por dinâmicas psico-sociais distintas.

Começamos pelos dados relativos à progressão entre anos de escolaridade, sobre os quais existem registos oficiais relativamente detalhados e consequentes no tempo. De notar que, além de serem um indicador central para aferir o efeito das transições nos percursos de escolaridade dos indivíduos, esta decisão baseia-se exclusivamente nas avaliações que os professores fazem do desempenho dos seus alunos, pelo que constitui uma fonte preciosa para compreender as práticas profissionais deste grupo, enquanto mecanismos (incorporados) de regulação do sistema.

A nível nacional, utilizando a comparação com o ciclo anterior, os dados oficiais apontam para um *efeito de transição* fortíssimo, em termos absolutos, com a subida acentuada das taxas de retenção e abandono no primeiro ano de cada ciclo (quadro 7.2). Para além das

⁷² Visto que as trajectórias individuais resultam da combinação de diversas dinâmicas, o isolamento de um dos factores relativamente aos restantes constitui sempre um procedimento estritamente analítico, ou seja, uma imposição arbitrária do investigador sobre a realidade como metodologia para expandir a sua capacidade de compreender e representar. Trata-se de uma operação fundamental para o desenvolvimento das ciências, tanto naturais como sociais, mas que exige também prudência na aplicação e interpretação dos resultados, sendo conveniente para a robustez da análise o cruzamento com outras variáveis já identificadas como relevantes em estudos anteriores. A isso nos ocupamos, no presente capítulo.

flutuações consideráveis de ano para ano, ao longo da última década, é possível vislumbrar uma tendência de transformação. Em 1995, o efeito era incipiente na entrada para o 2º ciclo, tendo conhecido um crescimento exponencial, em dez anos, atingindo os 125%. Já no caso das transições para o 3º ciclo e para o ensino secundário, o efeito era bastante forte em 1995, na casa dos 60%, mas manteve-se relativamente estável na década seguinte (quadros 7.3).

Visto que as taxas de retenção e desistência tendem a subir, à medida que se percorre os vários ciclos do sistema de ensino, é importante ponderar também os valores obtidos no primeiro ano de cada ciclo, tendo em consideração as taxas de insucesso no ciclo correspondente. Neste caso, a situação muda de figura, sendo que apenas a transição para o 3º ciclo revela, entre 1995 e 2006, efeitos de transição fortes e consistentes (entre os 15 e os 25%), enquanto o 5º ano evidencia um *efeito de transição* relativamente suave (quadro 7.4).

Conclui-se, pois, que a transição para um novo ciclo de ensino se traduz num aumento significativo da probabilidade de experimentar insucesso escolar, em relação ao ciclo anterior, definindo uma nova situação que tende a ser estável para os restantes anos do respectivo ciclo. Em todo o caso, o 7º ano de escolaridade destaca-se como momento privilegiado da selecção escolar, mesmo no quadro do ciclo de escolaridade de que faz parte.

Ainda com base nos dados oficiais, é possível ver como este efeito se comporta, face a algumas variáveis importantes. Constatamos então que o *efeito de transição* é mais forte no sector privado, considerando o ciclo precedente, mas mais fraco se a ponderação tiver por base o ciclo correspondente. Este facto só se compreende se tivermos em conta que, no ensino privado, as taxas de escolaridade são quase residuais no 1º e 2º ciclos, mas alcançam já valores muito significativos no 3º ciclo e no ensino secundário. De resto, as flutuações ao longo da última década parecem independentes da natureza do estabelecimento.

Em termos regionais, partindo de uma tendência comum, é possível observar algumas variações na intensidade do *efeito de transição*. Surge particularmente intenso no Alentejo, uma região marcada por privações várias, bem como na região Norte, no caso do 7º ano de escolaridade. Não é de excluir a importância da entrada precoce no mercado de trabalho, nestas regiões, constituindo a mudança de ciclos um momento oportuno para a redefinição de percursos de vida, sobretudo quando a transição comporta dificuldades e custos acrescidos, como o transporte diário entre localidades.⁷³ No entanto, o facto de a região Centro registar

⁷³ Alguns estudos clássicos da sociologia em Portugal discutem as condições e estratégias dos indivíduos e famílias nos campos, em particular na região Norte, na intersecção de elementos culturais e socio-económicos (Almeida, 1986; Silva, 1994).

taxas relativamente baixas de insucesso escolar e um *efeito de transição* suave, nos vários ciclos de ensino, remete para outras variáveis que se encontram ainda por aclarar.

Tendo em conta que o insucesso escolar é consideravelmente mais alto nos alunos do sexo masculino, em todos os anos e ciclos de escolaridade, seria de esperar que estes fossem os mais vulneráveis aos processos de mudança de ciclo. No entanto, a influência do sexo no *efeito de transição* parece dar-se de forma significativa apenas na entrada para o 2º ciclo (sendo nula nos restantes ciclos) e no sentido inverso! Ou seja, as raparigas experimentam uma subida acentuada das taxas de retenção, no 5º ano, relativamente ao 1º ciclo, enquanto os rapazes revelam uma subida ténue. O inquérito realizado em cinco escolas de Lisboa confirma esta tendência: enquanto os rapazes têm, no 1º ciclo, quase o dobro das possibilidades de reprovar, face às raparigas, no 2º ciclo, regista-se praticamente um equilíbrio entre ambos os sexos (quadro 7.5). Algo semelhante se constatou em Espanha, entre a escolaridade primária e o ensino secundário obrigatório.

Este fenómeno, observado também em pesquisas internacionais sobre as transições entre ciclos de ensino, poderá dever-se a uma maior adaptação das raparigas aos tipos de organização e relação dominantes no 1º ciclo, configurando o 2º ciclo um espaço mais amplo, em termos físicos e relacionais, reclamando competências de autonomia e participação em domínios públicos, mais conformes aos mecanismos de construção da masculinidade.⁷⁴ O inquérito demonstrou, ainda, que o 7º ano volta a ser desfavorável para os rapazes do centro de Lisboa. Apenas 7% das alunas que frequentam este ano fazem-no pela segunda vez, subindo este valor para 19%, no caso dos rapazes. Este dado poderá estar associado a uma relativa “licealização” do 3º ciclo do ensino básico, mais favorável às disposições e estratégias das raparigas (ênfase nas competências de memorização, auto-disciplina e estudo).

Apesar de inúmeros sociólogos terem, nas últimas décadas, mostrado que a classe social é a variável que apresenta uma correlação mais forte com o insucesso e o abandono escolares, o Ministério da Educação não tem publicado dados que permitam conhecer de forma rigorosa os contornos e a evolução desta realidade em Portugal, decisão nada inocente do ponto de vista político.⁷⁵ No entanto, a partir de um levantamento dos dados oficiais de 1990 realizado

⁷⁴ Este fenómeno foi observado e explorado em vários estudos sobre transições entre ciclos de ensino. Fenzel (1989), Anderson e outros (2000) e San Antonio (2004) assinalam que o maior impacto das transições nos níveis de aproveitamento, registado pelas raparigas, se encontra associado a um aumento dos níveis de ansiedade.

⁷⁵ Para uma comparação de diversos sistemas europeus ao longo da segunda metade do século XX, veja-se Muller e Karle (1993). Nos EUA, vejam-se os estudos de Coleman (1966) ou Hout (1989). Em Inglaterra, as análises de Erikson e Goldthorpe (1992). Em França, são muito conhecidos os estudos aprofundados de Bourdieu e Passeron (1964 e 1970), Bordieu (1979), Girard e Bastide (1972), entre outros. Em Espanha, pode-se consultar por exemplo o trabalho de Lerena (1976) ou Feito (1997). Em Portugal, vejam-se as análises de Nunes (1968), Grácio (1997) e Sebastião (1998a). Ainda assim, é com apreensão que se nota um empobrecimento na

por Grácio (1997), é possível constatar que as diferentes classes sociais registam não apenas taxas de insucesso escolar muito assimétricas, mas também níveis de resistência distintos às mudanças de ciclo. Enquanto as crianças de famílias mais escolarizadas (filhos de professores e de técnicos) evidenciam taxas mais altas de sucesso escolar e são quase imunes ao *efeito de transição*, já os descendentes de empresários, empregados executantes e de serviços pessoais (em geral, pouco qualificados) apresentam as taxas de insucesso muito significativas e que, inclusive, sobem vários pontos percentuais no primeiro ano de cada ciclo. De notar que este indicador revela grandes discrepâncias no caso dos filhos de operários (agrícolas ou industriais), o que se explica também pelo abandono precoce que, sobretudo em 1990, alcançava grande expressão entre os jovens pertencentes às referidas classes sociais. Estes dados sugerem, assim, que no primeiro ano de cada ciclo de ensino se verifica um acréscimo no peso da origem social dos alunos na estruturação do insucesso escolar (quadro 7.6).

O inquérito realizado no âmbito da presente pesquisa introduz algumas variações neste quadro. Primeiro que tudo, comprova-se a permanência, no século XXI, do enorme peso das origens sociais nos percursos escolares. No centro de Lisboa, um aluno do 7º ano cujos pais são operários tem nove vezes mais possibilidades do que um filho de empresários, dirigentes ou profissionais liberais de já ter pelo menos uma experiência de reprovação. Aliás, quase metade dos filhos de operários (45%) chega ao 3º ciclo já com, pelo menos, uma retenção na sua trajectória escolar, sendo que 22% reprova no 7º ano. Já no distrito central de Madrid, a desigualdade é menos expressiva: um filho de operários ou de empregados executantes tem sensivelmente 2,5 vezes mais possibilidades de ter alguma experiência de retenção nos primeiros sete anos de escolaridade, em comparação com uma criança que cresça numa família de empresários, dirigentes, profissionais liberais ou técnicos superiores (quadro 7.7).⁷⁶

Ao contrário do estudo de Grácio, não foi visível um aumento do peso da classe social no insucesso escolar, no início dos ciclos de ensino. Em todo o caso, o peso deste factor no 7º ano (ou no 1º da ESO, em Espanha) é semelhante ao dos anos de escolaridade anteriores, o

recolha e na análise de dados sobre esta relação entre desigualdades sociais e resultados escolares, tornada secundária tanto na agenda da investigação socio-educativa como no “caderno de encargos” das instituições públicas (Derouet, 2002).

⁷⁶ As diferenças observadas entre Lisboa e Madrid podem, efectivamente, indicar que a desigualdade de oportunidades é maior no sistema educativo português do que no sistema espanhol. Contudo, devemos ser prudentes nessas inferências, visto que os contextos sociais das amostras são claramente distintos. As condições culturais, sociais e económicas da população que habita e estuda no centro de Madrid, sobretudo entre aqueles que desempenham actividades profissionais desqualificadas, é claramente mais favorável do que aquelas que se vivem no centro de Lisboa.

que introduz uma excepção no princípio do poder decrescente da origem social nos percursos escolares: o ano de entrada num novo ciclo de escolaridade.⁷⁷

Como já referimos, a presente pesquisa explorou também algumas das transformações recentes na estrutura social, em particular, a forma como a precariedade dos vínculos laborais, o crescimento do desemprego e o aumento das desigualdades sociais, com respectiva marginalização de um segmento mais desfavorecido da população em relação às condições e oportunidades de uma maioria, reflectem mudanças profundas nas relações de produção e, desta forma, no campo das possibilidades dos actores. A precariedade dos vínculos laborais e o desenvolvimento de novas disposições, mais “nómadas” ou “hedonistas”, são duas vertentes decisivas deste fenómeno e que, aliás, tendem a reforçar-se mutuamente.⁷⁸

Em que medida esta realidade condiciona as estratégias e resultados escolares? Por um lado, a vida incerta e circulante dos indivíduos, potenciando migrações frequentes de cariz local ou até global, é muitas vezes tomada, pela escola, como irresponsabilidade familiar. Vive-se para o dia-a-dia, por condição ou por disposição, quando a escola valoriza os investimentos a longo prazo. Por outro lado, a fragilidade dos vínculos laborais intensifica uma relação distante, crítica e desconfiada de muitas famílias com a globalidade das instituições, entre as quais, a escola. Os dados do inquérito mostram, de facto, que os vínculos laborais podem constituir uma segunda dimensão, transversal à estrutura de classes, com algum poder explicativo nas estratégias e resultados escolares. Esta situação afecta, em particular, os desempenhos escolares dos alunos de famílias mais desfavorecidas, pois são precisamente aqueles cujo esforço e crença redobrados na escola são indispensáveis para a sua progressão. No caso dos filhos de profissionais com qualificações superiores, a “osmose cultural” entre família e escola permite-lhes, em geral, obter classificações positivas sem demasiado trabalho. Este fenómeno encontra-se mais desenvolvido no centro de Madrid, onde

⁷⁷ Está provado que a classe social dos alunos torna-se gradualmente menos determinante na definição dos seus níveis de aproveitamento, ao longo do percurso escolar, e é fácil compreender as razões. Veja-se, a este propósito, as análises estatísticas de Muller e Karle (1993) ou Euvrard (2000), ambos baseados em amostras representativas de vários momentos históricos e contextos sociais.

⁷⁸ Alguns dos sociólogos mais reputados da actualidade têm estudado este fenómeno, discutindo as consequências de um novo tipo de relação dos indivíduos com as organizações laborais e com as instituições sociais em geral. Veja-se Bourdieu (1993), Beck (1992, 2000, c/ Beck-Gernsheim, 2003), Reich (1993), Castells (1989 e 1996), Castel (1995), Boltansky e Chiappello (1996), Pinto (2007). Outros autores têm mesmo alertado para a sedimentação de uma nova classe social, marcada pela exclusão face às principais instituições da sociedade contemporânea: os “underclass” ou “subproletariado” (Paugam, 1991; MacDonald, 1997; Dahrendorf, 2003).

a população revela um grau muito maior de mobilidade, mas observou-se também, em menor escala, em Lisboa.⁷⁹

A pesquisa etnográfica permite compreender e aprofundar estas regularidades, desocultando processos (e variáveis) relevantes. No quadro 7.8 procurei compilar algumas informações relevantes que fui recolhendo no decorrer do trabalho com a turma. Esta observação confirmou que os alunos repetentes (Hugo, Diogo, Rui, Sónia), bem como aqueles com resultados escolares mais modestos no presente ano (Ana Sílvia, Dénia, Diana), eram todos provenientes de meios sociais desfavorecidos e com integrações profissionais débeis. De notar que as formas de integração e resultados no 1º ciclo eram já relativamente instáveis mas, num contexto organizacional mais restrito e fechado, no qual as possibilidades de controlo interno e de contacto com a família são mais imediatas, foi possível que estes alunos mantivessem uma atitude dentro dos padrões aceites pela instituição e que realizassem as aprendizagens consideradas mínimas para progredir dentro do sistema. A mudança para o 2º ciclo ocasiona uma explosão das inibições de aprendizagem e/ou das atitudes de resistência à escola.

Se os professores (e a própria comunicação social) os reconhecem pelos comportamentos disruptivos, pois colocam em causa a ordem estabelecida, é importante sublinhar também como, muitas vezes num momento precedente, estes alunos desenvolvem sentimentos de incapacidade, incompreensão e inferioridade, conduzindo a um receio permanente de ser corrigidos, advertidos ou gozados e, daí, a uma recusa em participar nas actividades escolares. Tal como nota Losey (1997), o silêncio emerge, assim, como um problema tão grave como a indisciplina, marcando percursos de exclusão de alunos, sobretudo, de origem imigrante e/ou do sexo feminino.

E, ao contrário da irresponsabilidade parental denunciada pelos professores, o que foi possível observar na relação com as famílias destes alunos foi uma profunda incapacidade — resultante das condições precárias de vida e de experiências escolares curtas e mal-sucedidas — para compreender os mecanismos e exigências da escola, sobretudo a partir do 2º ciclo, e

⁷⁹ Uma exploração aprofundada deste fenómeno no centro de Madrid encontra-se em Abrantes (2006). Em Lisboa, em comparação com um filho de profissionais com qualificações superiores, uma criança criada numa família com baixas qualificações tem 5 vezes mais possibilidades de reprovar nos primeiros seis anos de escolaridade, se os pais tiverem uma situação estável, e 6 vezes mais possibilidades, caso tenham uma situação precária ou estejam desempregados.

para desenvolver estratégias de controlo, motivação e apoio que conduzam os seus descendentes, no umbral da adolescência, ao sucesso e progressão escolares. Em suma, a classe social (operários, empregados de serviços desqualificados) e a condição laboral precária do agregado familiar, sobretudo quando sobrepostas, tendem a converter-se em handicaps à sua plena integração logo no 1º ciclo, tornando-se mais fortes e manifestos na transição para o 2º ciclo.

Já para os alunos da turma cujas famílias têm ocupações socio-profissionais mais favorecidas (Daniel, Júlia, Pedro Dinis) a passagem do 1º para o 2º ciclo não parece ter significado uma alteração significativa no seu *passeio escolar*. Aliás, nas posturas, linguagens e raciocínios que derivam de uma socialização familiar num certo código cultural, os professores identificam imediatamente uma “capacidade” e uma “cultura geral” que os destaca, valorizando as suas intervenções, desculpando as suas falhas, protegendo as suas disposições e procurando impô-los como exemplos a seguir. Não foi evidente que estes alunos manifestassem dificuldades num quadro social predominantemente popular, como a turma estudada, ainda que a sua integração tendesse a ser relativamente limitada ao espaço-tempo escolares e raramente assumisse estatutos claros de liderança ou de subserviência, respeitando assim uma certa distância distintiva.

A este propósito, torna-se importante recorrer ao conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu (1979), entendido como o mecanismo incorporado que estabelece uma homologia entre as condições (e possibilidades) objectivas e as suas práticas e representações, organizadas em distintos estilos de vida. Assim, uma criança da classe popular interioriza um quadro cultural no seio familiar que, ao ser distinto da (e desvalorizado pela) cultura letrada (ou erudita) que a escola reconhece como única, se converte em dificuldades e inferioridades no êxito no universo escolar. A violência simbólica implicada pode, assim, dar origem a estratégias de fuga, retraimento, fechamento grupal ou mesmo resistência, sedimentada e legitimada em processos de *inversão simbólica*.

Esta correspondência entre origens sociais e desempenhos escolares não invalida, porém, a observação de uma série de desvios, que parecem mais acentuados, aliás, numa larga franja social intermédia, composta pelos filhos de operários e empregados executantes, com situações mais estáveis, especializadas e/ou reconhecidas nos contextos sociais e profissionais (motoristas, pintores, bombeiros, secretárias, empregados de balcão). Nestes casos, modos de vida marcados pelo *convivialismo* ou pelo *investimento na mobilidade inter-geracional* (Almeida e outros, 1992) podem gerar percursos escolar bem sucedidos, desde que encontrem

continuidade na interacção quotidiana entre alunos e professores. Este parece ser o caso da Ana Cláudia, da Isabel Dantas ou do José Pires.

Por outro lado, as mudanças de ciclo são particularmente penalizadoras para as crianças que revelam pouca maturidade, autonomia e auto-estima, sendo consideradas pelos professores e novos companheiros como “infantis” para a sua idade. Foi o caso da Ana Silvia e do Mário. Estes alunos tendem a desenvolver uma série de receios e inibições que vão, por seu lado, dificultando a sua plena integração e podem, em situações-limite, terminar mesmo em atitudes de (auto- e hetero-) rejeição. Neste caso, uma relação bastante forte com um dos progenitores e/ou com uma professora e uma turma estáveis no primeiro ciclo, no contexto de uma escola pequena e familiar, tende a converter-se numa dificuldade acrescida na adaptação a uma nova organização, de maior dimensão, com regras, linguagens e agentes desconhecidos.

Aliás, esta sobreposição de factores psicológicos e sociológicos tem sido também reconhecida por outros estudos sobre as transições entre ciclos de ensino. Veja-se, a este propósito, a constatação de Galton e outros (2000: 346): “as crianças mais em risco no processo de transição são as mais novas, as menos maduras e as mais inseguras; aquelas que não têm uma disposição académica, em geral provenientes de contextos sociais e económicas desfavorecidos”.

Bernard Lahire (2002) tem procurado aperfeiçoar a matriz teórica de Bourdieu, de modo a compreender estas variações, analisando as “modalidades de desencadeamento dos esquemas de acção incorporados, produzidos no decorrer do conjunto das experiências passadas pelos elementos ou pela configuração da situação presente, isto é, a questão das maneiras como uma parte — e somente uma parte — das experiências passadas incorporadas é mobilizada, convocada e despertada pela situação presente” (p. 52). Fenómenos como os “actos involuntários” (a memória inscrita no corpo) e os hábitos ganham aqui uma importância vital, mas também os processos mais reflexivos, como a “analogia prática” e a “transferência cognitiva”. Os “esquemas gerais” e os “esquemas locais” constituem, neste quadro, construções socio-históricas que os actores incorporam na sua acção, constituindo-se enquanto recursos que cada um tem que gerir nas suas “crises do quotidiano”.

Segundo o autor, nas sociedades modernas, os indivíduos são chamados a interagir, desde a infância, em diversos “mundos sociais”, podendo revelar disposições diferenciadas em cada um deles. Ou seja, fruto dos distintos princípios de socialização que experimenta no contacto com diversas instituições sociais, o actor social desenvolve “esquemas de acção” específicos que acciona em cada contexto. A homogeneidade ou heterogeneidade dos

comportamentos e das identidades é vista como uma questão empírica (mais do que teórica), dependendo dos processos psíquicos e também dos contextos sócio-históricos. Cada actor caracteriza-se por uma multiplicidade de “reportórios sociais”, mas que em geral se comunicam entre si (de forma mais ou menos conflituosa), sendo que apenas em situações pontuais se poderá também falar de “identidades fragmentadas”. Nas suas palavras, o “actor plural é, portanto, o produto da experiência — amiúde precoce — de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos” (p. 36).

Lahire explora, aliás, o caso dos jovens das classes populares com experiências de sucesso escolar continuado e que mantêm laços familiares fortes. Estes jovens não sofreram necessariamente pela distância e (suposta) tensão entre dois universos sociais e culturais muito distintos, o escolar e o familiar. Ou seja, há uma proporção significativa de jovens para os quais a experiência paralela em duas instituições com princípios de socialização muito distintos, desde a infância, lhes permitiu incorporar “esquemas de acção” que, no presente, mobilizam de acordo com a situação em que são chamados a interagir. No entanto, Lahire reconhece que, na escola, “as crianças de ambientes populares (...) são levadas a viver experiências tão desconcertantes que a assimilação-acomodação se tornou problemática para elas” (p. 84). E, no seu estudo mais aprofundado sobre as formas de apropriação da cultura escrita, o autor nota que a escola rompe com o senso prático, resgatando a linguagem dos seus contextos de utilização e transformando-a num “sistema de signos” (abstracto). O insucesso escolar das crianças de meios populares é, então, interpretado como uma incapacidade de experimentar a língua enquanto objecto. No final da obra, estes argumentos são reforçados, constatando-se uma resistência cultural dos meios populares e, em particular, dos contextos juvenis masculinos à cultura escrita, o que limita as aprendizagens escolares e quase impossibilita o gosto pela leitura e pela escrita, devido à primazia da identificação das crianças com os seus primogénitos e com os seus pares.

Esta teoria é, pois, de extrema utilidade para a compreensão dos processos de transição entre ciclos, colocando a ênfase nas condições — individuais, mas também organizacionais e sistémicas — de “transferabilidade cognitiva”. O próprio Lahire (2002) reflecte sobre a desarticulação entre modalidades educativas dentro do sistema de ensino, aprofundando o caso da transição para o ensino superior. Como nota, quando os jovens entram no ensino superior têm uma experiência de autonomia sem precedentes dentro do sistema (ausência de “normas” e de “marcadores”) que, muitas vezes, desestrutura os seus hábitos de estudo e de aprendizagem, conduzindo-os ao fracasso académico.

O inquérito realizado mostra que, três meses após a entrada no 7º ano, mais de 70% dos alunos considera que o 3º ciclo é mais difícil do que o 2º ciclo, ainda que existam diferenças significativas entre escolas (quadro 2.4). Mesmo no interior de cada escola, é interessante constatar a variação destes índices de dificuldade e sobretudo de classificações, entre turmas (quadro 7.9), destacando-se as diferenças na escola O, provavelmente relacionados com as desigualdades sociais e escolares identificadas na composição dos grupos (ver capítulo 5). Ainda assim, a experiência de dificuldades acrescidas no início de cada ciclo, comum à quase generalidade dos alunos, pode diluir-se rapidamente ou pode, até, impulsionar um envolvimento redobrado no percurso escolar.

No final do 1º período, nota-se que o número de alunos que experimenta uma descida das suas notas, em relação ao 2º ciclo, é superior ao daqueles que as vêem subir, mas há um grande contingente de alunos que mantém as classificações. Neste caso, apenas no colégio de elite a descida é mais generalizada e, sobretudo, em algumas das suas turmas (quadros 2.6 e 7.9).⁸⁰ Aconselha-se alguma prudência na leitura destes dados, uma vez que as estratégias dos professores nas avaliações do 1º período divergem frequentemente da ponderação do final do ano lectivo, podendo a exigência da primeira avaliação quantitativa ser maior, como estímulo ao trabalho, ou menor, como meio de evitar a catalogação e desmotivação precoces dos alunos.

Vários resultados relevantes resultam da análise da correlação entre a evolução das dificuldades e dos resultados, por um lado, e diversas variáveis de contexto e de estratégia, por outro. Em primeiro lugar, confirma-se que os resultados e os percursos escolares têm uma forte correlação com a classe social e as práticas culturais do agregado familiar, registando-se também uma relação, embora não tão forte, com o tempo diário de estudo (quadro 7.10). No entanto, ambas as ordens de factores — origens sociais e estudo individual — têm um impacto incipiente nas dificuldades sentidas e na evolução dos resultados nos primeiros três meses no 3º ciclo, o que remete para a existência de outros factores que condicionam as experiências no clímax da transição (quadro 7.11).

⁸⁰ Também em França (Bourdieu, 2003) e no Reino Unido (Power e outros, 2004), há evidências de árduos “rituais de passagem” no acesso aos colégios de elite e que podem implicar uma descida das classificações como intimidação dos alunos, obrigando-os a adoptar outras disposições, mais consonantes com o prestígio do colégio e daqueles que certifica. Em Portugal, pode observar-se que as taxas de insucesso no ensino privado são quase residuais no 1º e no 2º ciclos, mas sofrem uma subida acentuada precisamente a partir do 7º ano, chegando mesmo a ultrapassar as médias nacionais. Não será de descartar a hipótese desta política dos colégios estar relacionada com uma estratégia para alcançar um lugar distintivo nas listagens de escolas baseadas nos resultados dos alunos nos exames no 9º e no 12º anos.

Mais, factores como a libertação das tarefas familiares e a integração em turmas com amigos e ex-colegas, em geral considerados importantes apoios à transição, surgem associados a dificuldades acrescidas e à descida das classificações. No primeiro caso, aliás, é muito curioso ver como a integração na gestão doméstica, nos cuidados a familiares e mesmo na actividade laboral dos pais está associada a piores resultados escolares médios no 2º ciclo, mas converte-se em mais-valias na adaptação ao 3º ciclo, provavelmente porque a transição implica uma maior familiaridade com o “mundo dos adultos” (quadro 7.12). No segundo caso, o mito segundo o qual a transição em conjunto com amigos e colegas é mais fácil e tem melhores resultados, não é comprovado. Pelo contrário, são os alunos que não tinham um conhecimento prévio dos seus colegas de turma, no 7º ano, que documentam menores dificuldades em acompanhar as aulas e uma menor descida nas classificações (quadro 7.13). Assim sendo, perde legitimidade pedagógica a acção de uma parte dos professores e dos pais, sobretudo das classes favorecidas, que procuram que a composição das turmas no início dos ciclos respeite os grupos já existentes (ver capítulo 5), sobrando o potencial de segregação social implícito neste procedimento.

De resto, é significativo que, para a maioria dos alunos, a experiência de transição para o 7º ano não traga acréscimos de liberdade na escola, o que poderia ser expectável da transição para um grupo etário mais adulto, mas sim um aumento do ruído nas aulas, das advertências e dos castigos (quadro 7.14).

Além disso, apesar de a larga maioria dos alunos se sentir mais adulto (80%) e afirmar que tem agora mais amigos (83%), mais de metade declara que, às vezes, tem dificuldade em compreender os seus professores, sendo que essas dificuldades se estendem, numa menor percentagem, também à organização da escola e aos alunos mais velhos (quadro 7.15). Aliás, a relação com estes últimos não está isenta de uma certa distância, sendo relativamente reduzida a proporção de alunos que considera que os colegas com idade superior são uma fonte importante de aprendizagem ou de ajuda e mais numeroso o grupo que considera que, ao invés, os alunos mais velhos os ignoram ou mesmo os agridem (quadro 7.16). Esta constatação deixa a nu as lacunas das escolas portuguesas na exploração do potencial das relações entre alunos, em particular, através do recurso aos alunos de anos mais avançados para apoiar a aprendizagem dos mais jovens.

Por fim, a entrevista a doze adultos, com diferentes idades e estatutos sociais, produziu alguma informação relevante sobre o *efeito biográfico* das transições, embora necessariamente mais dispersa e incompleta, pelo que a análise neste ponto se presta apenas a uma abordagem exploratória. Sublinho três padrões observados.

Em primeiro lugar, a transição entre ciclos de ensino tende a suscitar vivências extremamente ricas, produtoras de inúmeras aprendizagens e transformações pessoais, perdurando nas memórias dos indivíduos ao longo de toda a vida. É extraordinária a minúcia e a emoção que, independentemente da idade, do sexo e da classe social do interlocutor, pautaram os relatos de episódios marcantes da passagem entre ciclos de ensino (tanto positivos como negativos). A entrada num novo ciclo surge, de facto, como a exclusão de um universo social e o acesso a um outro, distinto, precipitando a transferência entre etapas e, até, modos de vida. Constitui, pois, um marcador central dos processos biográficos e um impulsionador de novos projectos e renovadas disposições.

Em segundo lugar, a transição abrupta, em termos escolares e sociais, que experimentaram os entrevistados nascidos antes dos anos 60 na passagem do ensino primário para o ensino liceal, geradora de um enorme reconhecimento social mas também de inúmeras dificuldades pessoais e familiares, atenuou-se e fragmentou-se nas décadas vindouras, dando origem a uma sequência de transições, mais progressivas e suaves, cada uma delas vivida de um modo mais *natural* e menos dramático. Note-se, contudo, que este factor se revelou variável, consoante a origem social dos entrevistados. Alguns deles, já nos anos 40, se sentiam “em casa” ao entrar, pela primeira vez, no liceu ou na universidade, enquanto outros, nos anos 90, continuavam a sentir uma enorme estranheza e incompreensão ao aceder ao 3º ciclo, sobretudo no quadro das escolas secundárias.

E em terceiro lugar, se a integração no quadro local de interacção surge como dispiciente para o êxito no processo de transição, nos discursos dos entrevistados das classes sociais mais favorecidos, devido à referida familiaridade com a escola incorporada no decurso da socialização primária, já no caso dos entrevistados de origens sociais desfavorecidas, intérpidos exploradores do universo escolar, a experiência de transição entre ciclos se torna dependente das redes de relações nas quais ocorre. Isto é, enquanto os primeiros dissociam claramente o processo académico de transição entre ciclos, das condições sociais em que este teve lugar, já os segundos associam fortemente os acontecimentos desencadeados pela transição com a influência dos novos colegas e professores, da sua família ou até de outros agentes e dinâmicas relevantes na sua vida fora da escola (os amigos da rua, os namoros, os trabalhos temporários, o serviço militar obrigatório, etc.).

Em virtude dos dados recolhidos e apresentados ao longo do presente capítulo, podemos concluir que as transições entre ciclos de ensino, mesmo no interior do ensino básico, implicam a mobilização de recursos que se encontram distribuídos de forma muito assimétricas no tecido social. Esses recursos serão (1) sobretudo *culturais*, no sentido em que se exige que os jovens accionem, em pouco tempo, novas competências e disposições, reconstruindo o seu “sentido do jogo” para lidar com modificações na cultura escolar; (2) mas também *sociais*, visto que o contacto continuado com professores ou outros agentes com experiência bem sucedidas no sistema educativo, através das redes familiares e de sociabilidade, pode constituir um apoio fundamental a essa reconversão; (3) e ainda *económicos*, sendo que muitas famílias investem, na medida das suas possibilidades financeiras, em escolas, cursos, materiais e explicações, na busca de incrementar os desempenhos escolares dos jovens a seu cargo, em particular, em momentos cruciais do seu percurso educativo, como as transições entre ciclos.

Visto do outro lado da escola, a transição entre ciclos de ensino é um processo no qual se tornam particularmente manifestas as distâncias entre a cultura escolar e certas culturas juvenis, locais, étnicas ou de classe, convertendo-se, por isso, em verdadeiros *filtros sociais*. Essas proximidades e distâncias têm a ver com os universos culturais de referência, mas, como vimos no capítulo anterior, adoptam configurações distintas — reforçando-se ou atenuando-se — consoante os quadros de interacção no espaço escolar.

8. O império das disciplinas

Ao explorar as distâncias entre ciclos de ensino, torna-se inevitável discutir os referenciais normativos que organizam as experiências educativas e que, nos sistemas estatais centralizados, são sujeitos a estrita regulação governamental, através de reformas, leis, programas, orientações curriculares, circulares, entre outros instrumentos oficiais. De facto, muitos professores acenam com o “monstro do programa” para justificar as actividades pedagógicas e os alunos que se deixam para trás, sobretudo a partir do 3º ciclo, e o próprio Secretário de Estado da Educação justificou, recentemente, as taxas massivas de insucesso escolar no 7º ano por um desajustamento entre os programas do 2º e 3º ciclos.⁸¹

De salientar que os sistemas educativos ocidentais se estruturam de formas muito diversas consoantes os países, sendo que à convergência histórica no ensino primário e recente no ensino superior (dentro do espaço da União Europeia) se têm contraposto modelos muito diversificados nos ciclos intermédios do sistema. Tendo precisamente em consideração as dificuldades de transição para um ensino secundário que foi pensado para uma minoria (favorecida) de alunos mas que, ao longo do século XX, se foi generalizando, muitos países optaram pela criação, em modalidades diversas, de “escolas médias” (veja-se as *middle-schools* britânicas ou os *collèges* franceses).⁸² Outra opção frequente para facilitar a transição entre ciclos tem sido a criação de um “ano zero” no ensino secundário.⁸³

Resultado de complexos processos socio-históricos, o sistema de ensino português apresenta um figurino singular, caracterizado por uma estrutura formal semelhante ao sistema nórdico, com um ensino básico de nove anos, mas que assenta numa base social e cultural fortemente ancorada a um sistema de profundos contrastes entre um ensino primário curto e um ensino secundário longo (vide capítulo 3). Através da análise dos documentos que

⁸¹ Em “Mais de 120 mil alunos chumbaram no ensino básico em 2006”, publicada no jornal *Público*, edição online, 16 de Dezembro de 2007.

⁸² Os resultados da investigação sobre esta política são ambíguos, até porque se nota que estas escolas acabam por ser pólos de enorme tensão e instabilidade, sendo notórias as dificuldades na criação de uma identidade própria, conduzindo em geral a uma subjugação à lógica do ensino secundário (Galton e outros, 2000). Hargreaves e outros (1999: 89-92) notam, por exemplo, que a criação das “escolas médias” nos Estados Unidos constituiu uma solução administrativa mas não pedagógica, sendo que estas escolas não evitam a ruptura de alguns alunos com o universo escolar, mas, sobretudo entre as raparigas e nas grandes cidades, resultaram numa melhoria dos desempenhos. Gimeno Sacristán (1996: 48) nota como estas *middle-schools*, enquanto suporte à transição, têm poucos adeptos em Espanha, algo que se poderia transpôr para a realidade portuguesa.

⁸³ Galton e outros (2000) estudaram, em profundidade, um processo deste género, na Nova Zelândia, concluindo que este não melhorou os desempenhos escolares nem facilitou a transição, uma vez que a introdução de um currículo nacional nesse ano zero, concebido e controlado pelos professores do secundário, se revelou incapaz de combater os problemas na transição. Para além da configuração curricular, outras diferenças entre sistemas têm sido, mais recentemente, estudadas. Num plano muito geral, pode afirmar-se que, enquanto os sistemas mais descentralizados tendem a exacerbar as discontinuidades entre escolas, os sistemas mais centralizadores geram maiores desfasamentos entre ciclos de ensino.

estruturam o actual ensino básico, Ferreira (2001) observou, sob um princípio de sequencialidade progressiva entre “etapas psicopedagógicas distintas” (p. 162), um hiato real entre as lógicas e objectivos do 1º ciclo, por um lado, e do 2º e 3º ciclos, por outro, revelador de uma incapacidade de pensar objectivos comuns para um ensino básico de 9 anos. Nas palavras do autor, “o discurso das finalidades e dos objectivos gerais do ensino-aprendizagem vem acentuar um ensino básico marcado por uma linha de descontinuidade entre 1º e 2º ciclos e por uma linha de sequencialidade entre 2º e 3º ciclos, que se encontra presente na estrutura dos próprios programas” (Ferreira, 2001: 230).

O universo relativamente coerente e unitário no 1º ciclo (herdado do ensino primário) fragmenta-se, a partir do 5º ano, num conjunto de mais de dez áreas disciplinares, cada qual assegurada por um grupo profissional específico e dispondo de espaços-tempos próprios. Toda a vida da escola — a forma como o tempo e o espaço são organizados, os conteúdos transmitidos, as actividades organizadas, os critérios de avaliação dos alunos, etc. — passam a sujeitar-se, não tanto a uma política global da escola, mas sobretudo às diferentes culturas e estratégias disciplinares. Mais do que funcionário de uma certa escola ou comunidade, a identidade de um professor, bem como as suas práticas e representações, estão associados à respectiva disciplina. A pertença a um grupo disciplinar, com a sua história e identidade, as suas estruturas e dinâmicas, as suas culturas e estratégias, configura o seu *campo de possibilidades*. As disciplinas tornam-se, assim, instituições fundamentais da cultura escolar, bem como o seu principal eixo fragmentador.

Após a entrada no universo escolar, trata-se de uma segunda ruptura com a forma como o mundo é experimentado nos restantes contextos sociais. Fora da escola, os indivíduos desenvolvem e mobilizam múltiplas competências, matemáticas, linguísticas, tecnológicas, artísticas, entre outras, de forma contextualizada e agregada, para a resolução de problemas práticos. Só na escola (em Portugal, logo a partir dos 10 anos de idade) essas competências são codificadas em “conteúdos” distintos, transmitidos em horários específicos, por professores próprios e metodologias particulares.

Como têm mostrado diversos sociólogos e historiadores da educação, o modelo organizacional moderno das escolas secundárias (em Portugal, dominante já nas EB23) assentou numa adaptação do “regime de disciplinas”, em vigor nos conventos e academias medievais, onde os eruditos podiam desenvolver os seus estudos em diferentes disciplinas.

Será útil, a este propósito, considerar os trabalhos de Goodson (1993 e 1997) sobre a construção social do currículo e a institucionalização das disciplinas, em vários países democráticos e pluralistas, desde o século XIX aos dias de hoje. Segundo o autor, apesar das

diferenças consideráveis entre os sistemas educativos dos vários países, é notória uma tendência global para os currículos serem dominados por disciplinas que se mantêm relativamente estáveis ao longo do tempo, relegando as questões da unidade pedagógica para segundo plano. Analisando como as inúmeras experiências pedagógicas inovadoras raramente conseguiram penetrar no sistema, Goodson (1997: p. 34) conclui que “um modelo de ensino disciplinar e segmentado actua para silenciar ou marginalizar eficazmente modelos alternativos”.

O autor mostra, então, como a formação das disciplinas tem constituído um processo incessante e intenso de lutas entre grupos sociais, internos e externos ao sistema de ensino, nas quais os argumentos pedagógicos são mobilizados, no sentido da obtenção de estatuto simbólico e de recursos materiais para a constituição de comunidades disciplinares. Uma vez institucionalizadas, as disciplinas tendem a reificar-se e a tornar-se mais académicas, afastando-se da relevância prática e social que presidiu à sua formação, como estratégia de promoção na hierarquia escolar-académica. Ou seja, “os grupos disciplinares tendem a afastar-se progressivamente das preocupações com um conhecimento utilitário ou relevante” (Goodson, 1993: 197). As diferentes disciplinas são, assim, uma das criações mais genuínas da cultura escolar e, por sua vez, um dos principais bastiões da sua conservação. Uma vez atribuídas a um grupo de especialistas, formados para o efeito, as disciplinas passam a funcionar como *loci* de poder e de fechamento grupal, libertando-se gradualmente das necessidades sociais que as originaram e dos grupos sociais que as impulsionaram (Viñao, 2001).

A sua articulação num currículo único, acessível a segmentos crescentes da população juvenil, foi um objectivo político-administrativo que se procurou acomodar a uma estrutura pré-existente e em nenhum país foi um processo pacífico (Archer, 1979; Petitat, 1982; Goodson, 1993; Nóvoa, 2005). Assim, o momento de entrada nesta lógica organizacional varia substancialmente entre países, destacando-se Portugal por ser o único país europeu em que esse regime continua a iniciar-se logo no 5º ano de escolaridade. Não será difícil compreender a sua manutenção nos liceus e escolas técnicas do Estado Novo, à luz dos requisitos de ordem, conservação e segmentação que orientavam as políticas governamentais (Barroso, 1995), mas como explicá-la na expansão de uma escolaridade básica e universal, no quadro de uma sociedade aberta e democrática?

A passagem, abrupta, da mono-regulação à multi-regulação do sistema educativo português foi dominada pelo reconhecimento dos professores, organizados em grupos legítimos de pressão. Estes dividiram-se entre a reivindicação de condições laborais

homogêneas e a conservação de grupos profissionais fechados. Qualquer inovação pedagógica foi, então, interpretada a partir do crivo disciplinar. Isso foi notório, logo no contexto revolucionário, quando os professores de História se aliaram às ideologias mais conservadoras como forma de defender o seu nicho de poder contra a sua aglutinação numa disciplina integradora de *Ciências Sociais* (R. Grácio, 1985).⁸⁴ Estava dado o mote para que, desde aí, os governos, apesar de proclamarem o compromisso de suprimir esta “prática insensata e ilegal” — como lhe chamou recentemente o ex-Secretário de Estado Joaquim Azevedo⁸⁵ — acabarem por arquivá-lo, para não beliscar as identidades, estatutos ou privilégios das disciplinas.

A lógica das áreas no 2º ciclo, definida na própria Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), de modo a funcionar como transição ao regime de disciplinas no secundário, nunca chegou a ser implementada. Pervertendo o sentido da reforma, “são os quadros disciplinares que definem e distinguem os ciclos e não os ciclos que definem e diferenciam as suas componentes curriculares” (Ferreira, 2001: 168). Apesar de disporem de uma formação interdisciplinar (Português-Inglês, Matemática-Ciências, etc.), os currículos escolares, bem como a organização dos professores nas escolas continuou a respeitar, de forma quase sagrada, as fronteiras disciplinares. Assim, a maioria dos professores possui habilitações para leccionar duas disciplinas à mesma turma, o que lhes permitiria articular o trabalho e reduzir para metade o número dos seus alunos. Caso único na Europa, os alunos com 10 anos continuam, na esmagadora maioria das escolas, a circular entre mais de uma dezena de espaços disciplinares, sendo acompanhados por um número similar de professores.

Que processos interaccionais sustentam este modelo, a nível local? O diário de campo onde fui registando as minhas observações etnográficas no acompanhamento de uma turma do 5º ano, ao longo do ano, permite explorar esta dimensão microscópica da realidade escolar, num momento em que esta é mais evidente, uma vez que os alunos estão ainda a incorporá-la e naturalizá-la, implicando um trabalho específico de socialização, negociação e reflexão, bem como alguns dos efeitos produzidos na sua relação com a escola.

⁸⁴ Recorde-se que os professores de História tinham adquirido um papel central, no Estado Novo, pela necessidade política de afirmar e glorificar os valores nacionais.

⁸⁵ Esta afirmação foi proferida no Funchal, em Abril de 2007, numa mesa-redonda do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, dedicada precisamente ao tema das transições.

Relativamente à cultura escolar, o maior hiato parece situar-se entre as *disciplinas clássicas*, cujo método pedagógico tende a assentar na exposição oral, complementada por fichas e testes, e as *disciplinas performativas*, nas quais as aulas são centradas no próprio trabalho dos alunos. As primeiras tendem a abranger mais horas do currículo e a merecer, na sociedade, um maior reconhecimento, ocupando um lugar privilegiado na *hierarquia escolar*. Aliás, quando se pretende aferir o trabalho da escola, imediatamente se recorre às provas de Matemática e de Português e se esquece as competências expressivas e motoras.⁸⁶

Nas *disciplinas clássicas*, observa-se um modelo dominante de interacção na sala de aula: o professor a discursar, de pé, com recurso ao quadro, durante um período longo de tempo, para um conjunto de alunos, sentados na sua mesa, de costas uns para os outros, tirando apontamentos e consultando o manual. Recorre-se, em complemento, ao modelo de pergunta à turma ou a algum aluno em concreto e avaliação imediata da resposta, como técnica de manter a controlo na sala de aula e de valorizar a capacidade de memorização. Pede-se aos alunos que realizem pequenos exercícios do manual, na aula ou em casa, corrigidos em seguida. Periodicamente, realizam-se testes individuais, cuja classificação é decisiva para a progressão no sistema. O controlo estrito dos comportamentos, bem como a classificação e eventual retenção dos alunos, são instrumentos basilares da interacção (tema aprofundado no capítulo 10).

Nas *disciplinas performativas*, a técnica de ensino-aprendizagem aproxima-se do modelo oficinal, no sentido em que os alunos passam uma grande parte do tempo a desenvolver actividades, individuais e em grupo, orientadas pelo professor. Estas disciplinas gozam de um estatuto secundário face às restantes, tanto no âmbito das políticas educativas como no contexto da interacção entre professores, alunos e famílias na escola. Como reacção, os seus professores oscilam entre duas estratégias: a *aproximação* ao modelo dominante, adoptando as exposições teóricas, os manuais escolares, os testes e as reprovações como forma de legitimação; o *distanciamento*, desenvolvendo posturas e práticas alternativas da ordem escolar, criando os seus micro-contextos e evitando o contacto com *espaços-tempos* colonizados pela cultura dominante.

⁸⁶ A dinâmica que impõe as ciências como eminentemente *teóricas* e as artes como essencialmente *práticas* é propriamente escolar. Ambas se prestam quer a um trabalho expositivo, sobre as regras e os princípios cognitivos, quer a um trabalho performativo, assente na construção de sensibilidades a partir da experimentação. A escolha por um ou por outro, consoante o campo disciplinar, só pode ser fruto da história das instituições educativas. Os próprios programas das disciplinas, apesar das diferenças entre si, procuram hoje equilibrar processos cognitivos e performativos, actividades expositivas e trabalho prático. No entanto, a sua apropriação mantém-se regulada por tradições e identidades disciplinares distintas. Sobre as semelhanças entre o trabalho artístico e científico, veja-se Conde (1998).

Os Conselhos de Turma, sede institucional dessa relação, são dominados pelas percepções e estratégias dos docentes das disciplinas clássicas. Os outros adoptam, frequentemente, uma postura de desvalorização de uma plataforma que os desvaloriza. Os atrasos e distrações sistemáticas, as actividades evasivas, as intervenções irónicas, os silêncios que falam. A nível informal, assiste-se todos os dias a uma naturalização desta hierarquia implícita entre disciplinas nos gestos e palavras dos actores. Veja-se o seguinte episódio, extraído do diário de campo:

Durante o primeiro período, as aulas de Música foram centradas no ensaio de uma peça sobre a resistência dos lusitanos à invasão romana. O entusiasmo dos alunos por esta actividade transbordava para o tempo seguinte no horário, destinado à História e Geografia de Portugal. No seu estilo severo, a professora revelava-se incomodada ou mesmo agastada com a agitação que se instalava na sua aula. Pressionou, assim, a professora de Música a fazer um ultimato aos alunos: caso não mudassem de comportamento, as suas aulas seriam exclusivamente dedicadas à prática de escalas na flauta. Os alunos tremeram.

Além da assimetria de poder entre disciplinas, patente neste episódio, o mais curioso é o facto de não ter sido valorizado ou potenciado o trabalho entre ambas as disciplinas, inclusive, quando a peça musical dizia respeito a um tema histórico. As necessidades de cooperação tendem a esbarrar nas distâncias e tensões entre grupos disciplinares. Entre os professores vinca-se um hiato de incompreensão mútua: de um lado, os professores sérios, legítimos representantes da tradição escolar, do outro lado, os desportistas, artistas e técnicos.

A reorganização curricular do ensino básico, lançada no virar do milénio, apostou na articulação do trabalho pedagógico realizado nas várias disciplinas, em competências transversais, na passagem da duração das aulas de 50 para 90 minutos, e na criação de três áreas curriculares não disciplinares: a formação cívica, o estudo acompanhado e a área de projecto. No entanto, na escola em que decorreu a pesquisa de terreno, a articulação das várias disciplinas raramente é entendida como uma prioridade do trabalho escolar, sendo o documento que define as competências-chave transversais pouco utilizado e o próprio projecto curricular de turma preenchido como um mero procedimento administrativo. Os conselhos de turma são centrados nas questões disciplinares e avaliativas, sendo o trabalho pedagógico deixado ao critério de cada professor ou, quanto muito, planeado e discutido nos departamentos disciplinares.⁸⁷

⁸⁷ O já referido processo de avaliação de escolas tem revelado escolas e agrupamentos em que este fenómeno não se verifica, tendo a reorganização curricular imposto, de facto, um novo paradigma de trabalho, com base em projectos interdisciplinares e adaptados a cada turma. Mas tem detectado também escolas que se aproximam do modelo observado (Oliveira e outros, 2006).

É verdade que a implementação das áreas curriculares não disciplinares gerou um modelo híbrido entre as ditas disciplinas clássicas e performativas, aliás fruto do facto de serem asseguradas por professores dos vários grupos disciplinares. No entanto, a análise mais detalhada do trabalho nestas áreas, enquadrada num projecto sobre a temática e coordenado pela professora Ana Maria Bettencourt, mostrou que tendem a ocupar uma “terra de ninguém”, lugar de lutas e indefinições permanentes entre grupos docentes ou, na melhor das hipóteses, a constituírem-se como disciplinas, mas sem os recursos, os especialistas e as tradições das restantes, condenando-as à base da referida hierarquia escolar. Em qualquer dos casos, há evidências de que foram neutralizadas pelo *crivo disciplinar* vigente, perdendo parte do potencial de transformação cultural ou mesmo articulação organizacional. O trabalho raramente é orientado por uma reflexão profunda e colectiva dos vários professores da turma, sendo deixado à criatividade dos professores nomeados ou às urgências do momento: Formação Cívica para moralizar, pacificar e administrar as turmas; Estudo Acompanhado para preparar os alunos para os testes mais próximos; Área de Projecto como extensão da educação visual e tecnológica.⁸⁸

E de que forma este regime disciplinar condiciona as experiências, identidades e percursos dos alunos? Como temos visto, após um período de estranheza inicial, estes tendem a adaptar-se estrategicamente à circularidade entre múltiplos quadros de interacção, com notável capacidade plástica. Estabelecem, assim, uma relação distinta com os vários professores, ajustando as suas disposições ao *ambiente de aprendizagem* criado em cada disciplina e conseguindo rapidamente “jogar” com eles. Em vez de experimentarem a anomia ou a alienação, declaram até que a escola se torna mais interessante, uma vez que circulam entre actividades e relações diversificadas. E a verdade é que, não obstante a mudança abrupta e precoce, o insucesso escolar aumenta apenas moderadamente, entre o 1º e o 2º ciclo, não se comparando aos valores atingidos no 3º ciclo e no ensino secundário.

Isto não invalida a congregação de importantes pressões tanto para a individualização como para a exclusão. Por um lado, o acompanhamento por parte de onze distintos adultos que alternam ao longo do dia e que têm, também eles, muitos mais alunos à sua responsabilidade, fragmenta e enfraquece os mecanismos de controlo social. Não é por acaso

⁸⁸ A este propósito, é significativo que uma das professoras mais dinâmicas da escola, entusiastas da Área de Projecto, me tenha dito, orgulhosa, que estava a experimentar uma inovação que consistia em trabalhar esta área com base nos conteúdos e solicitações dos professores das restantes disciplinas. O carácter pioneiro, quase radical, que conferia à experiência, apesar de estar prevista nos documentos que introduzem esta área, é bem expressivo do intenso trabalho de interpretação — e *disciplinarização* — que atingiu estas áreas.

que esta transição é sentida, em muitos casos, como uma libertação. Por outro lado, saltando entre diversos *ambientes educativos*, sendo orientado e avaliado em cada um deles de forma independente, cada aluno pode (é mesmo obrigado a) construir a sua experiência escolar, gerindo e articulando as várias referências, estímulos, solicitações que lhe são feitas. Em vez de uma adesão ou resistência totais, pode identificar-se com uns professores e opor-se a outros. Pode investir em certas disciplinas, por gosto ou necessidade, e abdicar de outras. A realização de testes individuais, em cada disciplina, sobre os quais se baseia uma avaliação quantitativa, amplia esta pressão, passando cada aluno a ser classificado, não por um enunciado genérico e qualitativo, mas sim por uma sequência particular de valores numéricos, correspondendo às suas várias experiências disciplinares. Eis as condições para uma “adesão distanciada” à escola, como caracterizei numa pesquisa anterior (Abrantes, 2003), verdadeira antecâmara de uma sociedade na qual os indivíduos vivem com um pé dentro das instituições e outro fora, interpretando-as e apropriando-se delas de formas variadas na construção de biografias singulares.

Como têm notado vários autores, a individualização é um processo intensamente social, acentuado pela circulação dos indivíduos entre distintas redes e instituições sociais, nas quais são socializados em diferentes teias de significados, modos de relação, normas e linguagens. Esta “multi-participação” fragiliza os sistemas de controlo social, permitindo a transferência e articulação de referências construídas em diferentes contextos, na construção de identidades mais complexas, reflexivas e singulares, podendo também reforçar os mecanismos de exclusão social.⁸⁹

Em suma, se a segmentação (e frequente desarticulação) dos saberes, normas e critérios dá origem a vivências mais diversificadas e individualizadas, conferindo meios de desenvolvimento reflexivo e distinção social aos alunos com repertórios cognitivos e emocionais mais vastos e próximos da cultura escolar, para os restantes pode implicar modalidades complexas de auto-gestão e auto-controlo, convertendo-se numa quebra decisiva com as formas de representação do mundo, logo no 5º ano de escolaridade, consolidada em trajectórias escolares de desinteresse, distanciamento e insucesso.

O caso da Matemática é um bom exemplo. Ao contrário de uma ideia do senso comum, a pesquisa etnográfica e as histórias de vida recolhidas sugerem que a maioria dos alunos gosta das operações aritméticas e geométricas, no 1º ciclo, e não revela grandes dificuldades em cumprir, pelo menos, os objectivos mínimos. A entrada no 5º ano acorda, pois, o “monstro

⁸⁹ Ver Giddens (1990), Velho (1994), Lahire (1998), Pereira (2003) ou Beck e Beck-Gershein (2003), entre outros.

da Matemática”, sobretudo entre as classes populares.⁹⁰ Sob a influência de familiares e amigos, uma parte considerável dos alunos interioriza, então, uma incapacidade visceral para a disciplina. Ocorrendo numa idade tão precoce, esta representação tem resultados desastrosos, visto que se naturalizam as classificações negativas na disciplina, o que contribui para o aumento das reprovações ou, mesmo nos casos de progressão, limita em grande medida as opções e possibilidades dos alunos no 3º ciclo e, sobretudo, após a escolaridade obrigatória. É virtualmente impossível a um aluno, no 10º ano, ter aproveitamento em áreas que implicam conhecimentos matemáticos, quando deixou de acompanhar a disciplina no 5º ano. Em parte, este fenómeno ocorre pela própria complexificação crescente da disciplina, implicando um raciocínio lógico e abstracto mais elaborado. No entanto, não devemos subestimar os efeitos de um sistema que “isola” precocemente a Matemática, desintegrando-a dos restantes saberes e experiências. A própria avaliação, fragmentada em 11 classificações distintas, a partir do 5º ano, convida os alunos a esquecerem uma ou duas disciplinas que implicam maior esforço ou risco — em geral, a Matemática — e a concentrar-se nas restantes, como estratégia de progressão (a curto prazo) no sistema. A longo prazo, essa estratégia acaba por condená-los.

Num estudo comparativo das competências dos alunos de 15 anos, os adolescentes portugueses destacam-se precisamente pelo “auto-conceito matemático” mais baixo, entre todos os países da OCDE, estando esta variável em correlação, não tanto com os níveis de proficiência alcançados no teste internacional, mas sobretudo com as classificações escolares obtidas (OCDE, 2004: 134).

Ao invés do observado na entrada para o 2º ciclo, na mudança para o 3º ciclo, o modelo organizacional mantém-se quase inalterável, registando apenas um ligeiro aumento do número de disciplinas e de horas lectivas semanais, o que, por si só, não pode explicar a subida abrupta do insucesso escolar verificada no 7º ano (ver capítulos 1 e 11). Importa, pois, discutir os normativos que orientam cada um dos ciclos, de forma a identificar possíveis descontinuidades.

Através do inquérito realizado aos alunos do 7º ano, constata-se que o aumento dos padrões de dificuldade e a descida das classificações, além de não estarem associados ao declínio dos níveis de interesse, também não se verificam em todas as disciplinas. A Língua

⁹⁰ A expressão é retirada da pesquisa de Ramos (2004).

Portuguesa e a Matemática são claramente as disciplinas em que uma proporção maior de alunos experimenta um acréscimo de dificuldades e uma descida das classificações, sendo esta percentagem quase residual em disciplinas como a Educação Física ou a Música (ver quadro 8.1). Constatou-se também que este fenómeno é bastante variável, entre escolas, sobretudo no que concerne quer às classificações quer às disciplinas mais performativas, provavelmente, como resultado de um menor controlo governamental (ver quadro 8.2).

Sendo incomportável uma análise exaustiva das orientações curriculares e atravessando os referenciais orientadores do ensino da Matemática uma transformação durante o período da pesquisa, privilegiou-se uma exploração dos normativos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, tomada como estudo de caso. O trabalho a realizar pelos professores, no âmbito das suas disciplinas, é actualmente orientado, sobretudo, por dois documentos oficiais de fundo: o *Currículo Nacional do Ensino Básico* e os programas da disciplina. O primeiro contém já um formato agregador, privilegiando as competências a desenvolver ao longo dos nove anos de educação básica, havendo alguns objectivos específicos para cada ciclo de ensino, mas não havendo referência a conteúdos que são obrigatórios, por exemplo, no 7º ano de escolaridade. Neste sentido, concentremos o nosso olhar nos programas nacionais.

Uma primeira conclusão interessante é a de que, em 2007, continuavam em vigor os programas oficiais lançados em 1991, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo e da reforma de Roberto Carneiro (ver capítulo 3). E, já nessa altura, respeitaram um desenho curricular em espiral, sendo elaborados por ciclo de ensino e mantendo do 2º para o 3º ciclo uma estrutura semelhante, assente nas mesmas quatro áreas.⁹¹ Mais, dos 37 “conteúdos” estabelecidos para o 6º ano, 21 deles mantêm-se *ipsis verbis* no 7º ano (sofrendo o “processo de operacionalização” alguns ajustes). Os restantes 16 conteúdos — todos concentrados numa das quatro áreas, compondo apenas 15% do currículo prescrito — desaparecem, no 7º ano, surgindo 7 novos conteúdos, com um grau de complexidade maior. O peso da “leitura e escrita recreativa” é maior no 2º ciclo, reduzindo-se no 3º, em favor da “leitura orientadora” e da “escrita para apropriação de técnicas e modelos”, mas apenas ligeiramente (ver quadros 8.3a-e).

⁹¹ Como se pode ler logo na introdução do Programa de Língua Portuguesa - 2º ciclo – II Volume: “Dada a natureza globalizante das actividades de língua, os conteúdos nucleares comuns ao 2º e 3º ciclos (...) não podem ser tratados como unidades estanques (...) Os programas dos cinco anos de escolaridade abrangidos pelo 2º e 3º ciclos pressupõem um desenho de um currículo em espiral, que repete e alarga progressivamente conteúdos e processos de operacionalização e que permite a passagem gradual de um conhecimento empírico, simples e concreto para um conhecimento mais elaborado, complexo e conceptualizado” (p. 10).

O que se conclui é que, na disciplina em que os alunos identificam uma maior subida dos índices de dificuldade e uma descida mais generalizada das classificações, do 6º para o 7º ano, as orientações curriculares não organizam sequer o trabalho por anos de escolaridade e os programas não contêm nenhum desajustamento significativo, não induzem os professores a qualquer aumento brusco do nível de exigência e do ritmo das aprendizagens, nem a uma mudança de fundo no modelo pedagógico, mas apenas a uma progressiva complexificação das competências a desenvolver, como ocorre entre quaisquer outros anos de escolaridade. Ou seja, a subida acentuada dos níveis de insucesso escolar registados, entre o 6º e o 7º anos, parece não ter nada a ver com as orientações programáticas. Como podemos, então, compreendê-lo?

O já referido inquérito aos professores de Matemática e Ciências mostra, por exemplo, que os programas são um recurso secundário no trabalho dos professores e que só uma minoria segue as orientações curriculares para o ensino básico (Abrantes e outros, 2006a e 2006b). A maioria dos professores declarou que o seu principal referencial metodológico é o manual escolar adoptado pela escola para a sua disciplina, sendo este, como noutros países, uma *apropriação selectiva* dos normativos, ditada por poderosos interesses privados (Apple, 1986; Feito, 2002). Com base nas observações de terreno, não será improvável que o mesma aconteça nas demais disciplinas, entre as quais, a Língua Portuguesa.

Por um lado, podemos aqui encontrar vestígios de uma cultura profissional caracterizada por certo “medo da liberdade”, utilizando a célebre expressão de Paulo Freire (1970), cuja submissão durante um período longo a poderes totalitários, estatais e/ou religiosos, foi apenas parcialmente revogada nas últimas décadas, enfrentando hoje a vertigem reprodutora (das práticas) e desresponsabilizadora (dos resultados), em parte suportada pelos vícios centralistas do sistema, refém das lutas nacionais entre governos e sindicatos (Fernández Enguita, 2001).

Por outro lado, confirma-se que, no âmbito de cada disciplina, proliferam práticas e representações docentes diversas, o que nos remete para um outro referencial orientador: a experiência individual dos docentes. Um professor de Matemática pode apostar, de forma recorrente, no trabalho experimental e de projecto, enquanto outro organiza as suas aulas apenas através de exposições orais e resolução de exercícios.⁹² Desenvolvem-se, pois, *ambientes de aprendizagem* diversos, gerados de forma mais ou menos planeada, mais ou menos consciente, pelos professores, na sua interacção continuada com as turmas. Ainda

⁹² As próprias práticas e representações nem sempre são coincidentes, havendo casos em que os discursos conservadores se conciliam com práticas inovadoras e vice-versa.

assim, estes modelos profissionais estão ancorados a condições específicas nas quais decorre a sua socialização. Como se aprende a ser professor? Os dois capítulos seguintes dão-nos pistas para responder a esta questão.

9. Uma casa construída a partir do telhado

Catarina é professora de Matemática e directora de uma turma do 7º ano, numa escola pública do centro de Lisboa. Recém-chegada ao estabelecimento, as suas expressões e estilos juvenis geraram alguma desconfiança entre o corpo docente, mas rapidamente se dissolveram, à medida que a professora se demonstrou decidida e intransigente, na relação com os seus alunos, resultado também da experiência de mais de dez anos de ensino. Quando lhe apresentei o projecto, em Setembro, franziu o sobrolho, não escondendo que o considerava pouco relevante ou mesmo enfadonho. Numa manhã de Novembro, porém, confidenciou-me: “afinal acho que tinhas razão, esta questão da transição é mesmo um problema... eu noto os meus alunos tão imaturos, sem organização, sem hábitos de trabalho... como podemos trabalhar com eles os conteúdos do 7º ano?” Os resultados dos primeiros testes eram desanimadores e a turma estava mergulhada em problemas de indisciplina. Na mesma escola, mas no 5º ano, uma outra professora de Matemática, bonacheirona e na casa dos cinquenta, comentou algo de semelhante sobre a “falta de pré-requisitos” dos seus alunos, rematando com a pergunta: “o que andarão eles a fazer no 1º ciclo?”

Entre a lamentação e a acusação, este tema foi recorrente nas minhas entrevistas com os professores que ensinam no primeiro ano de cada ciclo, remetendo para importantes mecanismos sociais de culpabilização e de vitimização.⁹³ Por um lado, os professores tendem a afirmar que, após um primeiro trimestre de ajustamento mútuo, em que podem surgir alguns problemas, os estudantes já estão perfeitamente integrados no ambiente do novo ciclo. Por outro lado, não deixam de sublinhar que a principal causa do insucesso escolar é a sua “falta de preparação” nos ciclos anteriores. Assim, as insuficiências de aprendizagem são explicadas, no ensino superior, pelo fracasso do ensino secundário, neste ciclo, pelas lacunas provenientes do ensino básico, no 3º ciclo, pela pouca exigência dos professores do 2º ciclo, neste último, pela falta de “pré-requisitos” que deveriam ter sido adquiridos no 1º ciclo. Como ironizou um professor, “não faltará muito até se culpar o espermatozóide”.

Apesar desta convicção enraizada, é patente um enorme desconhecimento, entre quase todos os professores, acerca dos conteúdos e das metodologias de ensino nos ciclos precedentes, sobre a forma como efectivamente os alunos são (ou não) preparados, pairando apenas referências vagas e descontextualizadas ao fraco “nível de exigência” ou ao enfoque

⁹³ Nas entrevistas aos directores das turmas do 7º ano de cinco escolas em Lisboa e do 1º ano da ESO em cinco escolas de Madrid, foi consensual a ideia de que os alunos chegavam a esta nova etapa de escolaridade sem terem adquirido algumas competências fundamentais. Veja-se, a este propósito, o testemunho da professora e directora de turma de um colégio privado, apresentado no capítulo 2.

em “actividades lúdicas”, inspiradas em alguns episódios soltos. Também os métodos e os conteúdos que caracterizam os ciclos seguintes, embora sejam mobilizados como ameaça no contexto da sala de aula, perante os alunos menos esforçados ou mais desatentos, raramente são analisados e utilizados de forma consistente na prática docente.

Nos capítulos anteriores evidenciou-se já o facto de as transições entre ciclos de ensino apresentarem dificuldades específicas para quase todos os alunos, sendo particularmente dramáticas e penalizadoras para um segmento deles. É verdade que o inquérito desenvolvido constatou que os alunos com classificações baixas no ciclo anterior sentem dificuldades acrescidas e têm maiores probabilidades de insucesso, mas identificou também outros factores relevantes (ver capítulo 7). Neste contexto, o facto de a maioria dos professores assumir que estas transições são fáceis e rápidas para a generalidade dos alunos invalida, provavelmente, uma intervenção mais incisiva e esclarecida da sua parte, o que aliás tem sido observado em vários países (Galton e outros, 2000).

Os professores de cada ciclo de ensino tendem, pois, a funcionar em “sistemas estanques”, nas palavras de uma outra docente, com contactos esporádicos e desconfianças manifestas entre si. Alguns não hesitam mesmo em pedir aos seus alunos que “esqueçam aquilo que aprenderam” no ciclo anterior, na ânsia de estabelecer uma nova ordem das coisas, esquecendo que a apropriação de novos conhecimentos e disposições realiza-se, necessariamente, tendo como referência as experiências incorporadas anteriormente.

A equivalência formal de estatutos e rendimentos que ocorreu nas últimas décadas retirou a legitimidade de uma relação de tipo hierárquico, enquanto a prevalência implícita de uma hierarquia social e académica entre professores, relegando para um estatuto menos reconhecido os docentes dos ciclos iniciais, dificulta uma verdadeira relação “entre pares”. A conjugação dos dois fenómenos bloqueia uma cooperação aberta e sistemática, redundando facilmente os esforços nesse sentido, seja numa lógica de igualdade ou de dominação, em acusações de ingerência e intromissão profissionais. O facto de trabalharem em diferentes estabelecimentos poderia ser uma causa plausível, mas o fenómeno observa-se inclusive em escolas que leccionam vários ciclos de ensino, como é o caso das EB 23 ou de grande parte das escolas secundárias e dos colégios privados. O problema será outro.

Algo semelhante foi observado entre os professores do 1º ano do Ensino Secundário Obrigatório (equivalente ao 7º ano, em Portugal) do centro de Madrid. No seu estilo prestável e despachado, Maria Teresa recebeu-me na sala de visitas do colégio católico onde lecciona há várias décadas. Apesar de grande parte dos seus alunos terem frequentado o ensino primário na mesma instituição, esta directora de turma não deixa de se indignar com a sua

falta de conhecimentos, exclamando “é que não sei o que andam a fazer na primária, pois chegam-nos sem quaisquer hábitos de estudo”. Não hesita, então, em dar classificações negativas à maioria dos seus alunos neste primeiro ano, de maneira a que entendam que estão numa etapa em que têm que estudar todos os dias.

Em diversos estudos internacionais se tem observado que, ao serem detectadas lacunas ou diferenças entre os alunos, há uma tendência para culpar o ciclo anterior, em vez de se desenvolverem estratégias de colaboração (Gimeno Sacristán, 1996). Alguns professores encolhem simplesmente os ombros, advogando falta de tempo ou desinteresse da outra parte envolvida. No entanto, há também uma ideologia bastante difundida de que é positivo ignorar o passado dos alunos, de modo a permitir-lhes “um novo começo” (Nicholls e Gardner, 1999; Galton e outros, 2000). No entanto, como notam Hargreaves e outros (1999), esta ideologia não se materializa sequer numa política consistente, sendo que a salvaguarda dos processos individuais não é contraditória com um trabalho global de articulação curricular.

No seu estudo sobre as transições entre ciclos de ensino em Espanha, Gimeno Sacristán (1996) chega mesmo a afirmar que a “resistência activa à articulação” (p. 56) está inscrita na cultura profissional dos professores. Também Hargreaves (1994) reconhece um fenómeno de “balcanização” do corpo docente, entre disciplinas e entre ciclos de ensino, enquanto resultado de processos diferenciados de formação científica, pedagógica e mesmo identitária, sedimentados na memória colectiva, mas também exacerbados por estratégias quotidianas de afirmação e distinção, tanto individuais como grupais. Sobre a situação na Grã-Bretanha, Nicholls e Gardner comentaram (1999: 32):

A comunicação escassa existente entre os dois tipos de escola [primária e média] tem contribuído para manter um potencial significativo de descontinuidade entre as experiências de aprendizagem das crianças quando transitam de uma para a outra. Essa situação conduz também a situações de desconfiança, condescendência e desprezo profissionais, aquilo a que poderíamos designar por um *conflito de ciclos*.

As elevadas taxas de insucesso identificadas no 7º ano de escolaridade podem, então, ser interpretadas à luz de certos traços da cultura escolar, não esquecendo que esta se encontra em permanente evolução, sendo produto de uma série de forças e mecanismos cruzados (Petitat, 1982; Viñao, 2002). Um processo que parece particularmente relevante, neste quadro, é a *diferenciação* entre os professores do 2º e do 3º ciclo, enquanto resistência cultural a um processo de aglutinação sistémica.

Tal como no Ensino Secundário Obrigatório em Espanha, a larga maioria dos professores do 3º ciclo, em Portugal, tem habilitações para ensinar no nível secundário, obtidas através de formação universitária numa disciplina específica, complementada por um curto período de preparação pedagógica. O seu modelo identitário, associado à sua formação e socialização académicas, remete para o ensino estrito de uma disciplina, o que se afigura frequentemente difícil perante grupos de jovens de 12-13 anos, provenientes dos contextos económicos e culturais mais diversos. Como referência histórica, estes professores guardam a cultura e o estatuto dos antigos professores dos liceus, claramente distinta dos mestres-escola do ensino primário.

É importante lembrar que, nos países mediterrânicos, os professores do ensino primário e secundário têm, historicamente, formações, inserções e estatutos claramente diferenciados (Viñao, 2001). Durante o século XIX, um novo equilíbrio de forças entre Estado e Igreja aprofundou-se, aliás, uma separação entre os “mestres-escola” laicos, formados e contratados pela administração pública para alargar a rede de escolas primárias, e os professores dos selectivos estabelecimentos do ensino secundário, que se mantiveram sob formação jesuíta (Nóvoa, 1991). Esse hiato foi conservado pelas ditaduras que governaram Portugal e Espanha, entre os anos 30 e 70, como instrumental fundamental de controlo, quer da própria classe docente quer da ordem social.⁹⁴ Os professores laicos e republicanos foram perseguidos, tendo-se criado um corpo de docentes — em muitos casos, “regentes escolares” — com origens sociais modestas, salários miseráveis e uma formação reduzida, sob o controlo apertado dos inspectores e do próprio tecido social local (Mónica, 1978). A pressão ideológica sobre o ensino secundário foi também intensa, mas o estatuto e os conhecimentos dos professores, associados a uma formação universitária em países de maioria iliterada — a pertença à *noblesse de robe* (Fernández Enguita, 2001) —, conferia-lhes alguma margem de manobra, desde que mantida apenas no campo pedagógico e científico (Barroso, 1995), o que explica, por outro lado, a orientação academista que se observa na cultura deste grupo profissional. Aqueles que ensinavam o povo a ler não eram mais do que “plebeus letrados”, estando a *nobreza* da função docente restrita às *vias nobres* do sistema, exclusivas da formação de uma elite intelectual e científica.

A expansão acelerada do 2º ciclo, durante os anos 70, foi realizada num cenário estrutural de enorme precariedade, o que implicou a contratação massiva de pessoal, sem qualquer preparação para a docência e que foi colocado, em muitos casos, a leccionar

⁹⁴ É muito significativo que, em vários países, como Espanha ou França, se continuem a designar os professores de forma distinta, consoante são de primária ou de secundária, colocando-os em grupos profissionais diferentes.

disciplinas que não correspondiam à sua formação. A profunda transformação que se exigia a esta nova instituição educativa, no quadro de abertura democrática, diluiu-se, assim, em práticas profissionais que apenas tinham como suporte as memórias do tempo de estudantes, num modelo escolar e societal que se considerava agora inaceitável. Este processo terá gerado experiências muito ricas e também erros clamorosos, servindo de fundamento (retórico) para as estratégias de distinção e de dominação accionadas pelos professores do ensino secundário, com o objectivo de não perder o seu estatuto simbólico na sociedade portuguesa.

Quando a reforma do sistema vem colocar o 3º ciclo de escolaridade no cerne da educação básica obrigatória, nos anos 80, passando em muitos casos a ser leccionado em escolas híbridas — as C+S, posteriormente EB23 —, sem haver uma mudança de igual calibre na formação inicial e contínua (Ferreira, 2001), a maior parte dos professores envolvidos sentiu este processo como uma dupla desvalorização. Apesar das suas condições materiais não terem sido alteradas, passaram a ter que lidar com todos os alunos e famílias e, ainda por cima, lado a lado com os professores do 2º ciclo, cujo estatuto social e académico consideravam inferior. Aqueles que puderam, fugiram para o ensino secundário, deixando no 3º ciclo, os professores mais jovens e aqueles que não tinham habilitações próprias. Entre estes, estabeleceram-se as bases para práticas continuadas de resistência subterrânea à integração nas estruturas da educação básica, sustentadas em representações nostálgicas da sociedade e na desvalorização do trabalho realizado no 1º e 2º ciclos, procurando manter os padrões de selectividade e desprezando a articulação, em condições de igualdade, com os professores dos restantes ciclos.

O 3º ciclo foi-se tornando o *epicentro* das tensões e polémicas educativas, atingido constantemente por violentos debates no seio do corpo docente, na esfera governativa e nos meios de comunicação social sobre os seus objectivos, conteúdos e métodos: garantir uma escolaridade básica alargada para todos ou preparar uma parte dos alunos para o prosseguimento de estudos secundários e superiores. Estas lutas intermináveis afectam, sobretudo, a identidade do próprio terceiro ciclo, bem como dos dos professores e alunos nele envolvidos, obrigados a conciliar permanentemente várias lógicas de acção, à semelhança do que ocorre, aliás, nos *colèges* franceses (Dubet e Martuccelli, 1996) e no *Ensino Secundário Obrigatório* espanhol (Feito, 2002).⁹⁵

⁹⁵ Sobre os *collèges* franceses, leia-se Dubet (1994) ou Gauthier (2005). Sobre a ESO em Espanha, leia-se Fernández Enguita (2001) e Feito (2002). Em ambos os casos, é notório como a os conflitos sociais intensos e a indefinição política prolongada contribuíram para a vulnerabilidade e instabilidade destes ciclos intermédios, *loci* de violências e frustrações múltiplas.

Além disso, as estratégias de controlo do Estado Novo, evitando a existência de organizações e poderes intermédios ou profissionais,⁹⁶ foram substituídas por uma gestão burocrática centralizada das colocações, condições e progressões dos professores, apoiada por pressões sindicais para a uniformização, particularmente intensa (e absurda) numa etapa de expansão e transformação aceleradas da rede escolar. Os milhares de professores sem habilitação própria, concentrados precisamente no 2º e 3º ciclos, passaram a circular desenraizados pelo país, ano após ano, o que dificultou o estabelecimento de relações fortes (seja de autoridade ou de cooperação) a nível local, minando as bases de um trabalho colectivo, continuado e/ou de cariz comunitário. Só nos anos mais recentes, este movimento incessante se atenuou, fruto das pressões cruzadas para a estabilização do corpo docente e para a valorização das organizações escolares. Em todo o caso, os professores de uma escola continuam a ter, no seu currículo profissional, experiências de ensino nos locais mais diversos, mantendo uma identificação muito variável com os seus actuais colegas e directores. Em última instância, continuam a ser funcionários do Estado, contratados para ensinar uma dada disciplina, e não empregados de uma escola específica ou ao serviço de uma determinada comunidade local.

A partir dos anos 80, também a formação dos professores do 2º ciclo foi atribuída às recém-criadas Escolas Superiores de Educação, sujeita a um currículo centrado em competências pedagógicas e interdisciplinares, enquanto que a habilitação para a docência no 3º ciclo e no ensino secundário manteve-se dependente da aprovação em cursos universitários, de cariz científico e disciplinar, complementados por alguns módulos breves de educação. Em termos identitários, os primeiros tornaram-se especialistas em educação, enquanto os segundos permaneceram especialistas das respectivas disciplinas.

Não devemos exagerar o efeito transformador deste processo quando há evidências de que as competências técnicas e as próprias disposições pessoais dos professores passam por um processo intenso de socialização nos primeiros anos de desempenho profissional, sendo as práticas pedagógicas construídas, em grande medida, por *mimetismo* face aos colegas mais velhos, o que constitui, aliás, um fortíssimo estímulo à reprodução das culturas instituídas.⁹⁷ De facto, no já citado inquérito aos professores de Matemática e de Ciências Naturais, não

⁹⁶ Esta individualização reforça-se, em Portugal, por décadas de perseguição ao trabalho colectivo no ensino, tanto nas escolas primárias (Mónica, 1978) como nos "liceus nacionais" (Barroso, 1995).

⁹⁷ Sobre a individualização como fenómeno social, ver por exemplo Giddens (1990) ou Beck e Beck-Gershein (2003). A individualização como elemento central da cultura escolar é reconhecida a nível internacional, merecendo estudos aprofundados. Veja-se, por exemplo, Santos Guerra (2002). A resistência às orientações favoráveis ao trabalho de grupo foi o tema central numa conferência recente (16-03-2005) de Anne Barrère, no ICS, publicada posteriormente na revista *Análise Social* (Barrère, 2005). Sobre o mimetismo na socialização docente, ver, por exemplo, Hargreaves (1994).

foram visíveis diferenças significativas, nem entre docentes do 2º e do 3º ciclos nem entre os vários escalões etários de professores, assumindo até a geração mais jovem (menores de 35 anos) práticas e disposições um pouco mais conservadoras, em comparação com os seus colegas mais velhos.

A observação etnográfica, complementada pelas entrevistas aos professores e os inquéritos aos alunos, também não permite confirmar a teoria de um suposto hiato entre as culturas profissionais dos professores do 2º e 3º ciclos (ver capítulo 2). É verdade que, tal como noutros países, à medida que se progride nos ciclos de ensino, se vai reforçando a ênfase na transmissão de conteúdos e na avaliação “sumativa”, em diversas disciplinas, e se vão diluindo as preocupações com a integração dos saberes e com a inclusão de todos os alunos.⁹⁸ No entanto, trata-se de um processo gradual e que não pressupõe nenhuma mudança brusca entre dois paradigmas pedagógicos, inibidora da comunicação e colaboração entre os diferentes ciclos. O próprio ensino no 1º e 2º ciclos continuam, maioritariamente, assentes num modelo tradicional de transmissão expositiva de conhecimentos e registo da informação em cadernos, complementado pela realização de exercícios individuais, extraídos dos manuais, e pela realização periódica de testes. É significativo como os professores do 2º ciclo, tendo habilitações para ensinar duas disciplinas, o que poderia reduzir para metade o seu número de alunos, preferem ficar vinculados a apenas uma disciplina. Esta tendência pode compreender-se também à luz de uma estratégia de distinção face aos professores do primeiro ciclo. Pelo contrário, observou-se a existência de alguns professores, em todos os ciclos de ensino, que seguem as orientações programáticas, incluindo o desenvolvimento de competências de participação, autonomia, espírito crítico e resolução de problemas da vida real. Onde está, então, o suposto hiato?

Se os profundos conflitos e transformações na formação dos professores parecem não ter surtido consequências muito visíveis nas suas práticas profissionais, não deixaram de ter efeitos no plano simbólico. Um dos alicerces ideológicos das estratégias de distinção informal entre professores, como reacção a uma igualdade formal de estatutos, passou então a ser a desvalorização continuada das Escolas Superiores de Educação, enquanto “parente pobre” do

⁹⁸ Este fenómeno foi já identificado e discutido em estudos de referência, como Delamont (1986), Dubet e Martuccelli (1996), Hargreaves e outros (1999), Ferreira (2001), Galton e outros (2003). Veja-se, a este propósito, o capítulo 2.

sistema de ensino superior. Esta representação tem ganho impulsos sucessivos, quer por parte de professores universitários com interesse em desvalorizar estas novas instituições e assim garantir a manutenção do seu monopólio na produção e difusão de conhecimentos “superiores”, quer por parte dos sectores mais conservadores da sociedade, que se opõem ideologicamente à formação pedagógica e ao alargamento progressivo de uma escolaridade básica para todos. Esta aliança peculiar de interesses entre três grupos — docentes universitários ciosos do seu público, professores do secundário que pretendem salvaguardar o seu “estatuto”, e sectores conservadores e neoliberais que pretendem dismantelar o sistema educativo público e compreensivo — tem dado origem a inúmeras publicações, petições e movimentações, gozando de um peso crescente na comunicação social e nos próprios corredores da governança. No entanto, à medida que ganham poder e que as suas reais intenções se vão revelando, a aliança tende a esfumar-se, deixando à superfície as tensões e desprezos recíprocos.⁹⁹

Não é completamente correcto, pois, dizer-se que os professores se alheiam do trabalho realizado pelos seus colegas dos ciclos precedentes. Na verdade, alguns deles, sobretudo quando alcançam um lugar de topo nas hierarquias escolares ou adquirem um capital social significativo, desenvolvem estratégias para influenciar os métodos e os conteúdos pedagógicos dos ciclos de ensino inferiores na hierarquia escolar. Essas estratégias vão desde iniciativas locais — veja-se as interacções entre ciclos, no quadro dos agrupamentos (capítulo 4) — até, por exemplo, artigos de opinião nos meios de comunicação social e na *internet*. Contudo, estas acções tendem a partir de um pressuposto de superioridade, orientando-se para a manutenção de um estatuto de distinção face aos professores dos ciclos precedentes ou mesmo de um controlo efectivo sobre o seu trabalho. Os termos de subordinação em que estas acções decorrem raramente são bem aceites pelos professores a quem pretendem afectar, visto que estes atravessaram, nas últimas décadas, um processo de ascensão académica e profissional, que lhes permite reclamar um estatuto de igualdade face aos colegas que ensinam em ciclos subsequentes, aquilo que Parkin (1979) designa por movimento de

⁹⁹ Exemplos deste processo são os ataques cerrados à pedagogia publicados por Nuno Crato e Mithá Ribeiro, bem como a sua visibilidade alargada na comunicação social, analisada na recolha exhaustiva das peças publicadas em 2005, em diários de grande tiragem. Numa obra recente, Feito (2002) discute os argumentos de diversos professores que têm produzido discursos semelhantes, nos últimos tempos, em livros ou através da internet. Em Portugal, Afonso (1998) observou algo de semelhante nos anos 90, quando houve uma recusa generalizada de uma proposta de lei de “passagem automática” na educação básica que nunca chegou a ser implementada. Ambos os autores relacionam a profusão deste discurso com uma cultura escolar elitista, mas também com o poder actual de uma ideologia educativa promovida pelos sectores mais conservadores e (neo)liberais da sociedade, e estudada a nível internacional por autores como Popkewitz (1991) ou Gewirtz e outros (1995).

usurpação. É particularmente interessante observar a forma como os professores que leccionam em ciclos intermédios são capazes de accionar, à vez, este duplo padrão, ora se relacionem com colegas de ciclos precedentes ou de ciclos subsequentes, evidenciando estratégias de “duplo fechamento” semelhantes às que o autor inglês observou noutros grupos socio-profissionais. Eis as condições para uma incomunicação sistémica.

A *lógica regressiva do sistema*, segundo a qual cada ciclo de ensino é orientado para as necessidades funcionais dos ciclos consequentes, estabelecendo uma ruptura com a forma (progressiva) como os alunos (e as próprias famílias) conhecem e se relacionam com o mundo, particularmente injusta para os alunos que não querem ou não podem prosseguir os estudos para os ciclos consequentes, continua então inscrever-se nos “guiões de escola” dos professores, mas apenas na sua relação com os ciclos precedentes. Já na relação com os ciclos subsequentes, esta lógica é temperada com a reivindicação da “natureza específica” de cada ciclo de ensino.

Não existindo diferenças de fundo no modelo pedagógico dos vários ciclos de ensino, as distinções identificadas entre os seus corpos docentes resumem-se a um cariz eminentemente simbólico, inscritas no imaginário colectivo pelas sucessivas lutas de poder entre os diferentes actores e grupos que compõem o sistema educativo, na sua busca por aceder ou, pelo menos, salvaguardar recursos e estatutos de privilégio relativo.

Em concreto, a resistência ao declínio do seu estatuto resultante da desvalorização social dos diplomas que estão aptos a conferir envolveu os professores em estratégias simbólicas de depreciação do trabalho nos ciclos precedentes e de selecção dos alunos capazes de acompanhar e ter êxito no seu próprio ciclo. Esta estratégia é particularmente visível entre o 6º e o 7º ano, em três dimensões: (1) concentração estrita de cada professor em “dar o programa” da sua disciplina, entendido como a apresentação oral de todos os tópicos constantes nos currículos e manuais, menosprezando as diversas actividades práticas e interdisciplinares também incluídas nas orientações curriculares; (2) maior responsabilização dos alunos e suas famílias pelos atitudes e resultados escolares, muitas vezes, sem atender às suas condições sociais, culturais e económicas; (3) subida acentuada dos níveis de exigência nos critérios de aprovação e retenção, fazendo-os depender dos resultados dos testes periódicos de avaliação realizados em cada uma das disciplinas. A consequência (mais ou menos prevista) é a reprovação de mais de um quinto dos alunos, num ano intermédio do ensino básico e obrigatório (7º ano).

Em muitos casos, os professores submetem esta crítica sistemática aos ciclos de ensino precedentes a todo um “cenário discursivo”, pautado por um sentimento peculiar de descida irresistível dos níveis educativos e inclusive de decadência social, no qual se concebem a si mesmos como vítimas indefesas de forças exteriores, em vez de actores centrais dos processos educativos.¹⁰⁰ Serão os professores, em particular, a partir do 3º ciclo do ensino básico, resistentes ao acesso cada vez mais alargado da população ao seu ciclo de ensino? Serão os professores um grupo conservador?

Um dos mais famosos e influentes sociólogos da educação em Espanha despoletou um intenso debate público, ao dedicar uma obra recente à ideia de que as escolas estatais já não são verdadeiramente públicas, uma vez que terão sido apropriadas pelos interesses corporativos da classe docente (Fernández Enguita, 2002). De forma não tão radical, outros autores têm assinalado que o desencontro estrutural entre as políticas institucionais e as experiências dos actores constitui um traço das sociedades contemporâneas, afectando particularmente aqueles que se estabelecem como mediadores entre ambas, como é o caso dos professores (Bowe e Ball, 1992; Dubet, 1994; Beck y Beck-Gernsheim, 2003; Alves e Canário, 2004). Esticado até ao limite da esquizofrenia, este desencontro não deixa de afectar o sentido das organizações escolares, podendo diluir ou mesmo perverter os efeitos da sua actuação.

Apesar de demonstrarem alguns sinais do já famoso “mal-estar docente” (Gil, 1996; Prats, 2000), colocando-se como vítimas de uma burocracia administrativa e de uma sociedade predadora, os professores entrevistados ao longo da pesquisa parecem não tanto deprimidos quanto conformados, face à impossibilidade de alcançar o que a sociedade lhes exige. Tal como os professores dos *collèges* estudados por Dubet e Martuccelli (1996), mantêm uma consciência forte da sua missão, mesmo quando discordam de alguns dos seus aspectos essenciais, mas são dominados por um sentimento endémico de incapacidade para o seu efectivo cumprimento.¹⁰¹ À semelhança daquilo que observou Perrennoud (2002), denotam, perante a manutenção das taxas de insucesso, um sentimento de impotência corporativa, “uma incapacidade mesclada de cansaço”.

¹⁰⁰ Tal como em investigações recentes realizadas em Portugal (Caria, 1996; Alves e Canário, 2004) ou em França (Dubet e Martuccelli, 1996), estes professores não se vêem como protagonistas da instituição escolar, mas sim como agentes que lutam diariamente contra os constrangimentos institucionais e burocráticos que lhes são impostos por essa figura monstruosa: o “sistema”.

¹⁰¹ Dubet e Martuccelli (1996) caracterizam, precisamente, a experiência escolar dos professores dos *collèges*, em França, pela dificuldade em conciliar a defesa do seu ofício, concebido em termos gerais e abstractos, com as tarefas quotidianas particulares que se afiguram como necessárias a cada docente, na sua interacção com os alunos e suas famílias.

Neste sentido, mais do que um princípio selectivo consciente, o que parece consolidar-se, do 1º para o 2º ciclo e sobretudo do 2º para o 3º ciclo, é a concepção da diversidade (social, cultural, económica) enquanto adversidade do trabalho pedagógico. Ou seja, vai-se estreitando progressivamente a tolerância para perfis psicológicos e registos culturais distintos daqueles que a escola veicula e valoriza, o que provoca particulares tensões quando se observa o processo inverso de aumento das desigualdades sociais e da diversidade cultural nas sociedades contemporâneas.¹⁰²

A ênfase nos aspectos discursivos das culturas e estratégias dos professores não pode, porém, fazer-nos esquecer que a sua composição e orientação são profundamente praxiológicas (Hargreaves, 1994; Viñao Frago, 2001).¹⁰³ Assim, os sistemas simbólicos desenvolvidos não podem ser apenas interpretados como resultado de uma luta histórica entre forças sociais, mas também como recurso desenvolvido e incorporado para a resolução de problemas quotidianos, em contextos situados de interacção. Este é, aliás, um axioma para a compreensão de qualquer processo cultural (Bauman, 1973; Crozier e Friedberg, 1977; Elias, 1989; Bourdieu, 1992).

O que se solicita a cada professor é, primeiro que tudo, que controle e ensine grupos de 20 a 30 alunos, de uma certa idade e nível de conhecimentos. Não podemos esquecer que esses alunos procuram, através de diversas estratégias, reduzir a dificuldade e o ritmo das actividades escolares, quando não mesmo subverter o sentido dessas actividades para a sua afirmação e divertimento (Delamont, 1983; Perrenoud, 1994). A exigência inscrita na acção docente poderá conduzir a que os professores mobilizem os esquemas simbólicos mais eficazes, no sentido de suportarem e legitimarem as suas práticas perante os diferentes grupos.

Assim sendo, a desvalorização sistemática dos ciclos anteriores poderá também ser entendida como um ritual de defesa e de adaptação, ou seja, uma forma de impor uma nova “ordem da interacção”, exigindo que os alunos e as famílias que transportam consigo as estratégias e as disposições do ciclo anterior adoptem as atitudes e mobilizem os recursos necessários para conseguir acompanhar e ter sucesso no ciclo de ensino que estão a iniciar. Como vimos no capítulo 6, há um carácter decisivo no início de cada quadro de interacção: uma vez estabelecidos os parâmetros principais na “definição da situação”, a mudança torna-se muito difícil. Este factor é particularmente importante quando, como é o caso em Portugal,

¹⁰² Esta ideia da diversidade como adversidade foi desenvolvida, em particular, na análise da transição do ensino primário para o secundário obrigatório em Espanha, tendo sido desenvolvida numa comunicação que será incluída brevemente numa publicação internacional (Abrantes, no prelo).

¹⁰³ O facto de muitas das pesquisas sobre a cultura profissional dos professores se basearem em entrevistas pode também levar a que os aspectos discursivos sejam sobrevalorizados relativamente aos aspectos propriamente práticos.

não existe nenhum exame de entrada num novo ciclo e as turmas tendem a manter-se relativamente estáveis nos vários anos de escolaridade de cada ciclo de ensino, sendo muitas vezes acompanhadas pelos mesmos professores. Uma certa ruptura com a ordem anterior, incluindo a reprovação de alguns alunos no início dos ciclos, poderá ser a “tarifa alfandegária” a pagar.

Em suma, perante a chegada de novas gerações de alunos ao ciclo de ensino que leccionam, os professores desenvolvem percepções, discursos e estratégias de depreciação do trabalho realizado no ciclo anterior. Esta tendência encontra-se inscrita numa cultura escolar desenvolvida ao longo de séculos e que combina, por um lado, um princípio histórico de subjugação entre ciclos de ensino (a tal lógica regressiva do sistema), sujeito a lutas permanentes de fechamento e usurpação entre os grupos profissionais, e, por outro lado, uma técnica *performativa* desenvolvida por várias gerações de professores e incorporada na prática de cada um deles para manter uma posição de autoridade na sua relação quotidiana com os alunos e com as famílias. A articulação entre ciclos confronta-se, então, com resistências tanto *simbólicas* como *práticas*.

10. De portas bem fechadas

Compreender como se integram (ou desintegram) os alunos na escola, em particular, no momento de transição entre ciclos de ensino, implica explorar as rotinas inscritas no âmago dos processos e instituições educativos; esses pequenos movimentos e palavras que, passada a fase “extraordinária” da transição, se vão repetindo, em posturas e hábitos, na distração dos próprios protagonistas, quando parece que é só mais um dia de aulas, ou seja, que não está a acontecer nada. Em termos sociais, é nesse momento que acontece quase tudo. É quando se incorporam e cristalizam as relações entre os actores, em práticas e representações reproduzidas e codificadas, que se *naturaliza* a sua posição num certo contexto. É quando os grandes ideais sucumbem ao peso insustentável dos pequenos gestos.¹⁰⁴

Antes do mais, é importante lembrar que a escola é um quadro social extremamente complexo e original. Se os próprios protagonistas raramente o reconhecem é, em grande medida, porque a sua apropriação ocorre numa etapa precoce da vida e de um modo essencialmente *performativo*, ou seja, aprende-se a estar na escola pela prática, ao longo de anos, enquanto alunos e enquanto professores, desenvolvendo disposições profundamente *naturalizadas*, em larga medida, inconscientes. Toma-se a escola como natural, quando é sobretudo social. Como se caracteriza, então, essa cultura escolar que professores e alunos produzem e reproduzem, no seu quotidiano na instituição?

O trabalho etnográfico numa escola permite observar alguns elementos importantes para responder a esta questão, sendo a transição entre ciclos um momento de socialização e negociação por excelência, no qual essa cultura adquire um carácter particularmente visível e conflitual.

Duas notas prévias. Por um lado, acompanhar uma turma, actualmente, significa assistir a uma diversidade notável de estilos pedagógicos. Uma professora centra a sua atenção nos alunos com maiores dificuldades e com comportamentos mais disruptivos, suscitando e valorizando a sua participação nas tarefas lectivas. Outra recorre a histórias e a enigmas para ir transmitindo e consolidando conhecimentos de gramática. Uma terceira utiliza expressões adolescentes para reforçar a sua empatia com os alunos. Uma quarta limita-se a expor a “matéria”, punindo todos os alunos que não estejam quietos e em silêncio. Uma quinta

¹⁰⁴ Esta visão da sociedade como a (re)produção de práticas inscritas em quadros e redes de interacção tem sido amplamente desenvolvida, desde referências tão importantes como Goffman (1951 e 1980), Berger e Luckman (1968), Giddens (1990) ou Bourdieu (1992). A última frase do parágrafo é inspirada numa passagem da obra de Kaufmann (1998) sobre as relações conjugais, adaptando-se a diversos outros contextos sociais de interacção continuada.

converte parte das suas aulas em ensaios para uma peça a ser apresentada aos pais no final do período lectivo. E por aí adiante. Estes diferentes regimes pedagógicos resultam de uma pulverização das orientações normativas, bem como das referências formativas e profissionais, remetendo, em última instância, para um trabalho eminentemente individual de selecção, apropriação, experimentação e construção de sentidos.

Acresce que o trabalho dos professores é extremamente complexo e delicado, sobretudo, de um ponto de vista relacional, o que torna as suas vivências e disposições bastante individualizadas. Controlar e ensinar grupos de adolescentes, dia após dia, implica não apenas o domínio de conhecimentos socialmente validados mas também de competências relacionais múltiplas, colocando em causa o indivíduo como um todo, incluindo, as suas dimensões mais íntimas e pessoais, a sua identidade. Todas as palavras e gestos são observados, codificados e sujeitos a um trabalho colectivo de apropriação. As situações imprevistas sucedem-se, convocando soluções improvisadas, inscritas na performance corporal quotidiana. Como me assinalou uma professora:

Eu vejo o trabalho com a turma como domar um animal selvagem. Não tem nada a ver com lidar com um aluno de cada vez. Em conjunto, eles adoptam uma forma própria e que está constantemente em evolução. Um aluno sozinho é fácil de levar, agora uma turma tem outra dinâmica... Nunca podemos esquecer que, numa aula, mesmo que estejamos a falar só para um aluno, na verdade estamos sempre a falar para todos. Se não, somos apanhados na armadilha. E, mais tarde ou mais cedo, eles vão usar isso contra nós. É preciso agir de forma diferente.

Há, pois, causas interaccionais para que o ofício de professor seja vivido de um modo profundamente individualizado, encarando-se qualquer participação externa, inclusive de colegas, como uma possível ameaça para o equilíbrio precário no qual assenta a sua gestão da sala de aula (Hargreaves, 1994; Dubet e Martuccelli, 1996).¹⁰⁵

Por outro lado, o carácter fortemente relacional e performativo da profissão não deixa de estabelecer uma clara distância entre as práticas pedagógicas, no contexto da sala de aula, e as próprias representações expressas na sala de professores ou no contacto com agentes externos, como os investigadores. Práticas quotidianas de inovação, inclusão e participação podem caracterizar professores com discursos extremamente moralistas, elitistas e conservadores, relativamente aos alunos, às suas famílias e às políticas educativas. Esta é uma questão que a investigação sobre a cultura profissional dos professores, assente sobretudo na realização de entrevistas, nem sempre tem tido em devida consideração e que me levou, na

¹⁰⁵ Será, ainda assim, um erro situar este domínio fora do âmbito sociológico, quando as experiências ocorrem em quadros locais de interacção, condicionadas por formas estruturais específicas. Aliás, sabe-se hoje que a própria individualização é um processo intensamente social.

exploração da interacção na sala de aula, a privilegiar o registo de observação directa aos testemunhos dos intervenientes.

Ambos os fenómenos contribuem para que em, vez de uma disciplina uniforme ou de uma anomia generalizada, se consolidem hoje (1) um cenário discursivo hegemónico, assente numa visão apocalíptica das instituições educativas e (2) *ambientes educativos* diversos, reflectindo diferentes modos de apropriação da referida cultura escolar. Ainda assim, a pesquisa etnográfica permitiu observar alguns elementos centrais do modo como as experiências quotidianas são organizadas na escola, configurando um trabalho de fechamento face ao exterior e concomitante construção de uma ordem particular de interacção.

Toda a experiência escolar é sujeita a um intenso trabalho de controlo do *espaço-tempo*, bem explícito na campainha que soa estridente pelos edifícios, recreios e imediações da escola, impondo os parâmetros temporais da vida na instituição. Primeiro toque, chamando todos para a sala de aula; segundo toque, para iniciar os trabalhos; toque final para terminar as aulas. Em poucos contextos, aliás, fará tanta diferença entrar na instituição às 10h29 (tempo de aula), às 10h33 (tempo de intervalo) ou às 10h42 (tempo de aula), sendo os movimentos e as linguagens adoptados pelos diversos participantes sujeitos a uma rígida estruturação temporal. Veja-se o seguinte extracto do diário de campo:

A professora entra na sala, enquanto conversa tranquilamente comigo. Alguns instantes volvidos, os alunos começam a entrar na sala em pequenos grupos. Há provocações, perseguições e risos, continuando as brincadeiras do intervalo. Um aluno entra na sala em corrida, banhado em suor, e tropeça numa colega sua, que dá um grito de dor, o insulta e depois o agride com um estojo. Outro aluno entra na sala, pega num jogo que estava na sua mochila e volta a sair, rapidamente, para dá-lo a um aluno de outra turma. Há um miúdo mais velho que ameaça um dos alunos da turma, desde o umbral da porta, suscitando o burburinho de algumas raparigas. Duas alunas entram, lado a lado, partilhando um pequeno aparelho digital com auriculares, dançando e cantando ao som da música que ouvem. A fúria vai crescendo nos olhos da professora, enquanto observa a cena. Fecha a porta, bate com o livro de ponto na mesa e grita: “já repararam que estão em aula? Isto é maneiras de entrar numa aula? Voltem já a sair, façam uma fila junto à porta e esperem que eu vos dê ordem para entrar”. Os alunos soltam alguns lamentos e vão formando a referida fila, abafando gradualmente os restos de brincadeiras que perduravam do intervalo. Só quando se encontram todos alinhados e em silêncio, a professora os autoriza a entrar, um a um, calmamente e dirigindo-se para as suas mesas. “Bom dia”, diz a professora, ao que os alunos retribuem em uníssono. “Vamos, então, fazer a chamada, abrir a lição e escrever o sumário; abram todos o caderno diário”. Ao fim de dez minutos, a aula retoma, por fim, a sua cadência normal.

Estas situações foram comuns ao longo do ano e demonstram os complexos processos colectivos de negociação do *espaço-tempo* da aula, bem como a estratégia docente de estabelecer um corte com o exterior e impor uma nova ordem da interacção, na qual os ditos e interditos divergem claramente daqueles que vigoram no intervalo. Particularmente flagrante foi a situação observada em Área de Projecto, pois as aulas decorriam, em geral, na sala de informática, mas os alunos eram obrigados a apresentar-se na sala de aula normal, onde os professores faziam a chamada, ditavam o sumário e repreendiam alguns comportamentos, esgotando assim cerca de 10 dos 45 minutos de que dispunham, de modo a lembrar aos alunos que, apesar da especificidade da sala, se tratava de um contexto de aula.

Esta situação parece particularmente importante no 5º ano, visto que os alunos passam de um modelo de espaço-tempo mais plano e flexível, no 1º ciclo, para um outro, mais rígido e circulatório, a partir do 2º ciclo até ao final do ensino secundário. Também em relação aos adultos entrevistados, esta experiência de ruptura entre a ordem da interacção dentro e fora da sala de aula parece mais forte, visto que no espaço-tempo de intervalo se tende hoje a respeitar mais a liberdade de acção das crianças e adolescentes.

Acresce que há alunos que não se apresentam no início da aula, devendo os professores marcar a sua ausência no livro de ponto, dando conta do sucedido ao director de turma. No entanto, o que fazer com os alunos que chegam quando a aula já está a decorrer? Em geral, deixaram-se dormir, se é ao primeiro tempo, ou perderam-se em conversas e brincadeiras no recreio, nos restantes. Alguns reincidem frequentemente, tornando-o numa estratégia para reduzir o tempo de presença nas aulas (tido como aborrecido), desafiar a autoridade dos adultos e/ou canalizar a atenção dos colegas e professores. As repreensões e o eventual contacto com a família são, então, accionados pelos professores, de forma a impor uma maior disciplina na gestão do tempo, com resultados variáveis.

Outra situação frequente é o pedido para sair da sala, durante algum tempo, para ir à casa-de-banho. Logo no Conselho de Turma, os professores definiram uma disciplina corporal para toda a turma, segundo a qual nenhum aluno estaria autorizado a sair da sala de aula, devendo esperar pelo intervalo. No entanto, há famílias que exigem um tratamento especial para os seus filhos, em virtude de problemas de saúde, ao que os outros aproveitam para reclamar direitos iguais para todos. E alguns alunos vão buscando também pretextos, como rebentar uma caneta nas mãos ou na boca, para interromper o tempo de aula e forçar o professor a autorizar a sua ausência da sala, por breves instantes.

Por fim, os alunos vão-se também agitando à medida que se aproxima o final das aulas, em particular, a partir de alguma pausa no trabalho, afrouxando progressivamente os seus

mecanismos de controlo, olhando para o relógio, arrumando o material da aula (livros, estojo, caderno) e preparando o material do intervalo (telemóvel, bola, comida, cordas). Este é uma estratégia de pressão sobre os professores para que terminem rapidamente a aula, sendo que estes vão advertindo: “ainda não tocou”. A campanha confere intensidade e legitimidade a estas acções, tornando a agitação tão grande que é praticamente impossível o professor continuar ou mesmo terminar a actividade. Tal como a implosão exigida à entrada na aula, a saída é vivida com uma autêntica explosão das pulsões, que pode assumir contornos violentos e que alguns professores procuram também mitigar, nem sempre com êxito.

O espaço das aulas é, por seu lado, sujeito a um trabalho minucioso de estruturação, transmitindo mensagens, definindo uma gramática (ou campo de possibilidades) à interacção no seu interior. Aliás, apesar de se reconhecer as mais-valias pedagógicas da diversificação dos espaços, com recurso à biblioteca, sala de informática ou mesmo a visita a lugares exteriores (museus, universidades, monumentos, etc.), a ausência de códigos e rotinas partilhados que organizem a interacção nestes contextos faz com que estes sejam vistos por professores, alunos e pais como um tempo de dispersões, diversões e perigos vários, em todo o caso, antagónicos com a forma como o trabalho escolar é concebido. Assim, mesmo nas áreas curriculares não disciplinares, a sala de aula é imposta como espaço hegemónico da acção educativa, sendo todos os restantes periféricos e extraordinários.

A partir de uma análise das práticas culturais estudantis em escolas secundárias do centro do Porto, Teixeira Lopes (1996) desenvolve uma análise dos espaços escolares enquanto cenários de interacção. Neste caso, o autor começa por analisar como os espaços escolares, ainda com uma forte marca da política educativa do Estado Novo, possuem uma linguagem própria que condiciona as interacções, afirmando estruturas e valores, parte deles já abolidos do discurso educativo formal. Num segundo momento, o autor explora as dinâmicas de interacção nos diferentes “espaços regionalizados”, através da dicotomia goffmaniana entre regiões *de fachada* (salas de aula, corredores, sala de convívio, entradas) e *bastidores* (pátios exteriores, traseiras dos edifícios, etc.), notando estruturas de poder, práticas culturais e padrões interaccionais distintos.

A sala de aula possui um carácter, de certa forma, sagrado, definindo um universo específico, historicamente consolidado, no qual o professor conhece uma autoridade legítima. Aliás, entre os próprios professores, apesar do trato informal, o reconhecimento de um espírito de equipa e o repúdio por qualquer forma de autoritarismo entre si (afirmado continuamente no trato como “colegas”), domina um receio por aceder a uma aula dirigida

por outro professor, entendida como uma intromissão no trabalho (ou mesmo intimidade) do outro.

Na sala de aula, os alunos devem estar sentados, de costas uns para os outros e de frente para um estrado, onde o professor dirige a acção, com o apoio de um quadro. A sala é totalmente impessoal, não possuindo quaisquer elementos associados aos alunos e ao seu trabalho ao longo do ano, de forma a poder receber grupos indiferenciados. Em cada mesa trabalham dois alunos, o que introduz já uma pequena variante no modelo individual de trabalho previsto na cultura escolar clássica, mas em todo o caso dificulta a aprendizagem em grupos mais alargados e induz, claramente, uma situação em que uma pessoa (o adulto) detém o monopólio do conhecimento e da palavra.

A este cenário institucional, os professores da turma procuram ir impondo as suas próprias regras, entre as quais, o facto de os alunos se sentarem sempre no mesmo lugar e não se levantarem durante toda a aula, excepto quando isso é solicitado pelos próprios docentes. Algumas regras e a planta da sala de aula são discutidas e aprovadas pelo conselho de turma, sendo o seu funcionamento regulado pelo director de turma. Define-se o lugar de cada aluno na sala de forma a provocar o mínimo distúrbio possível na ordem imposta pelo professor. No entanto, também neste caso, os alunos vão contrapondo um trabalho permanente de subversão, por diversos meios, ampliando margens de liberdade e dando origem a um complexo sistema de acordos implícitos (ou mesmo inconscientes), soldados na prática. Todos os movimentos na sala de aula, tanto de professores como de alunos, tendem então a estar sujeitos a observação e codificação, gerando reacções positivas e/ou negativas em cadeia.

A acção educativa reconhecida por professores, alunos e famílias é orientada pela necessidade de “dar a matéria”, uma expressão que aliás apenas ganha sentido no contexto escolar. Pouco importa se uma parte dos intervenientes tem uma visão pedagógica distinta, uma vez que a necessidade de um sentido para a acção partilhado entre todos os envolvidos — um mínimo denominador comum — os pressiona continuamente para a adopção, pelo menos discursiva, dessa definição. Será interessante discutir o que, neste contexto, é entendido como “dar” e como “matéria”.

É verdade que o trabalho a realizar nas várias disciplinas emana de orientações do Ministério da Educação (currículos, programas, exames). Essas directivas são extensas e

incluem tanto uma série de conteúdos operacionais a leccionar como competências mais reflexivas e criativas a desenvolver através de actividades diversas. Quando observamos o trabalho de vários professores notamos que a forma de interpretação e apropriação desses referenciais é muito diversa. Assim sendo, a necessidade de “cumprir os programas” como justificação das práticas pedagógicas tende a remeter para um agente exterior a imposição de uma agenda e, por conseguinte, a dissimular o trabalho activo de selecção, interpretação e apropriação dos normativos, realizado pelos professores, individualmente ou no seio do seu grupo disciplinar.

No decurso deste processo, reduz-se muitas vezes um conjunto variado de competências, que incluem a reflexão, o debate, a participação, a diversidade de pontos de vista, numa série de enunciados e técnicas abstractos, que são transmissíveis do professor para o aluno, praticáveis em fichas e exercícios, e avaliados como “certo” ou “errado” em provas periódicas. Reduz-se o trabalho experimental em ciências à memorização dos instrumentos de laboratório, a aprendizagem de uma língua estrangeira a “fazer o *listening* e o *repeating*” (palavras da professora), o uso da Matemática à resoluções de operações aritméticas, a compreensão da História e Geografia ao estudo das páginas 19 à 43 do manual escolar, sobre as quais incide o teste seguinte, e por aí adiante.

Opera-se, desta forma, uma *descontextualização* das experiências e uma *reificação* dos saberes. Em contraste com aquilo que ocorre noutros contextos sociais, as formas de pensar, falar e agir próprias, tanto das classes populares como das culturas juvenis, tendem a ser corrigidas e punidas, relegados para uma situação de ilegitimidade e clandestinidade, não sendo sequer aproveitado o seu potencial para alcançar os “conteúdos” considerados fundamentais. Estabelece-se, então, um *fosso comunicacional* entre o discurso docente e os quadros de referência discentes, sobretudo nas escolas com um “público” socialmente mais desfavorecido (Pinto, 2007). Veja-se o seguinte excerto de uma aula de Inglês:

Depois de saudar os alunos com um curioso “good morning, a todos”, a professora anuncia que a aula será dedicada a exercícios de oralidade. Pede, então, a um aluno que pergunte a um colega qual é o seu nome, embora todos se conheçam há algumas semanas. Como os alunos não percebem, exemplifica: “Cláudia pergunta ‘what’s your name?’ ao Paulo, e ele responde ‘My name is Paulo’”. Numa voz sumida, misto de vergonha e enfado, os dois alunos repetem esta simulação. A professora pede então a vários pares de alunos que executem exactamente o mesmo exercício, corrigindo aqueles que introduzem pequenas variantes nos enunciados, por diversão ou equívoco.

Em seguida, pede aos alunos para que, em uníssono, façam a contagem numérica até 12. No final, solicita-lhes que executem o exercício 3 do livro, no qual têm que fazer contas muito simples, escrevendo o resultado em inglês, anunciando, para alívio geral: “no teste, não é preciso escrever os números por extenso”. A Sónia, já pela terceira vez no 5º ano, diz que não pode fazer o exercício porque não tem livro. À pergunta sobre o que fez às fotocópias que lhe

havia entregue para substituir o livro, encolhe os ombros e responde: “rasgaram-se, stôra!”. A professora abana a cabeça, em sinal de reprovação.

Em seguida, a professora escreve no quadro “How old are you? I’m ten years old” e “How are you? Fine, thanks”, frisando aos alunos a diferença entre ambas. Pede a um aluno que faça uma destas perguntas, indicando outro aluno para escolher uma das duas respostas possíveis, em função da pergunta realizada”. Quando chega a sua vez, o Rui diz: “não sei, stôra; não quero fazer”. Há alunos a atirar papelinhos e a provocar-se, sobretudo nas filas de trás. A professora pede a caderneta do Hugo e anuncia: “Já é a quinta vez que te vejo a baloiçar na cadeira; agora é assim: quem eu apanhar na aula a falar de coisas que não têm a ver com a aula, é caderneta!”.

Note-se que alguns dos professores desenvolvem uma capacidade para introduzir episódios, da sua vida pessoal ou testemunhados por outros, com uma forte carga cômica ou dramática, de modo a gerar o interesse dos alunos, voltando depois à exposição da “matéria”. Outros vão introduzindo expressões da linguagem corrente, nos *media* e/ou entre os adolescentes, de maneira a estabelecer pontos com o universo cultural dos alunos. Estas pequenas variantes revelam-se de grande importância para o controlo da turma, criação de vínculos com os estudantes, bem como para o seu envolvimento e progressão no trabalho destas disciplinas.

É verdade que existem outras actividades, como os trabalhos de grupo, as visitas de estudo e o visionamento de filmes, mas que têm um estatuto complementar e esporádico. Tratam-se, muitas vezes, de actividades que exigem mais do que a hora e meia que dura a aula, para as quais as escolas não tem orçamento, exigindo um investimento das famílias e/ou dos próprios professores ou a candidaturas a complexos e morosos programas públicos. Além disso, os actores (professores, alunos e famílias) não lhes atribuem a mesma importância pedagógica, pelo que são “empurradas” para espaços e tempos periféricos da vida escolar, tomadas como actos *voluntários* e *extraordinários*.¹⁰⁶

Torna-se útil, para esta discussão, convocar os resultados de um inquérito recente a uma amostra representativa dos professores responsáveis pelos Departamentos de Matemática e de Ciências Naturais, em escolas públicas portuguesas do 2º e 3º ciclo, realizado por um departamento do Ministério da Educação. Apesar de uma relativa heterogeneidade de perfis e de modelos pedagógicos, constatou-se que a exposição oral e a resolução de exercícios, com recurso ao manual e aos testes periódicos, constituem a metodologia fundamental para a

¹⁰⁶ A este propósito, veja-se por exemplo o programa Ciência Viva, através do qual milhares de professores e alunos se envolveram no desenvolvimento de actividades experimentais das ciências (Costa e outros, 2005). A rigidez dos quadros disciplinares, dos horários das aulas e da composição das turmas, fez com que estes projectos encontrassem em estruturas paralelas (clubes, equipas, laboratórios, etc.) o seu local privilegiado de desenvolvimento. O seu impacto no ensino regular das ciências está ainda por aferir, mas o inquérito recente realizado pela DGIDC aos professores de Ciências não é animador a esse respeito (Abrantes e outros, 2006b).

generalidade dos professores, sendo o trabalho experimental e/ou de projecto desenvolvido apenas por uma minoria e com um carácter esporádico.¹⁰⁷

Este modelo promove, sobretudo, a capacidade de memorização de factos, expressões e procedimentos, mas não tanto a sua compreensão ou aplicação em situações da vida real. Aliás, tanto os estudos de literacia da população como a medição das competências dos adolescentes têm mostrado, recentemente, atrasos educativos significativos na população portuguesa, relativamente aos restantes países europeus, sobretudo relacionados com a compreensão e aplicação dos conhecimentos e não tanto com a sua aquisição e memorização. É, aliás, curiosa a manobra retórica que operam alguns sectores conservadores na apropriação destes estudos precisamente para criticar uma escola pretensamente dominada por paradigmas construtivistas.¹⁰⁸

Com pequenas variantes, trata-se, portanto, de uma técnica especializada, transmitida e incorporada entre professores, para lidar com um quadro de interacção também ele específico — grupos de menores de uma certa idade, fechados numa sala exígua e com poucos recursos, com o objectivo de aprender um certo tipo de conhecimentos e procedimentos, em períodos de tempo relativamente curtos mas que se repetem diariamente, ao longo de um ano (as aulas). Uma técnica apurada por várias gerações, reconhecida socialmente, por alunos e famílias, permitindo a estes desenvolver as suas próprias disposições e estratégias. Uma *construção social* que, como qualquer construção, adquire uma certa espessura (social), impondo-se às definições individuais e locais da realidade. Neste contexto, desenvolver estratégias pedagógicas alternativas implica romper com este quadro mental altamente incorporado e partilhado entre professores, alunos e famílias, e aventurar-se na construção de uma nova ordem da interacção, um autêntico trapézio sem rede.

¹⁰⁷ No caso da Matemática, “a análise dos dados relativos às práticas pedagógicas mais implementadas pelos professores de Matemática demonstra que estas se incluem na categoria das metodologias tradicionais (...) são os exercícios e a resolução de problemas as actividades mais promovidas pelo professor, por contraste com a realização de projectos, as actividades de investigação e os trabalhos sobre a História da Matemática” (Abrantes e outros, 2006a: 11). Igualmente, no caso das Ciências, “para a esmagadora maioria dos professores, a exposição oral e a resolução de exercícios do manual ou de fichas continua a constituir a prática pedagógica predominante, complementada por visitas de estudo, visualização de filmes e actividades experimentais esporádicas. O trabalho de projecto e os estudos de casos envolvem ainda uma proporção muito pequena de docentes (7%), sendo que o trabalho experimental é sobretudo mobilizado para actividades exploratórias e demonstrações” (Abrantes e outros, 2006b: 1).

¹⁰⁸ Relativamente aos estudos de literacia, veja-se Benavente e outros (1996) ou Ávila (2003). No que diz respeito às comparações internacionais sobre os desempenhos dos adolescentes, veja-se os estudos PISA 2000, 2003 e 2006. As “guerras da educação” são discutidas no capítulo seguinte.

Dos alunos exige-se, sobretudo, que oiçam o professor, vão tomando apontamentos e realizem os exercícios propostos na aula e em casa. A exposição da “matéria”, com recurso a escritos no quadro e a ditados nas passagens mais importantes, é complementada, frequentemente, por perguntas factuais à turma ou a alunos seleccionados, às quais estes devem responder com um enunciado breve e que a professora pode, rapidamente, avaliar como “certo” ou errado”. Trata-se uma situação artificial — visto que um indivíduo está a perguntar algo que já sabe a alguém que pode não o saber, avaliando-o de imediato — mas que está profundamente *naturalizada* no contexto escolar, consolidando um tipo de relação social específica e assimétrica entre professor e aluno.

Permite-se, assim, uma forma de participação extremamente condicionada, que se torna eficaz no controlo da turma e na memorização de alguns enunciados descontextualizados, mas que induz também novos riscos, sobretudo para os professores que não conseguem lidar de forma positiva com respostas inesperadas dos alunos. Trata-se de uma situação bastante aliciante para os alunos que acompanham e compreendem os enunciados, mas embaraçosa ou até humilhante para os restantes, gerando situações de silenciamento pela recusa em participar (Losey, 1997), cristalizadas em formas de interacção selectiva na sala de aula (Gomes, 1987). Enquanto alguns professores tendem a ignorar estes alunos, outros insistem sistematicamente para que participem, promovendo a confrontação e torna a continuação da aula dependente da sua superação; em qualquer dos casos, o modelo prescritivo que adopta essa interacção converte-se rapidamente numa armadilha que coloca os alunos em causa numa posição de inferioridade, motivo de repreensão docente e gozo discente.

Veja-se o registo de uma aula de História e Geografia de Portugal:

A professora entra, saúda os alunos e lembra-os que já estão em aula, devendo rapidamente guardar silêncio e abrir os cadernos. Pede ao Rui, um dos alunos repetentes, que vá ao quadro escrever o sumário: “correção do trabalho de casa; a orientação: a rosa dos ventos”. Enquanto o Rui executa a função de forma arrastada, como se estivesse já cansado, a professora vai seguindo a lista de alunos, perguntando a cada um deles se fez o trabalho de casa e pedindo-lhes que respondam a uma das alíneas. Em cada uma delas encontra-se um termo importante da geografia (atlas, hemisfério, mapa, etc.) e os alunos devem fazer a correspondência com um dos enunciados que constam numa lista de definições. O Rui anuncia: “stôra, não fiz o trabalho de casa”, ao que a professora lhe responde “ainda não é a tua vez de dizer”, seguindo com a ordem alfabética e anotando no seu caderninho aqueles que não fizeram a tarefa.

Há uma nota que, pela sua importância, a professora escreve no quadro e ordena a todos os alunos que escrevam no caderno como “registo de aula”: “a escala pode ser representada de duas formas: gráfica e numérica”. Todos apontam, em silêncio. A professora repete o mesmo exercício de escala com todos os alunos, alternando apenas os valores, ao que os alunos vão respondendo, com enfado. A Sónia, outra aluna repetente, diz que “não sabe” e a professora insiste que ela tem que participar na aula. Do outro canto da sala, o Hugo provoca-a e ambos se envolvem numa disputa de palavras, enquanto a professora pergunta a outro aluno. Vários alunos gozam com a Diana porque ela demora muito tempo a responder às perguntas e diz à

professora, com uma voz baixa e aguda, que não está a perceber a actividade. A professora anuncia o segundo registo da aula: “cartografia – ciência que tem por objectivo estudar a superfície terrestre para desenhar mapas (as cartas geográficas)”. Rui pergunta: “o que é que eu tenho a ver com isso?”. De tanto baloiçar, a Sónia acaba por cair da cadeira, suscitando a atenção e as gargalhadas dos colegas, sob o olhar ríspido da professora. Poucos instantes volvidos, envolve-se numa luta de papelinhos com o Rui.

A professora desenha no quadro uma rosa dos ventos, anunciando que os alunos terão que memorizar os pontos colaterais, pois irá ser uma das perguntas do teste, a realizar dentro de um mês. Acrescenta: “Peçam à professora de Estudo Acompanhado que vos ajude. Na próxima aula, vamos treinar. TPC: desenhar uma rosa dos ventos, mas bonita”.

Por um lado, a aula vai adquirindo uma certa cadência, repetida de dia para dia, na qual o professor vai impondo determinadas rotinas e códigos, apropriados e incorporados pelos alunos, o que permite atenuar os conflitos e potenciar o trabalho a realizar. Esta é uma das competências que os professores vão construindo através da prática, ao longo dos anos, sendo fundamental para a gestão da turma e a aprendizagem dos alunos (Flores, 2000).

Por outro lado, os conhecimentos, experiências e opiniões dos alunos raramente são tidos em conta, nesta dinâmica da sala de aula, esperando-se que estes vão assimilando a referida “matéria” e apenas sejam capazes de repetir aquilo que a professora disse recentemente ou que vem enunciado no livro. O debate, a reflexão e a crítica são virtualmente abolidos. Esta redução representa um desperdício da participação dos alunos nos seus próprios termos, quer para o seu envolvimento, motivação e integração na escola quer para os progressos nas aprendizagens dos colegas, tanto mais curiosa quando ocorre segundo o argumento da necessidade de cumprir programas que clamam precisamente pela sua valorização.

Observações sistemáticas de aulas em vários países, analisadas por Sara Delamont (1983), no seu estudo clássico sobre a interacção na sala de aula, mostram que os professores falam entre 60 e 80% do tempo de aula (3 a 4 vezes mais do que todos os alunos juntos), percentagem essa que aumenta à medida que se sobe no nível de escolaridade e que não difere substancialmente mesmo quando os professores são apologistas de métodos pedagógicos mais inovadores. Como conclui a autora:

A primeira estratégia do professor consiste em impor a sua definição da situação falando a maior parte do tempo. De modo que os professores falam. E não só falam como falam muitíssimo. É difícil a qualquer de nós pensar seriamente nesta afirmação, dada a íntima relação que na nossa cultura se criou entre o ensino e a fala (p. 128).

Por outro lado, as estratégias dos alunos são caracterizadas pela diversidade, desde uma correspondência às expectativas dos professores de modo a receber a respectiva recompensa

até o comportamento disruptivo que pretende resistir e perturbar a definição da situação imposta pelo professor. A este propósito, adianta que “o número e o tipo de contributos que um aluno dá nas aulas relacionam-se directamente com a força dos seus recursos e das suas perspectivas sobre o devido comportamento na sala de aula” (p. 143).

Segundo Delamont, o modelo em que o professor dá a lição e depois realiza uma “focagem”, através de perguntas de resposta fechada e respectiva avaliação, constitui a única forma que é reconhecida pela maioria dos professores, pais e alunos como “trabalho de aprendizagem”, sendo os restantes vistos como tempos de diversão. Refere-se, neste ponto, a um estudo anterior sobre a implementação de aulas de ensino experimental das ciências, mostrando como estas se desenvolvem num equilíbrio instável entre a encenação e a imprevisibilidade. Em ambos os casos, os alunos podem aproveitar a situação para pôr em causa o discurso e a autoridade dos professores. Como conclui, “a falta de apreciação das subtilidades da interacção da sala de aula pode inquinar as mais bem intencionadas tentativas de modificação do ensino” (p. 147).

No entanto, a pesquisa de terreno permitiu também registar de práticas pedagógicas alternativas e que não geram qualquer anomia ou conflito, dependendo da convicção e da perícia de cada professor. Por exemplo, enquanto os seus colegas ditam o sumário, logo a abrir a lição, uma professora destacou-se por pedir aos alunos que o elaborassem, de forma colectiva, no final de cada aula. Com esta prática simples, potencia um momento de reflexão e discussão sobre as aprendizagens realizadas, desenvolvendo a capacidade de síntese dos alunos e comprometendo-os a dar um sentido ao trabalho realizado na hora anterior.

Por fim, importa notar como uma parte significativa da acção educativa é ocupada com *tarefas de controlo*. Estas compreendem a enunciação de regras de conduta e a repressão dos comportamentos indesejados, dirigidas a certo(s) aluno(s) e/ou generalizadas a toda a turma. De notar que haver uma certa ordem é um requisito fundamental para o desenrolar da aula e para as aprendizagens dos alunos, sendo estes os primeiros a desvalorizar os professores que não conseguem ou não querem “dar-se ao respeito”.

Como assinala Delamont (1983), sensivelmente em metade do tempo da aula, “o professor define aquilo que constitui o conhecimento concentrando-se na imposição directa da sua versão desse conhecimento” (p. 132), através do discurso directo ou de interrogatórios fechados. Na outra metade, o professor dedica-se à definição e controlo da situação, em geral,

através da explicitação e repetição frequente das suas expectativas sobre o comportamento dos alunos a toda a turma, sem entrar em diálogos pessoais (mesmo quando se quer referir ao comportamento “impróprio” de um aluno em particular).

Segundo Flores (2000), a coerência entre as regras enunciadas e as práticas de controlo da sua aplicação é fundamental para o estabelecimento de uma relação de confiança e de respeito mútuo entre professores e alunos. A incapacidade sistemática para controlar o cumprimento das regras estipuladas gera situações permanentes de indefinição, tensão e exploração, transformando-se num elemento de anomia na sala de aula.

Mas, na ânsia de reprimir uma possível escalada dos actos subversivos, misturam-se frequentemente atitudes de perturbação voluntária ou involuntária dos trabalhos da aula, como as intervenções de gozo, o falar alto com os colegas ou arremessar-lhes objectos, com formas individuais, culturalmente contextualizadas, de estar e trabalhar na sala de aula, como pode ser a exposição de uma dúvida, a elucidação de um colega ou o empréstimo de uma caneta, borracha ou livro. Se é óbvia a diferença conceptual entre estes actos, a sua distinção imediata no contexto da interacção com a turma é, por vezes, ténue e gera inúmeras injustiças, sobretudo entre os professores com menos experiência ou perícia, e a consulta aos alunos sobre as suas reais intenções revela-se, frequentemente, inconclusiva ou até disruptiva, ou seja, transporta o professor mais imprudente para um terreno “escorregadio” ou mesmo “armadilhado”.

Além disso, incorre-se involuntariamente em acções persecutórias que, ao reprimirem constantemente os comportamentos de certos alunos, estimulam um cenário permanente de confrontação que acaba por ser dispersivo e desgastante (tanto para professores como para alunos), não contribuindo para superar as espirais de estigmatização, desmotivação, desinvestimento e subversão em que, alguns deles, estão mergulhados. A degradação das relações entre professor e aluno é, assim, causa de atitudes de rejeição e resistência mútuas, gerando um círculo vicioso que se vai reproduzindo ao longo do ano.

É curioso como esta situação pode afectar sobretudo o desempenho numa disciplina, mas não se verificar noutra, o que remete para a complexidade e singularidade dos vínculos interpessoais. Por exemplo, a Sónia, aluna repetente da referida turma, desestabilizava constantemente as aulas de certas disciplinas, mantendo uma relação de tensão permanente com os seus professores, enquanto desenvolvia uma relação amistosa e até afectiva com outros, envolvendo-se no trabalho escolar. O facto de a directora de turma lhe ter facultado o seu número de telemóvel, em vez de a criticar pelo uso desse objectivo, constituiu para ela um momento de viragem, tornando-se a comunicação por *sms* uma forma fundamental de

envolvimento e valorização, accionada frequentemente ao longo do ano lectivo, para dar conta das suas ansiedades, dificuldades e êxitos.

O sistema de avaliação, incluindo a ameaça constante de reprovação e consequente repetição do ano de escolaridade, constitui um instrumento fundamental deste trabalho de controlo. Aliás, a pesquisa mostrou como a inclusão de elementos como as atitudes e os comportamentos quotidianos dos alunos ou a sua própria auto-avaliação, se valorizam a participação e o esforço de certos alunos, não deixam de funcionar como estratégias de controlo disciplinar e moral sobre os alunos, em todos os tempos e espaços escolares e, inclusive, do seu exterior. Como repetia uma professora: “não pode ter 4, quem não faz os trabalhos de casa”. Esta questão será discutida no próximo capítulo.

Há evidências de que as recém-criadas áreas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado se tornaram um terreno privilegiado para o reforço destas estratégias de controlo, tornando-se espaços particularmente normativos, aborrecidos e penosos para os alunos.

(aula de Formação Cívica)

A professora começa por dar à turma um conjunto de informações, em tom administrativo. Entrega uma folha a todos os alunos com as actividades da junta de freguesia para a próxima pausa lectiva. Escreve no quadro uma mensagem referente à forma dos pais solicitarem algum apoio, através do SASE. Os alunos passam a informação nas cadernetas. A professora recolhe-as para verificar se a informação foi bem copiada e assiná-la. Avisa os alunos que, daí a uma semana, irá voltar a pedir as cadernetas, para verificar se todos os pais leram a informação e assinaram.

Distribui, em seguida, um conjunto de recados à turma. Questiona a Nayma sobre as faltas injustificadas a Português e a Inglês. Anuncia que está muito contente com a Sónia, pois esta tem tido uma frequência assídua às aulas. Em consequência das queixas de alguns professores, adverte os alunos para que não podem chegar atrasados às aulas. Questiona-os sobre se houve algum problema, durante a semana, sobre o qual queiram falar, mas não obtém qualquer resposta.

Solicita a ajuda do Hugo para preparar a televisão e o vídeo para o visionamento de um filme, intitulado “Valores para a Convivência II”. Trata-se de um filme americano de baixo orçamento, dobrado em Português. A qualidade da imagem, bem como os penteados e vestuário dos protagonistas, remete-nos imediatamente para os anos 80. “Fogo, isso é mais velho do que eu”, exclama o Pedro, arrancando algumas gargalhadas. Expõe uma situação de um roubo numa escola, terminando com uma lição de moral sobre os benefícios da honestidade. Há expressões de desânimo e de aborrecimento entre os alunos. Alguns pedem à professora para parar, enquanto outros discutem, em surdina, quanto faltará para acabar.

No final, a professora faz algumas perguntas básicas sobre o filme e a sua relação com uma sessão recente, dinamizada por um psicólogo convidado, ao abrigo de um projecto camarário. A professora pede aos alunos que leiam os seus apontamentos sobre o filme. Enquanto o José Pires e a Diana contam que já viveram dilemas semelhantes, o Hugo faz troça da situação, irritando a professora: “depois não te queixes da nota a Formação Cívica”. Mudando de assunto, exclama: “ó Ricardo, eu não gosto nada desse penteado, pareces um cogumelo”. A turma ri-se, enquanto o aluno visado responde, ofendido: “se não gosta, não olhe; também não é para a stôra gostar”. “O problema é que tenho que olhar”, lamenta a professora.

(aula de Estudo Acompanhado)

Uma das professoras anuncia a abertura da lição, ditando, em seguida, o sumário: “sugestões para melhorar as minhas sessões de estudo”. Os alunos preenchem um pequeno inquérito sobre a forma como estudam. Em seguida, os alunos indicados pela professora expõem oralmente as suas respostas, explicando em voz alta o lugar e a forma como estudam, sendo os comentários dos professores bastante raros. Alguns alunos explicam que não têm sossego em casa para estudar, o que não gera qualquer reacção. A conclusão das professoras já estava preparada de antemão: o importante é cada um planear o trabalho, adaptado à sua situação, mas de maneira a ter sempre a matéria em dia e estar sempre preparado para um teste.

Terminada esta actividade, os professores expõem um acetato com o título “o meu local de estudo deve ser...”, seguido de várias características: “sempre o mesmo, sossegado, sem barulho, bem iluminado, confortável”. Os alunos respondem a algumas alíneas em coro, o que significa que já haviam repetido estas regras numa aula anterior.

Segue-se a exposição de um segundo acetato “quando estudo devo...”, em que se pode ler: começar pelas disciplinas em que tenho mais dificuldade, estudar mais do que uma disciplina. Alguns alunos têm dificuldade em passar no caderno as orientações inscritas no acetato. Um dos professores explica o que são “conversas marginais” na sala de aula e porque razão se devem evitar. O outro distribui uma nova ficha “Serei um aluno atento?”, na qual os alunos devem completar frases com palavras ou traduzir números em letras. Todos realizam o trabalho em silêncio e entregam-nos aos professores.

Os dados recolhidos indiciam, assim, que a Formação Cívica foi colonizada pela gestão administrativa da turma, incluindo a repressão moral dos comportamentos de alguns alunos, verificados noutros *espaços-tempos* escolares, segundo o argumento de que se estará a promover competências de civismo. Aliás, as “fichas temáticas” organizadas pela escola para apoiar o trabalho nesta área visam, quase exclusivamente, a promoção de comportamentos cívicos e a prevenção de situações de indisciplina e violência na escola (ver quadro 10.1). Mais, a análise dos sumários de todas as aulas de Formação Cívica, ao longo de um ano lectivo, em quatro turmas (duas do 5º ano e duas do 7º ano), revelou que as referidas fichas acabam por ter uma utilização residual, bem como as actividades e projectos de participação na vida escolar ou extra-escolar, sendo a larga maioria das aulas dedicadas a questões disciplinares, bem como à avaliação dos desempenhos da turma (quadro 10.2). As competências reflexivas e participativas, inerentes ao exercício da cidadania, são, então, negligenciadas por uma noção conservadora e repressiva, assente no cumprimento dos regulamentos e deveres morais.

Já a área de Estudo Acompanhado acaba por estruturar-se num binómio entre a transmissão e memorização de procedimentos de estudo, de modo prescritivo e descontextualizado, como se tratasse de mais uma “matéria” escolar, e a execução de actividades das várias disciplinas, como forma de reforçar conhecimentos transmitidos e/ou preparar os alunos para fichas de avaliação eminentes (quadro 10.3). As actividades são concebidas e asseguradas exclusivamente pelos professores responsáveis, com recurso

frequente a “fichas pré-confeccionadas”, não existindo uma articulação continuada com os conselhos de turma e respectivos projectos curriculares. Neste caso, privilegia-se o estudo em certas disciplinas, em função da formação e sensibilidade dos professores que asseguram esta área, dentro de um enfoque consensual nas disciplinas mais clássicas. Apesar da existência de planos individuais de trabalho para os alunos em risco de insucesso, não foram observadas quaisquer estratégias consistentes de diferenciação pedagógica nesta área curricular. Além disso, a entreajuda e o apoio entre alunos não ultrapassam as formas mais mitigadas de trabalho com o parceiro de mesa, havendo uma enorme preocupação com a manutenção da ordem e do silêncio.

Esta descrição pode ser banal ou até mesmo aborrecida, para todos quanto passámos largos anos em instituições de ensino.¹⁰⁹ No entanto, as causas e as consequências sociais desta sucessão diária de gestos codificados em padrões de interacção, transmitidos e aperfeiçoados entre múltiplas gerações de professores e alunos, devem ser objecto de profunda reflexão, sobretudo na sua relação com os demais contextos e instituições sociais.

As práticas e representações dos professores e alunos tendem a reger-se por — e, assim, reproduzir — uma *cultura escolar* (ou *forma escolar* ou *gramática escolar*), fortemente enraizada, de carácter individualista, formalista, hierárquico, rotineiro e ritualista (Santos Guerra, 2002). A instituição escolar criou o seu universo próprio, implicando a edificação de muros (simbólicos) face ao mundo exterior. Este modelo representa uma forma de socialização que difere daquelas que ocorrem nos restantes contextos sociais. Os longos discursos e as perguntas do professor sobre algo que sabe e que se pode avaliar imediatamente como certo ou errado, tal como os próprios programas, manuais e testes, são técnicas e instrumentos propriamente escolares, naturalizados neste contexto, mas que seriam estranhos

¹⁰⁹ Esta descrição das aulas repetiu-se nas entrevistas sobre os percursos escolares de adultos, independentemente da sua idade e do nível de escolaridade atingido. Além disso, é também confirmada por estudos internacionais sobre a interacção na sala de aula (Delamont, 1983; Losey, 1997; Flores, 2000). Em suma, a escola tem as suas técnicas e ideologias, as suas instituições e rituais, as suas regras e linguagens. O trabalho, no seu seio, tende a ser fortemente individualizado, assentando na transmissão por parte do professor para grupos de 20 a 30 alunos e, consequente, memorização e demonstração periódica de conhecimentos realizadas por cada aluno. As políticas governamentais, a pressões do mercado ou as etapas e modos de desenvolvimento social condicionam e potenciam — definindo os recursos e os parâmetros, introduzindo novas lógicas e prioridades, etc. — a cultura escolar, mas esta tem uma densidade própria, sendo (re)produzida entre gerações de professores e de alunos, a partir das relações quotidianas que estabelecem no contexto escolar.

em qualquer outro. A “matéria” na escola é o próprio conhecimento, devidamente delimitado, dosificado, codificado e reificado (Wenger e Lave, 1991).

Em segundo lugar, é notável a estabilidade deste modelo, desde a génese da instituição escolar, sobretudo tendo em consideração as profundas transformações que atingiram os diversos campos da vida social (Vincent e outros, 1994; Viñao Frago, 2001). Conta-se que um monge, chegado directamente do século XVI, na sua máquina do tempo, ficaria abismado com as roupas e os gestos, os carros e os aviões, as televisões e os computadores, os centros comerciais e os prédios de habitação, mas sentir-se-ia quase “em casa” ao entrar numa sala de aula.¹¹⁰ Leia-se, a este propósito, a maravilhosa descrição de Hermann Hesse (1948) acerca das suas aulas na Alemanha, no final do século XIX:

Foi num dos primeiros dias após as férias grandes e entregáramos, há pouco tempo, os cadernos de notas azuis que os nossos pais tiveram de assinar. A prisão e o tédio da escola pesavam-nos mais do que habitualmente, pois ainda não tínhamos ganho o ritmo normal. O próprio professor tinha um aspecto mais deprimido do que mal-humorado; era um homem ainda longe dos quarenta, mas que a nós, rapazes de onze e doze anos, parecia muitíssimo mais velho. Estava sentado no seu trono elevado, e, com o rosto amarelado e feições sofredoras, examinava os cadernos (...) Este homem sério, que era respeitado mas também temido, estava ali sentado na sua sublime solidão, concentrado e infeliz; quando se zangava ou ficava furioso, um raio de ferocidade tremenda podia destruir e desmentir toda a sua atitude clássica de humanista. Na sala, que cheirava a tinta, rapazes e couro de sapatos, reinava o silêncio; só muito raramente havia um ruído libertador: um livro caindo em cima do chão poeirento de pinho, os murmúrios de uma conversa furtiva, o arfar de uma risada reprimida apenas a custo, que nos obrigava a virar para ver o que passava (...) Podia ser perigoso, podia acontecer qualquer coisa, mas, no fundo, todos ansiávamos por interrupções e surpresas, fossem de que natureza fossem, pois o aborrecimento e a reprimida inquietação devidos à severa obrigação de estarmos, demasiado tempo, calados e sossegadamente sentados eram muito grandes.

(...) Em certa medida, o estatuto de humanistas [modo como se designavam os alunos que seguiam a via de ensino orientada para os estudos superiores] incentivava-os, aproveitavam-se igualmente da sua posição distinta, sentindo-se melhores e mais valiosos do que os outros, não sendo de excluir que desse orgulho se pudesse desenvolver, em horas boas, um certo empenho e responsabilidade; mas a verdade é que deixávamos de ser rapazes de onze e doze anos, por enquanto ainda muito pouco diferentes dos nossos camaradas não humanistas. Nenhum de nós teria hesitado por um momento se lhe dessem a escolher entre uma tarde livre e uma aula extra de grego: encantados, escolheríamos a tarde livre.

As mudanças vertiginosas nas relações familiares, bem como na esfera do trabalho, não induziram a escola a adoptar novas formas de aprender e novas competências a desenvolver? Os inúmeros governos e suas reformas educativas não provocaram qualquer efeito? O acesso generalizado das classes populares, em particular, ao 2º e 3º ciclos do ensino básico não implicou transformações na cultura escolar?

Diversos elementos desta técnica basilar da escola de massas associam-se ao próprio desenvolvimento, concomitante, da modernidade. A segmentação e o controlo meticulosos do

¹¹⁰ Esta história é contada e discutida, entre outros, por Viñao Frago (2001).

tempo e do espaço, a organização burocrática dos poderes e das responsabilidades, a racionalização dos recursos, a individualização do trabalho de professores e alunos, a padronização dos critérios de avaliação, o refrear das pulsões corporais, a forte codificação dos comportamentos sob uma disciplina férrea... As semelhanças das escolas modernas com as fábricas, mas ainda mais com os hospitais e as repartições públicas, não são mera coincidência. Também não são resultado de uma qualquer conspiração maquiavélica. Trata-se de um movimento amplo e profundo de transformação de todas as esferas sociais, prolongado no tempo, tendencialmente global e hegemónico. As fronteiras entre técnica e ideologia tornam-se, aqui, muito ténues. As escolas são consequência desse novo espírito *moderno, racional e industrial* — desenvolvido pela elite burguesa em ascensão — bem como o seu mais eficaz difusor, de forma gradual, a toda a sociedade.¹¹¹

Mas, ao contrário daquilo que se poderia supor, esta cultura escolar não deriva da forma de socialização das elites (sejam políticas, culturais, económicas ou científicas), constituindo um modelo criado para a socialização (e controlo) das crianças das diversas classes sociais, no quadro de macro-instituições. As suas lógicas foram, então, adaptadas dos seminários, dos reformatórios e das instituições militares e racionalizadas por procedimentos burocráticos.¹¹² Aliás, as elites tendem a preferir colégios específicos, nos quais a cultura escolar se aproxima dos seus códigos culturais e ideológicos. Na presente investigação, observámos em dois colégios, um frequentado pela elite económica e outro associado ao movimento operário, interessantes variações na organização da sala de aula, na relação entre professores e alunos, nas actividades desenvolvidas ao longo do ano.

Processos interaccionais e estruturais cruzam-se, assim, no desenvolvimento e padronização de uma certa cultura escolar, no seio dos sistemas de ensino de massas (Vincent e outros, 1994; Viñao Frago, 2001; Fernández Enguita, 2001). No entanto, é a própria modernidade, da qual a escola é produto e produtora, que se encontra hoje mergulhada numa série de encruzilhadas, evoluções e paradoxos, falando-se hoje de um novo modelo societal — a sociedade do conhecimento, modernidade reflexiva ou pós-modernidade. Qual a relação que a cultura escolar estabelece com as referidas transformações?

Comparando o trabalho etnográfico com testemunhos recolhidos, em particular, dos entrevistados mais idosos, podemos supor que o nosso monge teria, pelo menos, uma grande

¹¹¹ A sociologia surgiu, precisamente, associada ao estudo das novas formas sociais, características modernidade. O capitalismo, a democracia e a indústria constituem forças propulsoras deste processo, embora em configurações distintas, consoante as diferentes sociedades. Veja-se os trabalhos clássicos de Marx (1846), Weber (1905), Durkheim (1922) e Elias (1938), bem como algumas das suas actualizações mais relevantes, assinadas por autores como Giddens (1990), Beck (1992), Castells (1996), Beck e Beck-Gernsheim (2003).

¹¹² Veja-se Petitat (1982), Santos Guerra (2003) ou Nóvoa (2005).

surpresa. A força motriz da referida ordem era, até aos anos 70, o medo constante dos pesados castigos e da irremediável expulsão. Como mero representante de um sistema, todo ele assente na repressão, o professor deveria ser implacável, não reconhecendo quaisquer especificidades nos alunos ou nos seus contextos de vida. A sala de aula era, então, uma extensão — e uma antecâmara — das restantes instituições sociais.

A abertura cultural que atravessou as sociedades, precipitada em Portugal por uma revolução política que deu origem a uma nova ordem social, de contornos democráticos e liberais, tornaram indefensável esta “pedagogia do medo”, enfraquecendo os mecanismos de controlo escolar. A própria estrutura de poder, entendida como produto e matriz organizadora das relações sociais, passou a albergar diversas novas lógicas e configurações, provocando desajustamentos face ao modelo único que regia a instituição escolar. Os alunos e as suas famílias passaram de uma subjugação total à autoridade escolar, para uma condição algo indefinida de “cidadãos”, utentes e financiadores dos diversos serviços públicos, tornada mais complexa, no caso da educação, por um lado, pelo alargamento progressivo da escolaridade obrigatória e, por outro, pelo facto de uma proporção crescente dos pais possuir títulos de escolaridade semelhantes (em alguns casos, até superiores) aos dos professores.

Face à falência das instituições autoritárias que a suportavam, a técnica tradicional de ensino tornou-se mais contestada e menos eficaz, pelo menos, para os professores que não conseguiram conciliá-la com novas abordagens aos alunos e suas famílias, na construção negociada de um outro padrão de relações. Se esta mudança de fundo animou os fantasmas da anomia, gerando o fechamento de alguns sectores do corpo docente, incrustado em representações particularmente negativas da sociedade actual, permitiu também o desenvolvimento de cumplicidades e afinidades entre muitos professores e alunos, constituídas em entrepostos de desenvolvimento pessoal e mobilidade social, em especial para as crianças e adolescentes cujos contextos familiares e de vizinhança mais se distanciam da referida “matéria” escolar. A este propósito, a observação do quotidiano das escolas mostrou mesmo que o estabelecimento desses vínculos, assentes em formas culturais híbridas e em plataformas negociadas de sentidos, não são contrários ao desenvolvimento da ordem e da disciplina, como prega um certo “senso comum” educativo tão em voga nos nossos dias, mas, nas sociedades actuais, constituem possivelmente a única forma realista de o almejar.

No capítulo seguinte, discutimos como os processos de avaliação se tornaram o último bastião da escola repressiva e elitista, ancoradas numa retórica populista e saudosista, com grande peso mediático, suportada por estratégias concertadas tanto de manutenção das desigualdades sociais e culturais como de privatização do sistema educativo.

11. O peso do chumbo

Era uma vez uma sociedade em que a educação era uma prioridade nacional, os professores tinham boas condições de trabalho e eram altamente respeitados, a generalidade dos alunos esforçava-se muito, animados por uma genuína sede de saber e por um acompanhamento permanente e informado dos pais, as ovelhitas pastavam livremente pelos campos... Uma memória idealizada deste tipo parece subjacente a uma grande parte dos discursos actuais sobre a educação.

A pressão permanente que se exerce hoje sobre a escola é um sinal inequívoco da posição central que esta instituição ocupa nas sociedades contemporâneas, mas, a bem do rigor na investigação científica e do esclarecimento no debate público, é importante começar por assinalar o óbvio: esse ideal moderno nunca se realizou. As memórias de Hermann Hesse, transcritas no capítulo anterior, fornecem uma maravilhosa ilustração da forma como a educação era vivida, na Alemanha, há cerca de um século. Em Portugal, a uma escola republicana que se confinava à burguesia urbana sucedeu um sistema implacável de propaganda e repressão, ao serviço da ditadura, invadido por uma diversidade de públicos e ideologias num contexto revolucionário, albergados em condições muito precárias, situação à qual os poderes políticos apenas têm conseguido injectar recursos, sempre insuficientes, e medidas, sempre parcelares e contestadas.

Todos os estudos sobre as competências e qualificações da população portuguesa mostram que as taxas de analfabetismo eram massivas até aos anos 60, mantendo-se ainda significativas, sobretudo, entre a população mais idosa, mas com algumas dramáticas sucessões em certos grupos sociais e regiões geográficas. Apesar de a maioria da população revelar um uso da língua e da matemática que não vão além da resolução de problemas quotidianos elementares, nota-se que essas competências estão distribuídas de forma muito assimétrica, apresentando uma subida entre os grupos mais jovens e mais escolarizados. Os adolescentes revelam também competências muito desiguais, com deficits preocupantes (não tanto na capacidade de memorização e execução de exercícios, mas sobretudo de compreensão e resolução de problemas), mas que os seus resultados nas provas internacionais têm vindo a aumentar, o que não se tem verificado em todos os países europeus.¹¹³

¹¹³ Sobre as transformações recentes dos padrões de escolarização da população portuguesa, ver Grácio (1997), Sebastião (1998a), Martins (2005), Barreto (2006) ou Almeida e Vieira (2006). Sobre os índices de literacia da população adulta, veja-se Benavente e outros (1996) e Ávila (2005). Sobre as competências dos adolescentes, ver os estudos internacionais PISA, onde os adolescentes portugueses de 15 anos revelam valores abaixo da média europeia, mas em crescimento entre as três aplicações dos testes (OCDE, 2004).

Na verdade, nunca as sociedades — e, em particular, a portuguesa — viveram tempos de tanta abundância económica e cultural, nem o sistema de ensino logrou acolher tantos recursos e merecer uma procura tão generalizada da população. E, no entanto, tal como outros sectores dominantes da opinião pública, os professores entrevistados não esconderam a sua nostalgia, denunciando uma suposta hecatombe contemporânea dos valores, sobretudo aqueles ligados ao trabalho e à família, algo que teria efeitos muito perniciosos na escola, com o pouco esforço a que lhe dedicariam as novas gerações, o desinteresse dos pais e a descida geral do “nível educativo”. Fazendo eco de opiniões difundidas continuamente nos meios de comunicação social, não hesitam em considerar que, na “escola do seu tempo” (seja qual for esse tempo), os alunos aprendiam infinitamente mais. Contudo, enquanto outros apontam o dedo à escola e aos seus profissionais que supostamente perderam os critérios de exigência e rigor, entre os professores, a culpa da (suposta) decadência é, em geral, atribuída às famílias que não incutem nas crianças uma “cultura do esforço e do trabalho”, preferindo depositar o trabalho educativo nas mãos da escola. Em muitos casos, esta crítica às famílias é incluída na representação de toda uma sociedade em declínio, no qual a educação e o trabalho seriam valores em perda, revogados por um materialismo desenfreado, um hedonismo imediatista e uma política demagógica. Como se a sociedade tivesse, em algum momento, virado costas à escola.¹¹⁴ Como Azevedo (1994) havia já denunciado, nos anos 90, os discursos sobre educação, em Portugal, são marcados por um “negativismo corrosivo”, que acaba por descredibilizar o esforço diário de milhares de professores e alunos.

Diversos episódios recentes, vividos ou mediatizados, são convocados para legitimar “pânicos morais” e recorre-se a uma psicologia de “cariz espontâneo” que associa, imediatamente, a modernidade, a fragmentação familiar e a violência urbana com os problemas psicológicos e de aprendizagem das crianças. Pouco importa que a investigação científica mostre, vezes sem conta, que as famílias e os empregos estão em transformação mas continuam a ser instituições centrais da sociedade contemporânea, que os valores pelos quais se regem jovens e adultos, em vez de desaparecerem, tendem a transformar-se e a diversificar-se, que a violência tem estado presente nos diversos tempos históricos, que as formas e as certificações escolares nunca foram tão hegemónicas, suscitando um investimento de segmentos tão alargados da população, e que também as competências dos jovens são talvez diferentes, mas não inferiores às evidenciadas pelas gerações anteriores. A obsessão pela

¹¹⁴ O próprio desenvolvimento tecnológico acelerado, bem como o acesso de segmentos cada vez maiores da população aos equipamentos, tendem a ser encarados com cepticismo, pela possível corrupção dos hábitos e valores tradicionais, desvalorizando-se o seu enorme potencial informativo e educativo.

“descida do nível” está fortemente enraizada nas representações dos professores, em todos os níveis de ensino, estabelecendo-se como um dos *mitos organizacionais* que orientam as práticas pedagógicas.¹¹⁵

Por outro lado, poucos professores fazem referência ao peso da condição social na produção do insucesso escolar, quando observamos que os resultados escolares têm uma correlação muito mais forte com as classes sociais do que com os modelos familiares.¹¹⁶ Uma parte considerável das famílias destes alunos sobrevive em situações prolongadas de desemprego ou subemprego, com salários reduzidos e horários alargados, com qualificações escolares e profissionais que não vão além do ensino básico, sem compreender as linguagens e lógicas da escola, sem apoios formais ou informais para o cuidado de crianças e idosos dependentes. Possivelmente, “depositá-los na escola” e “esperar que a escola os eduque”, como acusam muitos dos professores, é o máximo que podem fazer pelos seus filhos, aquilo a que nem sequer tiveram direito.

Tal como Sócrates ou Nietzsche estavam profundamente convencidos de que a ignorância dos jovens era um sinal inequívoco da decadência das sociedades em que viveram, apesar de a análise histórica mostrar que atravessavam processos de grande desenvolvimento, conduzindo a níveis de riqueza e de conhecimento sem precedentes, também muitos dos professores de hoje se assumem como “mensageiros da catástrofe”, desvalorizando o próprio fruto do seu trabalho. Aliás, este fenómeno é muito visível entre diversos professores universitários que se mantêm fiéis ao rigor científico nas suas actividades de ensino e de investigação, mas não hesitam em aderir a tais mitos quando se reportam aos estudantes.

Este discurso não é relativizado sequer pelas novas gerações de professores, cada vez mais estranguladas e dispersas, devido à compressão da rede escolar. Tanto em Lisboa como em Madrid, a investigação mostrou que os professores mais jovens são, em muitos casos, aqueles que mais rapidamente aderem à teoria da “descida abrupta do nível”, resultante de processos perniciosos, nas esferas da família, do trabalho e das tecnologias. Como identificaram Dubet e Martuccelli (1996) em França, a socialização profissional destes

¹¹⁵ Sobre as transformações na vida privada e familiar, veja-se Almeida e outros (1998) ou Beck e Beck-Gernsheim (2003). Sobre a hegemonia das formas e certificações escolares, ver Fernández Enguita (2001) ou Vincent e outros (2004). Sobre a ilusão da descida de nível, ver Baudelot e Establet (1990), Feito (2002) ou Almeida e Vieira (2006). Sobre os mitos organizacionais em que se baseia a escola moderna, veja-se Hargreaves (1994).

¹¹⁶ No capítulo 7, demonstrou-se já o enorme peso que as origens sociais continuam a ter no sucesso e progressão no sistema de ensino português. O relatório PISA (OCDE, 2004) confirma que Portugal se destaca no panorama internacional (inclusive, na comparação com a Espanha ou a Itália) pelo facto de as competências matemáticas e linguísticas dos jovens manterem uma forte correlação com a sua origem sócio-económica (20% da variância total observada), enquanto revelam uma relação relativamente fraca (abaixo da média da OCDE) com a vivência em famílias monoparentais.

professores mais jovens ocorreu já num clima de “decepção social” em relação à escola, pelo que foi mais rápida (e integral) a interiorização das frustrações dos seus colegas mais velhos.

À margem dos processos políticos e mediáticos, as avaliações e as classificações permanecem no âmago da cultura escolar, ocupando um lugar central nas práticas e representações dos agentes educativos (Bourdieu, 2003). Na escola, aprende-se que um substantivo é diferente de um adjetivo, que um quadrado se distingue de um círculo, que um presidente não é um rei, e por aí adiante. No decurso desta verdadeira ordenação do mundo, vão-se também classificando, qualificando e desqualificando, por vários meios, as crianças e os jovens, bem como as suas famílias. Esses critérios de julgamento adoptam frequentemente contornos morais, quando se identificam os “bons” e os “maus” alunos e, ainda mais, quando se faz corresponder estes atributos a uma aferição da qualidade dos adultos que os cuidam. Tornam-se, pois, matrizes fundamentais na estruturação das identidades infantis, juvenis e até adultas, bem como na definição dos seus percursos escolares e opções de vida.

A pesquisa etnográfica mostrou como esse trabalho começa logo na preparação do ano lectivo, sendo os primeiros conselhos de turma ocupados por um trabalho intenso de catalogação dos alunos que compõem o grupo, convocando variáveis que vão bem para além dos resultados obtidos no ano anterior e condicionando as expectativas e práticas docentes. Mostrou também o intenso jogo de avaliações cruzadas que se estabelece entre professores, alunos e pais, logo nas primeiras semanas de aulas, na ânsia de colocar os restantes agentes numa categoria conhecida, com a qual sabem como lidar. Uma parte considerável das aulas é utilizada para fazer apreciações qualitativas sobre o trabalho e comportamento da turma ou de alguns dos seus elementos, enquanto os desempenhos dos professores são também objecto de escrutínio minucioso nas conversas entre alunos ou destes com os pais.

Esta avaliação adopta um tom mais formal e objectivante, com a realização de “testes” e a sua avaliação quantitativa, o que confere um valor preciso ao aluno e passível de ser conhecido por todos. No 5º ano, os alunos (em geral, com 10 anos de idade) realizam cerca de 40 destas provas, 6 para cada disciplina, sendo fundamentais na ponderação das classificações trimestrais e finais, pelo que as suas várias fases (preparação, execução, avaliação e correcção) se revestem de uma importância primordial para professores, alunos e famílias. É o “momento da verdade”. Por sua vez, as classificações numéricas trimestrais e finais, também individualizadas por disciplina e por aluno, constituem uma parcela central do trabalho

realizado pelos professores, em particular, quando se reúnem nos conselhos de turma. Desta forma, o valor dos alunos na escola é catalogado, segmentado, quantificado e hierarquizado. Estas avaliações intermédias vão produzindo um conjunto de informação que fundamenta ou legitima o juízo final sobre a aprovação ou reprovação, implicando a obrigação do aluno repetir o ano de escolaridade.

É verdade que estas avaliações trimestrais procuram incluir também critérios como a assiduidade, a participação nas aulas, a realização dos trabalhos indicados pelo professor ou as “atitudes e valores”. No entanto, se essa ponderação retira o monopólio das provas escritas individuais sobre a avaliação dos alunos, não deixa de alargar os mecanismos de controlo disciplinar e até moral sobre os alunos, potencialmente, a todas as suas acções ao longo do trimestre. Talvez por isso, quando questionados acerca das classificações que crêem que merecem, são os próprios alunos que se baseiam nos resultados dos testes, inibindo-se de tecer quaisquer considerações sobre as suas “atitudes e valores”.

Mais, ao longo da pesquisa etnográfica foi possível recolher amplas evidências de como os professores, aliás, à semelhança dos restantes grupos sociais, regulam a sua acção relativamente a cada aluno, com base numa avaliação, em que se misturam elementos técnicos com apreciações subjectivas de gosto. O facto de alguns alunos terem um odor desagradável e usarem termos grosseiros ou algumas alunas se maquilharem de um modo excessivo e manifestarem admiração por certos actores de telenovela, por exemplo, contribuem para que os professores os cataloguem de certa forma, colocando-se a uma certa distância. O intenso envolvimento de alguns dos alunos nas marchas e festas populares, um forte símbolo da afirmação (simbólica e até económica) dos bairros históricos lisboetas, é ignorado pelos professores ou até penalizado, como mais uma forma de evasão às responsabilidades escolares, o que estabelece um “muro simbólico” entre a escola e as comunidades envolventes.¹¹⁷ Caso esses alunos denotem dificuldades de aprendizagem ou atitudes indisciplinadas na sala de aula, os professores concluirão mais rapidamente que resulta do seu meio familiar e social, hesitando menos em reprová-los.

Reflectindo diferentes padrões de sensibilidade e referências identitárias, poderosos critérios de julgamento de gosto vão-se imiscuindo no trabalho docente, contribuindo para uma identificação e valorização dos alunos que adoptam comportamentos consonantes com a cultura das “novas classes médias”, da qual os professores são, simultaneamente, herdeiros e impulsionadores, bem como para um menosprezo e penalização de outras formas culturais,

¹¹⁷ A análise dos “muros simbólicos” que se tendem a estabelecer entre as escolas e os bairros populares foi o tema de uma comunicação (Abrantes, 2007).

em particular, de origem popular, alimentando assim mecanismos de *interacção selectiva* na sala de aula.¹¹⁸

Os seguintes episódios do trabalho de campo atestam bem como a escola pode, de facto, assemelhar-se a um reino da *classificolândia*:

Informações iniciais

Após a discussão sobre o perfil dos alunos repetentes e a definição de algumas práticas proibidas na sala de aula, o primeiro conselho de turma do ano concentra-se em algumas directivas da escola e que todos os professores têm que seguir. Uma delas é que as fichas de avaliação são avaliadas de forma qualitativa, seguindo a matriz que a directora de turma lê em voz alta: “0-19% - Muito Insuficiente; 20-49% - Insuficiente; 50-55% - Minimamente Suficiente; 56-74% - Suficiente; 75-89% - Bom; 90-100% - Muito Bom”. Na primeira semana de aulas, a mesma professora dita aos alunos estes valores, ordenando-lhes que escrevam todos nos cadernos diários, de modo a nunca esquecerem. E, por fim, na primeira reunião com os pais, enquanto estes vão ocupando a sala, a directora de turma não perde tempo e copia para o quadro preto esta tabela de equivalências, à qual fará referência logo na primeira parte da conversa. Além da arbitrariedade implicada, não há qualquer referência ao facto desta conversão extinguir o próprio princípio da avaliação qualitativa, apropriando um conjunto de termos subjectivos e valorativos enquanto sistema de categorias que designam intervalos percentuais.

Aula de inglês - Lesson number 33 – final do 1º período

Paira uma enorme excitação, desde que a professora confirmou, logo à entrada da sala, que ia “entregar os testes”. Enquanto o Rui, a Sónia e a Nayma trocam provocações entre si, as notas obtidas tornam-se motivo de comentários por parte de quase todos os alunos, não conseguindo estes esconder algum nervosismo. À medida que a professora vai distribuindo as fichas, vários alunos festejam com colegas e amigos, anunciando as classificações obtidas e levantando a prova para que os outros vejam. A Isabel grita que teve todas as perguntas certas e exhibe orgulhosamente a prova. Outros alunos, mais discretos, suspiram de alívio ou, pelo contrário, não conseguem esconder o embaraço e a frustração pelo resultado obtido. A Sónia pergunta: “estive próxima da positiva?” A professora diz-lhe que nem por isso, aproveitando para comentar que a nota era um reflexo da atitude da aluna nas aulas.

Em seguida, a professora distribui uma ficha na qual os alunos devem proceder à sua auto-avaliação na disciplina de Inglês, desdobrada num conjunto de diferentes dimensões do trabalho escolar. Após o preenchimento das fichas, a professora começa a perguntar a cada aluno, por ordem alfabética, que classificação considera que deve ter na disciplina. As respostas são trémulas e envergonhadas, reflectindo a enorme pressão que paira no ar. Os alunos que dizem 5 (nota máxima) são alcunhados, pelos restantes, de “convencidos”. Há vários alunos que dizem 2 ou 2+ (classificação negativa). Quando chega a sua vez, o Rui é motivo de chacota por parte do grupo, pelo que amua e não diz que nota deve ter. Em geral, as respostas baseiam-se na classificação dos testes. A participação não é valorizada pelos próprios alunos e, mesmo quando é considerada, parece até prejudicar a classificação proposta pelos alunos: “não faço os trabalhos de casa”, “não participo”, “às vezes estou distraído a falar com colegas”. A professora faz poucos comentários, remetendo sempre a decisão final para a reunião com os restantes professores.

Conselhos de turma

¹¹⁸ Já nos anos 70, com o seu fabuloso *La Distinction*, Pierre Bourdieu (1979) havia deixado clara a importância dos critérios de julgamento de gosto para os processos de distinção e desigualdade social, nas sociedades modernas. Sobre os mecanismos (simbólicos) de interacção selectiva na sala de aula, veja-se Gomes (1987).

No final do primeiro período, a reunião dos professores é dominada por uma apreciação qualitativa sobre cada aluno, na qual os professores vão expressando atributos em catadupa à medida que a Directora de Turma percorre a lista dos alunos, por ordem alfabética. Enquanto alguns professores comentam quase todos os alunos, outros participam só pontualmente. Estas apreciações são mais numerosas e detalhadas, nos casos dos alunos com resultados negativos ou problemas disciplinares, salientando-se aspectos como “muitas dificuldades”, “fraquinho”, “burrinha”, “destabilizador”, em muitos casos, associados a considerações sobre a forma como os pais (não) os educam (ver quadro 11.1). Pelo contrário, as crianças com os melhores desempenhos suscitam poucas apreciações, chegando uma professora a abreviar, sobre uma aluna: “se ninguém tem nada a dizer, é porque está tudo bem”.

Por seu lado, no final do ano lectivo, a reunião é muito mais objectiva, centrada no preenchimento das pautas oficiais. A directora de turma lidera este processo, auxiliada por uma outra professora designada “secretária”, mas a maioria dos outros professores vai acompanhando, apontando as classificações das várias disciplinas em cadernos pessoais, já comprados para o efeito. Quase todos revelam o domínio de uma técnica específica de preenchimento destes registos. A directora de turma recebeu e compilou de antemão as propostas de classificação, de cada professor, e vai anunciando, em tom administrativo: “Ana Cláudia, 3, 4, 2, 5, 4, 2, 3, 4, SB, S, SB, não tem moral... transitou”. Esta sequência só é interrompida raramente, quando algum professor decide alterar a sua classificação, à última da hora, gerando expressões de impaciência entre os restantes. Uma professora não resiste ao sarcasmo: “isto nunca mais acaba? Quantos miúdos são? 40?”

Desde cedo, os alunos são introduzidos num sistema minucioso e permanente de avaliação, no qual a sucessão de atribuições valorativas — “muito bons”, “bons”, “suficientes”, “insuficientes” e “fracos” — os vai marcando como alunos e, mesmo, como jovens, abrindo ou fechando campos de possibilidades. Enquanto alguns, em virtude dos seus conhecimentos, trabalho e comportamento, vão encontrando nos resultados obtidos uma recompensa e um estímulo para uma maior adesão às normas e actividades escolares, outros vão interiorizando uma inferioridade e incapacidade sistemáticas, o que os vai empurrando para espirais de cepticismo, abandono, subversão e/ou revolta. Em vários países tem-se constatado a sobreposição entre maus resultados escolares e atitudes de indisciplina, particularmente forte, aliás, nos ciclos intermédios (Delamont, 1983; Flores, 2000; Marchesi, 2004). Note-se, a este propósito, a ambiguidade da expressão “mau aluno”, usada para designar quer os alunos com resultados escolares fracos quer aqueles que são indisciplinados, o que presume (e reforça) uma associação entre ambos os fenómenos.

Profundamente naturalizado no sistema (Almeida e Vieira, 2006), o juízo final e irrevogável de se o aluno “passa” ou “chumba” é tomado pelo conselho de turma, em função das classificações que os vários professores atribuem ao desempenho dos alunos, medido, sobretudo, pelos resultados obtidos nos testes e pelo comportamento demonstrado nas respectivas disciplinas. Se o aluno regista classificações negativas a apenas uma ou duas disciplinas, é aprovado, sem discussão. Caso registre três ou quatro negativas, o conselho de turma pondera a possibilidade de subir a classificação a alguma disciplina, permitindo assim

que o aluno transite de ano, tornando-se manifesta a hierarquia de disciplinas abordada no capítulo 9: raramente se aceita que um aluno reprove o ano por ter negativa a Música ou a Educação Física, mas também é pouco frequente os professores de Matemática ou Língua Portuguesa alterarem a sua apreciação. Há evidências de que a ponderação sobre os efeitos pedagógicos da reprovação é temperada por representações subjectivas sobre o mérito e a justiça (raramente considerando as condições desiguais de partida), que reflectem sobretudo a relação emocional estabelecida entre professores e o aluno em questão.

Para os alunos, esta decisão final constitui “o momento da verdade”, estabelecendo-se a repetição de ano como momento biográfico marcante, gerador de processos de diferenciação, resistência e indisciplina na escola que conduzem a uma posição específica e estigmatizada no universo escolar (o repetente) e afectam, a partir daí, o trabalho de professores, funcionários e restantes alunos.

Enquanto em diversos outros países já foi abolida, em Portugal, esta experiência extremamente penalizadora e desqualificante — repetir todas as actividades realizadas durante um ano — não ocorre de um modo residual, nem sequer se encontra em declínio, alcançando no ensino básico e obrigatório valores dos mais altos do mundo.¹¹⁹ No 2º e 3º ciclos, as taxas de insucesso subiram até, nos últimos quinze anos, mantendo-se bem acima dos 10% em todos os anos de escolaridade e com um epicentro no 7º ano, onde atinge mais de um em cada cinco alunos (quadro 11.2). Não esquecer que se trata de crianças ou adolescentes, entre os 10 e os 15 anos, num momento fundamental de definição da sua identidade e percurso de vida.

Num estudo específico sobre o tema, Benavente e outros (1994) concluíram que o insucesso escolar (concebido como a retenção dos alunos no ano de escolaridade), em Portugal, é um fenómeno massivo, cumulativo, socialmente selectivo e indutor de abandono. A presente pesquisa, não abordando a quarta questão, recolheu amplas evidências da actualidade das três primeiras. Nas cinco escolas abrangidas, mais de um em cada quatro alunos inscritos no 7º ano já havia reprovado algum ano de escolaridade, subindo esta percentagem para cerca de metade no caso das crianças provenientes das classes populares, cuja probabilidade de repetir o ano é seis vezes maior em relação aos seus colegas que provêm de meios favorecidos. Além disso, aqueles que já haviam repetido algum ano de

¹¹⁹ Entre o universo dos países da OCDE, as taxas de retenção observadas em Portugal apenas são superadas por Holanda e México, na “educação primária”, e por França e Espanha, no “ensino secundário inferior” (PISA, 2003).

escolaridade apresentam maiores probabilidades de voltar a reprovar no 7º ano, marca indelével do fracasso pedagógico desta medida (quadro 11.3).

Um aspecto importante é que as avaliações dos alunos (formais e informais) constituem um poderoso marcador na definição da identidade dos professores, tanto individual, no contexto local, como da classe profissional, no plano nacional. No primeiro caso, alunos, famílias e restantes professores baseiam-se nos sistemas e critérios de avaliação praticados por cada professor para os classificar (implacável, exigente, compreensivo, permissivo, “facilitista”, etc.) e, em função disso, definir estratégias e atitudes. No segundo caso, face à acusação de uma descida galopante do “nível”, recorrente na comunicação social, a permanência das taxas elevadas de insucesso escolar constituem um instrumento indispensável de afirmação da classe docente. O célebre epíteto de Bourdieu (1979) aplica-se aqui na perfeição: as classificações classificam os classificadores. Assim sendo, a capacidade para um professor impor uma determinada “definição da situação”, sobretudo no quadro da sala de aula, depende, em larga medida, da forma como usa o poder administrativo que lhe é atribuído para classificar e aprovar os alunos, o que torna o sistema de avaliação formal num importante recurso na relação com os alunos, com as famílias, com a sociedade em geral. As notas podem, à vez, adquirir significados diversos — valorização, estímulo, reconhecimento, aviso, ameaça, castigo, ultimato — mas são, em todo o caso, uma forma central de comunicação, (re)produzindo relações de poder.

Etelvina Flores (2000) realizou um interessante estudo etnográfico em três escolas secundárias da Cidade do México (ensino não obrigatório, 7º ao 10º ano), nas quais explorou os múltiplos significados que adquirem as avaliações, na complexa teia de relações que pauta os quotidianos escolares. Segundo a autora, os professores interpretam, de forma pessoal, a responsabilidade administrativa de avaliar e aprovar ou reprovar os alunos como instrumento de controlo, permitindo, em particular: (a) distinguir as várias turmas; (b) individualizar os alunos; (c) prestar especial atenção aos extremos, ou seja, aos alunos que se destacam pela positiva ou negativa; (d) regular os comportamentos, através da manutenção de uma relação imediata entre conduta e consequência; e (e) pressionar os pais para que vigiem continuamente os seus filhos. Não é, pois, de estranhar que as inúmeras “reflexões” entre professores e com os alunos ou os pais, que se vão desenrolando ao longo do ano, adoptem, em geral, um tom descritivo ou mesmo imperativo, mas raramente analítico. As causas já estão atribuídas de antemão e centram-se nas atitudes dos alunos e das suas famílias. Por seu lado, em toda a comunidade educativa, composta por professores, alunos, funcionários, famílias, organizações envolventes e administração, as classificações vão objectivando os

papéis de “bons” e “maus” alunos, legitimando a *selecção natural* que se vai desenrolando no campo escolar, e constituem também uma poderosa ferramenta de representação e controlo informais sobre os professores e sobre as respectivas escolas, segundo o binómio exigência versus permissividade, sedimentado num *substrato cultural* específico e que serve de base às estratégias dos vários agentes. Os sistemas de avaliação estabelecem, pois, circuitos de controlo social.

Contudo, importa lembrar que, na maior parte dos países europeus, os sistemas de classificação dos alunos se suavizaram, ao longo das últimas décadas, tornando-se o recurso à reprovações residual no ensino básico e obrigatório, sem que isso desse origem a qualquer surto de indisciplina ou de ignorância e sem que a autoridade dos professores, tanto a nível local como nacional, caísse em flecha. Assim sendo, devemos considerar a hipótese de se tratar de um *mito organizacional*, assente num sistema de crenças enraizado na cultura portuguesa, tanto no interior como no exterior das escolas.

Uma análise de todas as notícias publicadas, em 2005, nos principais diários generalistas portugueses permitiu constatar que, no quadro (subalternizado) das peças sobre infância e adolescência, a educação tende a estabelecer-se como um assunto “nobre”, um tema público, um fenómeno nacional, uma arena política, um terreno de opinião e um campo em que os protagonistas locais são apenas fontes secundárias.¹²⁰

A 17 de Novembro de 2005, no Jornal de Notícias, podia ler-se “Retenção de alunos do básico foi generalizada” e, uma mês mais tarde, no Público, saiu a notícia “Taxas de insucesso ao mesmo nível de há oito anos” (26-Dezembro), o que mostra bem que os media dispõem de dados actualizados e rigorosos sobre esta realidade. No entanto, não deixa de ser significativo que um fenómeno destas proporções mereça apenas 0,05% do total de peças jornalísticas sobre educação.

Como se pode ver no quadro 11.4, tratam-se de peças soltas, que não mereceram qualquer destaque ou tratamento aprofundado ou continuado, o que indica que, de facto, se

¹²⁰ O *corpus* da análise, composto por 5647 peças, foi recolhido no âmbito de um projecto de investigação, no qual tive o prazer de colaborar, intitulado “As crianças em notícia”, coordenado pela Professora Cristina Ponte e no qual trabalharam vários investigadores neste campo, constituindo para mim um importante espaço de reflexão, partilha, aprendizagem. Uma primeira caracterização global dos dados do projecto pode ler-se em Ponte e Afonso (2008), sendo os dados específicos relativos à educação apresentados em Abrantes (2008). Neste capítulo, a análise centra-se apenas nas peças jornalísticas relacionadas com a avaliação e com o (in)sucesso escolar.

trata de um tema marginal na agenda mediática, cuja entrada ocorre em momentos esporádicos. É curioso, aliás, que o único artigo que resultou de um trabalho de investigação jornalística seja sobre o fracasso escolar dos jovens futebolistas. Outro aspecto interessante é a publicação de uma notícia com o título “Combate ao insucesso deve começar no ensino pré-escolar”. Além do carácter normativo, rompendo os critérios de objectividade que pautam este género jornalístico, a notícia aponta para um aspecto a montante do percurso escolar, sendo que não existe qualquer peça que aborde os factores que explicam o insucesso escolar ao longo do próprio percurso de escolaridade.

Para esta ocultação do fenómeno do insucesso escolar convergem vários factores. É verdade que as publicações periódicas se alimentam das novidades, sendo que um fenómeno que sempre existiu no sistema de ensino português e, aliás, se mantém estável ao longo das últimas décadas corre sempre um sério risco de *naturalização* e *desvalorização* por parte dos jornalistas e editores. No entanto, outros temas há — como os “exames nacionais”, a “falta de condições nas escolas” ou os “maus resultados dos alunos portugueses” — que, apesar de serem igualmente recorrentes, merecem um grande destaque e um tratamento sistemático por parte dos diários portugueses. Além disso, visto que as condições sociais se têm vindo a transformar ao longo das últimas décadas (adesão à União Europeia, crescimento económico, progresso tecnológico, aumento do investimento em educação), a manutenção de taxas de insucesso elevadas não deixa de ser uma importante constatação. Se a expansão acelerada da escolarização pós-primária, num quadro de carências e instabilidades várias, poderá ter provocado um crescimento do insucesso escolar, nos anos 80, já é mais difícil de compreender de que forma, no contexto de uma estabilização e modernização política e económica, essas taxas se mantiveram ao nível dos países mais pobres do mundo.¹²¹

Apesar deste ocaso mediático do insucesso escolar, devemos salientar um importante corpo de peças, em 2005, que versam sobre os reflexos de diversas “problemáticas sociais”, externas à escola, nas realidades observadas no seu interior (112 peças, perfazendo 8,5% do total de “entradas” sobre educação). Assim, a reconfiguração da rede escolar e, em particular,

¹²¹ A este propósito, é importante estabelecer uma comparação com o significativo peso conferido ao tema do abandono escolar precoce. É verdade que o tema não chega a ocupar 1% das peças sobre educação, mas o fenómeno surge melhor documentado, através de vários estudos nacionais e internacionais, havendo referências a causas e consequências sociais. Os títulos, a este propósito, possuem forte carga dramática: “Estudamos poucos anos” (Correio da Manhã, 14 de Setembro); “Portugueses são os que no espaço da OCDE menos anos passam na escola” (Público, 14 de Setembro); “PORTO: Centenas abandonam a escola” (Jornal de Notícias, 7 de Março); “AVEIRO: Mais de 200 alunos deixaram de estudar” (Jornal de Notícias, 1 de Outubro). Mais significativo é o facto de o abandono ser também um fenómeno que sempre pautou o sistema educativo português, mas que, ao contrário do insucesso escolar, tem vindo a declinar nos últimos anos, ainda que o tom dominante das notícias seja a enorme proporção do fenómeno, face aos congéneres europeus.

o encerramento de diversas escolas do 1º ciclo que contavam apenas com um professor e menos de 10 alunos constituiu a principal “problemática social” trabalhada. Neste caso, a perspectiva privilegiada foi a denúncia das “escolas que fecham aldeias” e cujas crianças passaram a deslocar-se à povoação vizinha para estudar, com a exposição de alguns dramas pessoais e a uma carga propriamente simbólica da escola primária perdida, de outros tempos. Nota-se também uma sensibilidade jornalística às dificuldades de adaptação à escola reveladas por crianças sobredotadas ou portadoras de deficiência, colocando-se a tónica no fracasso do princípio da escola igual para todos (quadro 11.5). As 38 peças que abordaram estas duas situações contrastam com a publicação de apenas uma peça (em 1324) sobre o insucesso e abandono escolar das crianças ciganas, sabendo-se que a esmagadora maioria não termina sequer a escolaridade básica e obrigatória: “Uma em cada quatro crianças ciganas de Braga abandonaram a escola” (Público, 12 de Maio). Constata-se, pois, que as “problemáticas sociais” da educação privilegiadas pelos *media* possuem um forte pendor *psicologista*, não dispondo de igual visibilidade as variáveis propriamente sociológicas (ou antropológicas) das desigualdades sociais.

A este propósito, devemos considerar o volume significativo de peças sobre as crianças imigrantes nas escolas portuguesas (10,7%), expondo a situação de minorias, essas sim, formadas por processos sociais, culturais, económicos e/ou políticos. Ainda assim, é muito interessante assinalar como o Jornal de Notícias, periódico que mais eco fez deste fenómeno, ter centrado as suas peças no bom acolhimento das escolas e nos resultados positivos alcançados pelas crianças imigrantes,¹²² enquanto os estudos científicos sobre a relação dos imigrantes com a escola portuguesa apontam para taxas de insucesso e abandono superiores às médias nacionais e que se tendem a concentrar em segmentos e comunidades específicos, marcados por uma sobreposição de contrastes culturais e de carências económicas (Machado, Matias e Leal, 2004). Nem as agências governamentais que tutelam esta área são tão optimistas sobre a capacidade das escolas portuguesas em gerir esta enorme diversidade dos seus “públicos”. Como compreender então que os *media*, tão propensos a explorar as facetas negativas de certos fenómenos, adoptem um tom neutral ou mesmo apologético quanto à integração das crianças de origem imigrante?

¹²² Veja-se, por exemplo: “Leiria: escolas mostram iniciativas para integração de imigrantes” (26 de Junho); “Sintra: na escola de todas as cores a diversidade é bem-vinda” (25 de Novembro); “Uma escola cosmopolita” (6 de Dezembro). O sucesso escolar alcançado, em particular, pelos descendentes de imigrantes do leste europeu é também noticiado por outros jornais, embora estes adoptem um tom mais neutro: “Imigrantes têm sucesso escolar, mas só no 1º ciclo” (Diário de Notícias, 10 de Julho); “Escolas com poucos recursos para apoiar alunos imigrantes” (Público, 14 de Novembro); ou “Escolas portuguesas têm alunos de 120 nacionalidades” (Público, 28 de Dezembro).

Em suma, correspondendo a selecção dos temas noticiosos a complexos processos de construção e negociação social, no qual se cruzam estereótipos, representações e estratégias de diversos actores sociais, devemos, pelo menos, colocar a hipótese de que existe uma ideologia dominante nas redacções dos principais jornais diários portugueses, segundo a qual o insucesso escolar massivo é um fenómeno *natural*, *inevitável* ou mesmo *desejável*. A este propósito, será interessante salientar o estudo de Afonso (1998), no qual o autor analisa em detalhe as resistências às políticas de redução das retenções no ensino básico, ao longo dos anos 90, explicadas pela força de uma “cultura social da discriminação” em Portugal.

Um facto que não deixa de ser contundente, sobretudo depois de observada a pouca visibilidade conferida às problemáticas do insucesso e do abandono escolares, prende-se com a grande relevância mediática do tema das avaliações escolares. Em 2005, foram publicadas 205 peças sobre este tema nos quatro jornais diários, o que perfaz 15,5% das peças sobre educação básica e secundária, tratando-se do segundo tema educativo mais tratado na imprensa, apenas ultrapassado pelo conjunto das “políticas governamentais”.

Um primeiro olhar sobre os espaços, tempos e formatos de publicação destas peças permite tecer várias considerações. Em primeiro lugar, a visibilidade do tema das avaliações é muito variável consoante o jornal (quadro 11.6). Em segundo lugar, mais de metade destas peças foi publicada entre Maio e Julho, o que configura um fenómeno com um epicentro muito bem delimitado, no qual o acompanhamento é quase contínuo durante algumas semanas, seguido de um relativo esquecimento nos restantes meses. Em terceiro lugar, é um tema no qual mais de metade das peças não são “notícias”, ganhando destaque outros géneros jornalísticos, como as reportagens, os inquéritos jornalísticos e os editoriais.

Uma análise das peças em causa evidencia que esta visibilidade alargada do tema não abrange os vários tipos de avaliação educativa existentes. Pelo contrário, na esmagadora maioria dos casos (mais de 95%), as peças referem-se apenas à avaliação de um tipo de agentes educativos (os alunos), através de apenas uma metodologia (as provas nacionais). A ideia que transparece desta ausência é a de que a avaliação realizada pelos professores aos seus alunos sofre de particularidades e subjectividades várias, não tendo a mesma validade das provas nacionais, esquecendo-se que também estas são concebidas por certos professores e baseiam-se em metodologias particulares. Processos de avaliação em curso sobre outras dimensões do sistema educativo não merecem qualquer atenção. Aliás, títulos como “Provas

de aferição vão avaliar estado das escolas” (Diário de Notícias, 18 de Maio) mostram como as provas nacionais realizadas pelos alunos são apropriadas como medida única para avaliar o sistema educativo no seu todo, bem como cada uma das suas parcelas (escolas).¹²³

Esta reificação e instrumentalização mediática dos exames nacionais têm sido, aliás, objecto de análise de vários investigadores portugueses.¹²⁴ Um aspecto que tem sido menos estudado é o tipo de cobertura mediática e de tratamento jornalístico que é dado a este fenómeno. Uma observação do total de peças evidencia, por exemplo, que em 2005 se publicaram mais peças sobre a organização das provas (83) do que sobre os seus resultados (42). Esta constatação não retira, obviamente, o peso das enormes listagens, ocupando várias páginas e várias edições, em que as escolas são hierarquizadas em função dos resultados obtidos pelos seus alunos nos exames nacionais de acesso ao ensino superior. No entanto, chama a atenção para um outro fenómeno muitas vezes esquecido: os exames são um acontecimento mediático por si mesmo!¹²⁵

Os aspectos administrativos e legais são aqui esmiuçados, mas a tónica é colocada na capacidade de gestão política. Sendo um aparato de grande complexidade que mobiliza dezenas de milhares de actores espalhados por todo o país, este último factor ganha particular relevância, sendo o êxito na organização administrativa das provas utilizado como indicador de coesão e eficiência do próprio governo, enquanto qualquer falha é explorada com particular dramatismo pelos *media* e pelas forças políticas da oposição. Este fenómeno é facilmente observável em notícias com títulos apelativos como “Oitenta mil alunos em suspenso” (Correio da Manhã, 18 de Junho), “Clima de guerra marca início de exames do 9º ano” (Correio da Manhã, 20 de Junho) ou “Governo passa primeiro grande teste dos exames” (Diário de Notícias, 21 de Junho). A este propósito, no mesmo dia, o DN não hesita em

¹²³ Não apenas se avaliam os processos com base apenas nos produtos finais, como se recorre a apenas um instrumento de aferição desses produtos finais. Isto equivale, por exemplo, a avaliar um órgão de comunicação social apenas pelo volume de vendas ou nível de audiências, não tendo em conta qualquer outro critério.

¹²⁴ Veja-se Barroso (2003) ou Melo (2005), entre outros.

¹²⁵ Quando nos referimos à organização dos exames referimo-nos a diversas dimensões do fenómeno, das quais salientamos três particularmente importantes. Em primeiro lugar, há um tratamento noticioso do debate político sobre o modelo a adoptar para as provas nacionais, envolvendo várias forças políticas, mas também frequentemente as associações e os sindicatos de professores, as organizações de alunos e de pais, e outros actores externos, incluindo editores, jornalistas e comentaristas. Em segundo lugar, há uma cobertura mediática da forma como são vividos os exames por alunos e famílias. Neste caso, o tom adoptado é claramente outro, sendo privilegiada a visão de que os exames são um momento difícil da vida pessoal e familiar, que pode ser preparado através de diversas estratégias. O recurso a explicadores, médicos, psicólogos e várias actividades de relaxamento ganha destaque e há mesmo referência ao uso de fármacos. Este tema é tão valorizado que inclusive se publicam “não-notícias”, como a seguinte: “Estudantes não estão ansiosos por causa das provas de Matemática e Português” (Público, 5 de Junho). Em terceiro lugar, há uma atenção dos jornais diários muito acentuada sobre o próprio desenrolar das provas, quase dia após dia, noticiando-se a ocorrência de erros, infracções e imprevistos.

concluir que, ao conseguir gerir a aplicação dos exames nacionais, “Governo passa primeiro teste sério” (investigação jornalística).

Sobre os resultados das provas nacionais, em 2005, a tónica é particularmente dramática, em contraste com a desvalorização das altas taxas de insucesso escolar. Relativamente aos exames nacionais no 9º ano, aliás, o diagnóstico dos vários jornais é contundente e convergente, como se pode ver no quadro 11.7, logo no dia seguinte à publicação dos dados pelo Ministério da Educação, com honras de primeira página e destaque em várias publicações. No entanto, a 13 de Julho, perde-se o rasto à notícia, não havendo nenhum jornal que procure realizar um enquadramento ou análise deste fenómeno. Por seu lado, os resultados médios nos exames nacionais de 12º ano registaram uma subida, o que foi apenas discretamente anunciado nos jornais.¹²⁶

Fazendo eco dos clamores de uma “opinião publicada” que se tomou como “opinião pública”, os exames nacionais foram reintroduzidos no ensino básico, no início do século XXI em Portugal, precisamente no final de cada ciclo de ensino. Esta medida constituiu, pois, um novo dispositivo de regulação sistémica, dentro de uma *lógica de acção político-mediática*. A nível local, introduziu um novo mecanismo de transição dos alunos entre ciclos de ensino, passando esta a depender não apenas da anuência dos seus professores, mas também da aprovação em exames nacionais. Ainda que os exames representem uma percentagem reduzida dessa ponderação (25%) e se limitem às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a verdade é que as taxas de reprovação nos anos terminais de ciclo apresentaram uma tendência consonante com os resultados das provas nacionais (quadro 11.2). Onde os exames tiveram resultados particularmente negativos (6º e 9º anos), as taxas de reprovação subiram; quando os exames apresentaram um panorama genericamente positivo, as taxas de reprovação desceram (4º ano). A compreensão deste fenómeno remete-nos para complexos

¹²⁶ Em Julho, apenas o Correio da Manhã salienta que “Médias sobem mas Matemática não acompanha” (16 de Julho) e voltando em Agosto “Alunos sobem notas” (5 de Agosto), desta vez acompanhado do Jornal de Notícias (“Matemática: Subiu média mas continua negativa”, 5 de Agosto). Já o Público, logo no dia seguinte à publicação das classificações dos exames, preferiu enfatizar apenas a dimensão negativa dos resultados, com a chamada de primeira página “Média negativa no exame de matemática do 12º desce pelo terceiro ano consecutivo”, acompanhada de uma reportagem intitulada: “Média negativa na prova de Matemática”. Já a descida nos resultados da 2ª fase dos exames, abrangendo um número menor de alunos, muitos deles em situações de maior dificuldade, concentrou a atenção dos vários jornais. O Jornal de Notícias documenta, de forma taxativa: “Razia na 2ª fase dos exames nacionais do 12º ano” (18 de Agosto). A cobertura mediática sobre os resultados dos exames só regressa no final de Outubro, quando o Ministério da Educação faculta aos *media* o alinhamento de todas as escolas do país, segundo os resultados alcançados pelos alunos nos exames nacionais do 12º ano. O Correio da Manhã destaca-se por referir, na primeira página, “Escolas públicas sobem notas”, chamando à atenção para uma reportagem nas páginas interiores intitulada “‘Ranking’ de escolas mostra notas a subir” (22 de Outubro). Já o Jornal de Notícias, no mesmo dia, não tem dúvidas em anunciar, em estilo de competição desportiva, que “Escola de Lisboa é a nº 1 do país”. Os restantes jornais preferem a publicação das listagens, desta vez, sem títulos valorativos.

mecanismos de vigilância sistémica, isomorfismo organizacional e mimetismo profissional (Rowan, 1982).

Se as taxas de retenção aumentaram no final do 2º e do 3º ciclos, em função da introdução dos exames, é muito significativo que não se tenham reduzido no início dos ciclos seguintes. A tese de que o insucesso no início de um ciclo de ensino se ficaria a dever, sobretudo, à falta de rigor na avaliação dos alunos no ciclo anterior é, assim, colocada em causa, contrapondo-se um princípio de autonomia dos vários ciclos de ensino e dos seus respectivos critérios de avaliação.

Vários autores de referência no campo sociológico têm assinalado que os exames, as classificações e as hierarquias se constituíram como elementos basilares da cultura escolar, nomeadamente, nos países católicos. A influência dos jesuítas na génese dos sistemas educativos terá contribuído para o modelo extremamente fechado e repressivo adoptado – o "culto escolar das hierarquias" – que perdurou nas mentes e nas formas educativas.¹²⁷ Como assinala Mónica (1978: 330), durante o Estado Novo, o exame “representava a justificação da prática escolar quotidiana: tudo quanto as crianças faziam durante as aulas orientava-as para esse derradeiro objectivo”, constituindo-se em poderoso “instrumento de controlo das autoridades sobre o conteúdo escolar”.

No entanto, é importante questionar as bases e efeitos sociais de tal configuração, no contexto de sociedades modernas, em que a educação básica se tornou obrigatória para todos os alunos, bem como um recurso fundamental para a competitividade económica, a justiça social e a cidadania democrática.

As comparações internacionais sobre a literacia dos adultos ou as competências dos adolescentes indicam, por exemplo, que estas se encontram mais difundidas em países em que as taxas de reprovação na educação básica há muitos anos que adoptaram valores residuais ou mesmo nulos. Pelo contrário, é nos sistemas educativos em que a reprovação continua a desempenhar uma função central, com Portugal à cabeça, que os adolescentes apresentam

¹²⁷ Entre os autores internacionais que discorreram sobre este fenómeno, destacam-se os sociólogos autores da expressão entre aspas, Bourdieu e Passeron (1970), bem como Archer (1979) ou Petitat (1982). Para um aprofundamento do caso português, leia-se Nóvoa (1994) e Barroso (1995).

níveis de competências mais baixos.¹²⁸ Trata-se, pois, de um instrumento educativo anacrónico, socialmente injusto e pedagogicamente ineficaz.

Compreender a conservação dos dispositivos internos de selecção escolar e até o regresso progressivo dos exames nacionais, a partir dos anos 90, implica explorar a sua profunda imbricação nas transformações dos quadros culturais e das estruturas sociais que marcam a sociedade portuguesa. Aliás, como assinala já o fundador da sociologia da educação espanhola, “o exame condensa e simboliza o sistema de relações estabelecido entre a escola e a estrutura social” (Lerena, 1976). Como ocorreu já noutros momentos históricos, este processo recente tem sido legitimado pela construção colectiva de um *mito* acerca de um suposto declínio do sistema de ensino, resultante do “facilitismo”, da falta de preparação dos professores, das pedagogias recreativas, que mereceu uma difusão contínua através dos meios de comunicação de massas. Não deixa de ser, aliás, impressionante como se naturalizaram expressões como “já ninguém chumba” ou “agora todos passam”, apesar de todos os levantamentos estatísticos comprovarem a estabilidade das taxas de reprovação massivas.

Baudelot e Establet (1989) mostram como não só a tese da decadência dos sistemas de ensino é universal e intemporal, como os seus pressupostos são falsos. O nível educativo sobe. Como explicar o poder desta tese na sociedade portuguesa contemporânea, herdeira de um passado recente em que o analfabetismo era dominante e cujas referências e aspirações para o futuro se situam nos países mais modernos e industrializados do mundo? A resposta é: por isso mesmo. Os processos de construção de uma memória colectiva são uma matéria tão complexa quanto fascinante. Mesmo as memórias mais pessoais e íntimas são enformadas por um sem número de “actos de transferência”, conferindo-lhes unidade e sentido social. A forma como as sociedades recordam combina, pois, fragmentos desordenados das experiências passadas com estratégias, interesses e projectos grupais presentes, sendo negociada e renovada a cada instante (Connerton, 1989).

A difusão do discurso da “crise da escola” (pública) em largos sectores da população, de todos os quadrantes políticos e níveis de qualificações, não resulta apenas de uma recordação equivocada, mas reflecte sobretudo uma estratégia particular perante um novo cenário de universalização do ensino e consequente perigo de subversão das regras e hierarquias sociais estabelecidas. Aliás, é tanto maior quanto a velocidade dessa transformação e o grau de

¹²⁸ O estudo comparativos dos sistemas educativos dos diversos países da OCDE mostra claramente que, nos países em que a proporção de alunos repetentes é maior, as competências matemáticas demonstradas pelos adolescentes são mais baixas e a sua correlação com a origem socio-económico-cultural dos alunos é mais forte. Isto é, a repetição de ano contribui para uma decréscimo das aprendizagens escolares, bem como para uma maior assimetria das competências matemáticas entre classes sociais (OCDE, 2004: 263-264).

sedimentação das estruturas pré-existentes. A uma memória de privações extremas que levou um segmento das classes desfavorecidas a sacrifícios pesados para que os filhos chegassem ao ensino superior, responderam as classes dominantes com a universalização de uma memória de que são monopolistas e que idealiza o passado como estratégia para desvalorizar as escolas públicas actuais porque para todos, procurando simultaneamente novas formas de distinção social, dentro e fora do sistema de ensino.

Não é despiciente que este fenómeno tenha ocorrido num tempo de crescente internacionalização dos sistemas educativos, entre outros, influenciados por ideologias (neo)conservadoras que clamam por um regresso da escola aos conteúdos básicos, às metodologias tradicionais e aos dispositivos de hierarquização e selecção, enquanto impulsionam o desmantelamento do Estado-Providência, deixando as próprias classes sociais desfavorecidas, grande parte de origem imigrante, sujeitas a forças crescentes de precariedade, repressão e punição.¹²⁹ Mas este movimento adoptou contornos e intensidades distintos nas várias latitudes e longitudes, o que remete para as configurações culturais, económicas e políticas de cada Estado-Nação.

A sociedade portuguesa, com as maiores desigualdades económicas e culturais da Europa, nunca deixou, assim, de assentar num sistema de ensino que opera uma "selecção natural", deixando pelo caminho uma grande parte dos jovens das classes desfavorecidas, após múltiplas reprovações, condenados a posições sociais subalternas. A universalização da procura social e do acesso efectivo à educação ameaçaram ruir estes alicerces, fragilizando a coesão do tecido social português. Tornou-se necessário refrear o seu potencial emancipador, re-accionando os mecanismos escolares de hierarquização social.

Ao aumento exponencial dos níveis qualificacionais em Portugal correspondeu uma imediata desvalorização simbólica dos mesmos. Quando se diz que os jovens que têm o 9º ano sabem o mesmo que os adultos com a antiga 4ª classe, está-se, na verdade, a dizer que a condição social que estava destinada aos segundos deverá ser acatada pelos primeiros. Quando se diz "já ninguém chumba" e "a escola já não ensina nada" é o próprio critério de hierarquização social baseado nos diplomas escolares que se está a pôr em causa, mantendo a pressão sobre escolas e professores para não abdicarem da sua função de selecção. Isso explica, em parte, o processo simbólico que conduz a que, nos últimos quinze anos, as já altas taxas de reprovação tenham ainda aumentado consideravelmente, nos 2º e 3º ciclos.

¹²⁹ Esta tendência foi observada, logo a partir dos anos 80, nos Estados Unidos (Popkewitz, 1990; Goodson, 2007) e o seu peso não deixou de se sentir ao longo dos anos 90, em países vizinhos a Portugal como o Reino Unido (Gewirtz e outros, 1995) e a Espanha (Feito, 2002), entre outros. A actuação dos serviços públicos perante as classes desfavorecidas é discutida, entre outros, por Wacquant (2000).

Com esta análise, não se pretendeu, obviamente, desvirtuar o trabalho notável de milhares de professores portugueses, em particular, com alunos de meios desfavorecidos, mas, pelo contrário, explicar o pouco reconhecimento que têm merecido dentro das escolas, do sistema educativo e da própria sociedade portuguesa.

12. A separação original

Ao longo de três anos, explorei hipóteses, coleccionei dados, reformulei teorias. Foi-se tornando claro que, em Portugal, existe uma distância significativa entre os ciclos do ensino básico e obrigatório. Esse hiato não é manifesto nos discursos e dispositivos político-administrativos que regulam o sistema, mas é um elemento basilar do jogo de relações que lhe dá corpo, sedimentado em linguagens, identidades, estratégias e critérios de julgamento, accionados no quotidiano, tanto no interior como no exterior das escolas.

A compreensão dessa distância remete, num primeiro momento, para os distintos quadros organizacionais nos quais se desenvolve cada um dos ciclos, mas esta ordem de factores não explica a sua permanência mesmo no interior de organizações integradas, isto é, que ministram vários ciclos de ensino (como os colégios privados ou as EB 23 públicas), nem o aumento acentuado do insucesso escolar na transição do 2º para o 3º ciclo, quando a mudança organizacional mais abrupta já ocorreu na transferência dos alunos entre o 1º e o 2º ciclos. Assim, o aprofundamento da análise revela que os processos sociais de *diferenciação simbólica* desempenham um papel, pelo menos, tão importante como as formas propriamente organizacionais.

É verdade que essa distância não se compara com aquela que vigorava entre o ensino primário e o secundário (liceal ou técnico), até aos anos 60, e que sustentava um sistema social de enormes desigualdades entre uma minoria favorecida e letrada, destinada a lugares superiores das hierarquias organizacionais e sociais, e uma maioria pobre de trabalhadores, cujos níveis muito elementares de literacia condenavam a uma posição subalterna e sem perspectivas de mobilidade social.

Neste quadro, as últimas três décadas constituíram, em Portugal, um período de profunda reconfiguração das estruturas sociais, da qual o sistema educativo constituiu tanto uma poderosa força motriz como um dos contextos mais afectados. Por um lado, projectos políticos de crescimento económico e de integração europeia, projectos profissionais de afirmação de uma classe (os professores) e, sobretudo, projectos individuais e familiares de mobilidade social através da escolaridade, em tantos casos bem sucedidos, traçaram dia após dia um novo cenário educativo. Abriram espantosas “avenidas da liberdade”, na expressão de Azevedo (1994). A expansão acelerada das “novas classes médias”, lideradas pelos profissionais técnicos e de enquadramento, que colocou o país na senda da modernidade (Machado e Costa, 1998) é filha desta convivência entre oportunidades estruturais e esforços individuais. Por outro lado, memórias parcialmente corporizadas nas rotinas e disposições dos

actores, reforçadas socialmente por uma retórica reificante que esconde novas estratégias (e instituições) de distinção social, delimitaram quotidianamente o *campo de possibilidades* da escola, mitigando o seu potencial corrosivo nas estruturas de poder vigentes. Memórias e projectos misturam-se, pois, como átomos da estruturação do sistema de ensino, enquadrados num processo mais vasto de transformação cultural e estrutural que tem atravessado a sociedade portuguesa.

O equilíbrio entre as pressões para a expansão, transformação e democratização, por um lado, e para a selecção, reprodução e distinção, por outro, parecem conduzir-nos a um sistema que pretende englobar todos mas no qual poucos se revêem. As soluções encontradas têm passado pela sua diversificação e liberalização, a partir de equilíbrios sempre instáveis, parcialmente transpostos para os quadros de interacção local, o que não deixa de colocar novos desafios às formas de regulação, em particular, no que diz respeito à salvaguarda da integração sistémica e da justiça social.

Entretanto, o alargamento da escolaridade obrigatória e efectivamente necessária para uma cidadania e integração plenas no quadro de uma sociedade moderna continua a deixar de fora segmentos alargados da população, em muitos casos, reforçando situações familiares prolongadas de precariedade e exclusão social. A triagem implacável entre o ensino primário e liceal transfigurou-se, então, num processo mais suave e progressivo, no qual operam “uma pluralidade de micro-factores sociais” (Sebastião e Vladimira, 2007), alcançando uma intensidade máxima nos períodos de transição entre ciclos de ensino e dando em alguns casos origem a espirais de indisciplina, insucesso e abandono. Assim, apesar das raízes históricas, a distância que se desenvolveu entre ciclos de ensino no interior da própria escolaridade básica e obrigatória deve ser entendida como um mecanismo especificamente “moderno” de estruturação social.

A sistematização dos resultados da pesquisa remete-nos para a íntima relação deste fenómeno com três dinâmicas transversais ao projecto civilizacional contemporâneo (que diversos sociólogos têm designado por *modernidade*), consubstanciadas respectivamente no desenvolvimento de formas identitárias específicas, com um cariz mais individualizado, de modos distintos de exclusão social e de modelos originais de regulação institucional. De notar que a imbricação da instituição escolar no processo de modernidade tem sido explorada por diversos investigadores mundialmente reconhecidos,¹³⁰ pelo que o contributo do presente

¹³⁰ Entre outros, destaque-se Bourdieu (1979), Petitat (1982), Archer (1984), Giddens (1990) ou Fernández Enguita (2001) como exemplos de investigações muito reconhecidas hoje no campo sociológico e que, a partir

trabalho situa-se na análise da diferenciação entre ciclos de ensino como um elo importante desta articulação.

No coração da modernidade tardia encontra-se uma nova relação dos indivíduos com as instituições, marcada por processos permanentes e recíprocos de reflexividade, negociação e tensão. Com a desintegração das formas sociais tradicionais, os indivíduos passaram a dispor de uma liberdade sem precedentes, tornando-se a vida numa sucessão de opções, em grande medida, entendidas como individuais, o que significa também que os riscos e fracassos são assumidos, em primeiro lugar, como responsabilidade pessoal. Se é hoje quase impossível viver à parte das instituições, também nunca os indivíduos as colocaram tanto em questão, na busca pela autenticidade e independência. É a este processo de transformação da relação entre o *self* e as instituições que se tem designado de individualização.¹³¹

Sendo talvez a principal instituição propulsora deste fenómeno, ao permitir índices de individualização e reflexividade sem precedentes, a escola não deixa de ser um das quais mais sofre com esta desvinculação. Se a acção global do estado moderno tem sido fundadora de uma quebra dos vínculos comunitários e uma integração (múltipla e apenas parcial) em sistemas burocráticos e impessoais, geradora de espaços intersticiais e individualizados de liberdade mas também de exclusão, não é difícil reconhecer que a socialização prolongada no sistema educativo introduz as novas gerações a esta configuração social propriamente moderna, constituindo um espaço privilegiado para a construção de disposições identitárias conformes.

Independentemente dos seus vínculos sociais e quadros culturais, à entrada na escola, a criança constitui um número, é colocada num grupo de desconhecidos (professores e alunos), os trabalhos que lhe são exigidos são maioritariamente individuais e impessoais, a sua avaliação é estritamente individual e sujeita a critérios uniformes, constituindo os êxitos e os fracassos, os direitos e as responsabilidades atribuições eminentemente individuais. Por outro lado, este trabalho (quantas vezes, violento) de desvinculação e padronização abre um naipe de opções biográficas e possibilidades de mobilidade social sem precedentes, impelindo as

de distintas filiações nacionais e teóricas, analisaram a relação entre a instituição escolar e as estruturas sociais, no quadro da modernidade.

¹³¹ Veja-se, a este propósito, Elias (1939 e 1992), Giddens (1984), Beck (1992), Velho (1994), Lahire (1998) ou Beck e Beck-Gernsheim (2003).

crianças e adolescentes a assumir-se, primeiro que tudo, como indivíduos e a construir o seu projecto singular de vida, tanto na esfera profissional como na esfera pessoal.¹³²

Depois de um período de latência na infância, cada vez mais curto, os adolescentes irrompem subitamente neste contexto de desvinculação e individualização, através de manifestações mais ou menos violentas de recusa e resistência ou, mais frequentemente, com aquilo a que designei num trabalho anterior de “práticas de adesão distanciada” à escola, assentes na permanente apropriação, re-interpretação e negociação dos sentidos da acção (Abrantes, 2003). Obviamente, este processo provoca uma crise endémica das instituições abstractas (como o sistema educativo), obrigando-as a desenvolver novas formas de relação com as organizações locais e concretas (os estabelecimentos educativos) com vista à construção de soluções também elas mais individualizadas, mas sempre precárias, instáveis, contingentes.

A segmentação dos percursos escolares por diversos ciclos de ensino constitui uma vertente fundamental neste processo, visto mitigar os efeitos dos actores (em geral, professores e colegas) ou mesmo de cada organização, instigando as crianças e os adolescentes a desenvolver disposições individuais e com um grau de independência que lhes permita a integração periódica em novos contextos. Atravessando vários ciclos de ensino, são assim conduzidos a lidar com um conjunto alargado de professores, colegas e mesmo lógicas organizacionais, o que alimenta a incorporação de “repertórios sociais” múltiplos, bem como a construção de biografias e identidades singulares. A descoberta, quiçá surpreendente, do peso nulo (ou até negativo) do enquadramento em turmas com amigos e colegas dos ciclos anteriores para o aproveitamento escolar no início de um novo ciclo não será alheia a este fenómeno.

Acresce que a transição entre os ciclos de ensino implica, em muitos casos, a tomada de decisões cruciais sobre o percurso escolar. É verdade que esse processo tende a envolver professores, família, os próprios alunos, colegas, amigos e, eventualmente, técnicos de orientação vocacional. Em todo o caso, remete para uma opção biográfica que condicionará as experiências, identidades e percursos de cada indivíduo. Apesar das opções curriculares serem muito diminutas ao longo do ensino básico, a pesquisa mostrou como, na escolha da escola e na composição das turmas, se envolve intensamente uma pluralidade de actores, o que

¹³² O desenvolvimento de “formas escolares” adaptadas à modernidade é desenvolvida, por exemplo, por Vincent e outros (1994). As suas implicações nas experiências e identidades tanto dos professores como dos alunos é explorada por Dubet e Martuccelli (1996).

demonstra bem o seu afã em aproveitar todas as margens (mesmo ilegítimas) de liberdade e de diferenciação, concedidas pelo sistema.

Na mesma linha, os percursos de escolaridade e, em particular, os períodos de transição entre ciclos de ensino tendem a estabelecer-se como momentos privilegiados de exclusão social, isto é, de quebra dos vínculos necessários para uma plena integração na sociedade contemporânea, na esfera da cidadania, do mercado de trabalho e até das relações pessoais.

É importante salientar que o conceito de exclusão social se presta hoje a múltiplas definições, não resistindo a derivas ideológicas e moralistas, sobretudo em virtude da sua profunda transmutabilidade, desde os anos 80, entre os contextos académico-científico e político-mediático.¹³³ Ainda assim, as análises de diversos sociólogos de relevo permitem evitar o esvaziamento conceptual que tem resultado da sua utilização na nomeação de uma nebulosa de situações vagas e diversas (sejam a pobreza, o desemprego, a marginalidade, a vivência em bairros sociais ou clandestinos, a desresponsabilização parental, o abandono escolar, entre outros), resgatando a sua importância na designação de um processo relacional e progressivo de distanciamento e possível ruptura entre uma minoria desfavorecida da população e as principais instituições das sociedades modernas, no âmbito do qual os indivíduos vão construindo uma identidade marginalizada, incapaz de usufruir dos direitos e de cumprir os deveres que são considerados universais na sociedade em que vivem. Assim, enquanto a exclusão nas sociedades tradicionais resulta de processos interpessoais, na modernidade, expressa fundamentalmente uma tensão na relação com as instituições, da qual resulta uma situação de marginalidade relativa e impossibilidade em acompanhar os direitos e as oportunidades dos demais.¹³⁴

Neste quadro, a escolaridade básica e obrigatória é duplamente importante enquanto mecanismo de inclusão social. Por um lado, confere às crianças e adolescentes uma forma de

¹³³ Na esfera político-mediática, o sucesso do conceito de exclusão social, ao longo dos anos 80 e 90, deveu-se a que, a partir do uso ambíguo e difuso de um conceito científico, tem sido possível mobilizar uma acção concertada, concedendo visibilidade e recursos a certas minorias em situações de pobreza e desintegração. Para a direita, foi uma concessão em nome da coesão social e da prossecução da sua agenda neoliberal, retomando a tradição da caridade com novas designações. Para a esquerda, sobrou o consolo pragmático de emergir por momentos das querelas filosóficas e reencontrar-se na intervenção com populações muito desfavorecidas.

¹³⁴ Esta reflexão baseia-se nos trabalhos de Parkin (1977), Paugam (1991 e 1996), Beck (1992, 2000), Xiberras (1994), Castel (1995), Schnapper (1996), Williamson (1997), MacDonald (1997), Darhendorf (2003), Capucha (2005). Note-se, aliás, que vários destes autores têm precisamente enfatizado a relação entre os processos de individualização e exclusão social, no quadro das modernidade tardia.

integração, sob o estatuto de aluno, particularmente importante desde que a integração profissional dos menores se tornou ilegal. Por outro lado, permite-lhes desenvolver competências e disposições imprescindíveis para a relação vital com as instituições centrais, públicas e privadas, das sociedades contemporâneas. Cada vez mais, a saída precoce da escola ou mesmo a sua frequência, numa condição de insucesso e marginalização crónicas, reflectem uma dupla desvinculação social, afectando as experiências quotidianas e passível de prolongar-se durante toda a vida dos indivíduos, fechando de um modo significativo o seu campo de possibilidades. Nas palavras do decano da sociologia Ralf Dahrendorf (2003: 130): “o sistema escolar reflecte a divisão entre quem tem ao menos um pé na escada e aqueles a quem, inclusive, o degrau mais baixo parece inacessível, sendo estes últimos cada vez mais numerosos”.

A pesquisa demonstrou que a transição entre ciclos do ensino básico constitui um momento decisivo deste processo, uma vez que as descontinuidades existentes no próprio sistema alimentam a existência de “buracos negros”, cuja responsabilidade não é assumida por quaisquer organizações ou agentes, e nos quais caem, anualmente, um segmento (minoritário mas significativo) dos alunos, sobretudo aqueles que acumulam já vulnerabilidades e carências várias. Vários factores convergem para este fenómeno.

Em primeiro lugar, a necessária redistribuição dos alunos pela rede escolar, torna a transição entre ciclos como um momento privilegiado de selecção e segmentação dos alunos. Não apenas a capacidade de fazer uma “boa escolha” depende dos recursos (económicos, culturais ou sociais) das famílias, como a probabilidade dessas escolhas serem atendidas depende também do perfil escolar e social dos alunos. Assim, as pressões cruzadas dos pais com mais recursos e dos professores com maior poder nas organizações escolares tende a gerar, logo no ensino básico e obrigatório, enclaves de excelência, concedendo aos alunos mais favorecidos condições protegidas e privilegiadas de aprendizagem, e guetos de insucesso, nos quais se encerram os alunos com problemas de indisciplina ou insucesso, muitas vezes, associados a condições sociais de precariedade ou mesmo de marginalidade. Isto é, à medida que a escola vai incluindo o universo das crianças e adolescentes, vão-se criando, no seu interior, mecanismos de desigualdade e de exclusão.

Em segundo lugar, as próprias famílias não deixam de registar dificuldades de compreensão e de participação na transição entre ciclos. A mudança dos quadros normativos, dos modelos organizacionais e dos próprios profissionais que acompanham os seus filhos implica o estabelecimento de novos elos de confiança e plataformas de entendimento que fundamentem a (inter)acção, sobretudo, no caso (numeroso em Portugal) em que a geração

anterior não teve oportunidade de frequentar outra escola que não a primária, correspondendo actualmente apenas ao 1º ciclo. Os ciganos representam a expressão mais radical deste fenómeno, uma vez que não permitem, em geral, que as raparigas transitem sequer para o 2º ciclo, mas, em muitos outros casos, a inscrição no 2º e 3º ciclos ocorre num contexto de desconfianças e incomunicações recíprocas. Assim sendo, a descontinuidade entre ciclos marca também, em muitos casos, o ocaso da participação das famílias das classes populares e consequente distanciamento entre universos familiar e escolar.

Por fim, talvez o cerne do problema, nem todas as crianças e adolescentes são igualmente bem sucedidos na actualização de linguagens, disposições e redes sociais imposta pela transição entre ciclos, num curto espaço de tempo, sendo que as dificuldades de aprendizagem e de vinculação sentidas, num novo ciclo, são geradoras de inibições e ansiedades várias e podem, em certas condições, transfigurar-se em espirais de insucesso, marginalização, resistência e abandono escolares. O facto de a maioria dos professores atribuir o fracasso de uma parte dos seus alunos a lacunas de aprendizagem no ciclo anterior, situando-as, portanto, fora do seu espaço de responsabilidade profissional, não deixa de lhes conferir uma maior liberdade para sancionar (através de vários dispositivos, entre os quais, a reprovação) esses alunos. Assim se explica, em parte, o aumento do insucesso escolar no ano inicial de cada ciclo.

A pesquisa mostrou, ainda, que a distância entre ciclos do ensino básico constitui um mecanismo central de regulação sistémica, permitindo equilibrar distintas forças e interesses, através da coexistência, no seu interior, de múltiplos quadros normativos e lógicas de acção.

É importante assinalar que, na senda de alguns prestigiados sociólogos, se utiliza o conceito de regulação, não no sentido restrito do conjunto de normativos ditados pelos sucessivos quadros político-administrativos, mas sim na acepção lata de um conjunto de regras sociais, em grande medida tácitas, que governam *de facto* o sistema educativo, resultado da negociação permanente entre o contexto de definição das políticas e vários outros contextos sociais. É neste sentido que se tem utilizado o conceito de “multi-regulação” dos sistemas educativos, uma vez que, na modernidade avançada, a sua evolução se tornou fruto

da negociação legítima entre várias forças sociais (grupos de pressão), entre as quais, a classe profissional dos professores e os meios de comunicação social.¹³⁵

A tão proclamada "crise da escola" espelha este novo cenário de negociação permanente, do qual resulta uma instituição em permanente expansão, tornada hegemónica nos trajectos e projectos dos indivíduos, apesar do menosprezo a que está votada em certas elites intelectuais e económicas, bem como do insucesso e exclusão que vai impondo a alguns segmentos mais desfavorecidos da população.

Este processo conduziu à reconstrução (mas não revogação) dos mecanismos de regulação. Se as pressões políticas, sociais e profissionais tornaram insustentável um ensino primário de curta duração, afastado de um ensino liceal e técnico por duras provas de selecção, o alargamento da escolaridade básica e obrigatória tornou-a terreno propenso à introdução de modelos de selecção, mais suaves e progressivos, mas com um impacto nada despiciente na estruturação das desigualdades sociais. Consequência tanto de políticas estatais como de estratégias individuais e familiares, o ingresso de contingentes cada vez mais alargados da população no 2º e, mais tarde, no 3º ciclo, até atingir quase o universo dos jovens até aos 16 anos, transpôs para o interior desses ciclos uma série de assimetrias e tensões, aos quais o corpo docente teve que adaptar-se, de forma gradual, frequentemente conflitual e sempre imperfeita. A representação de uma escola que pune as crianças que “não sabem” ou “não trabalham” — mesmo que saibam outras coisas e trabalhem noutras coisas — manteve-se como base (precária) dos equilíbrios locais.

Neste quadro, a autonomização dos vários ciclos de ensino constituiu não apenas uma consequência do alargamento do sistema básico se ter sobreposto às estruturas escolares pré-existentes — o 1º ciclo herdou o ensino primário, o 2º ciclo assentou na rede de ciclos preparatórios e o 3º ciclo desenvolveu-se a partir do ensino secundário unificado — mas também uma pedra angular da regulação sistémica, uma vez que permitiu negociações parcelares dentro do sistema e que, aliás, adoptaram frequentemente um carácter compensatório. Por exemplo, a introdução recente de uma lógica mais compreensiva no 1º ciclo, adaptada, aliás, à concepção da criança nas sociedades modernas, resultou num aumento do insucesso escolar no 2º ciclo e, sobretudo, no 3º ciclo, em grande medida, devido às pressões, bem expressas na comunicação social, para (re)accionar os dispositivos de selecção escolar. Este efeito agregado de um conjunto de acções não planeadas contribuiu

¹³⁵ Sobre a regulação institucional nas sociedades modernas, leia-se Crozier e Friedberg (1977), Giddens (1984) ou Burns e Flam (1987). Sobre a (multi-)regulação dos sistemas educativos, veja-se Archer (1979), Petitat (1982) e Bowe e Ball (1993), entre outros.

para manter na escola, pela primeira vez na história, a quase totalidade dos menores de 16 anos, reduzindo o abandono escolar, mas conservar o seu papel secular na selecção e hierarquização social.

Assim sendo, a pesquisa revelou que, no coração do ensino básico e obrigatório, o 7º ano afigura-se hoje como momento privilegiado de triagem dos alunos, no umbral da adolescência, através de um fechamento das oportunidades e um endurecimento das penalizações sobre aqueles que revelam maiores dificuldades de aprendizagem ou atitudes de resistência ao trabalho escolar, em geral, provenientes de contextos sociais desfavorecidos. Mesmo se os quadros organizacionais e curriculares do 2º e do 3º ciclo tendem hoje para uma clara convergência, os mecanismos de diferenciação simbólica entre professores asseguram uma descontinuidade nas lógicas de acção, sobretudo, no campo avaliativo, impondo um regime em que, à medida que se avança no sistema, a diversidade tende a ser vista enquanto adversidade. A combinação não planeada das estratégias de professores, alunos e famílias torna o 7º ano uma plataforma particularmente decisiva na (des)estruturação de projectos escolares e até de vida, induzindo o reforço do investimento no trabalho escolar de uma parte dos alunos, mas também o encerramento de outros nas referidas espirais de insucesso, indisciplina e abandono.

Tudo isto é específico do caso português? Certamente que não. O desenvolvimento de uma “agenda educativa transnacional” tende a acentuar a convergência entre sistemas educativos, cuja matriz genética era já, em grande medida, comum. Em diversos países, a definição dos ciclos de ensino e a articulação entre eles têm sido apontados enquanto espaço privilegiado de lutas políticas e sociais, gerando indefinições, tensões e descontinuidades de difícil gestão, sobretudo, na fase intermédia dos percursos de escolaridade, abrangendo sensivelmente a faixa etária entre os 10 e os 16 anos de idade.¹³⁶

Além disso, as comparações internacionais relativas ao aproveitamento dos alunos têm mostrado como as diferenças entre países são bastante menores do que aquelas que se verificam no seu interior e, em todo o caso, são fortemente condicionadas pelas estruturas

¹³⁶ Sobre a construção de uma agenda educativa “europeia” ou mesmo “transnacional”, leia-se Cortesão e Stoer (2001), Nóvoa (2003) ou Goodson (2007). Sobre a matriz comum dos sistemas educativos modernos, veja-se Archer (1979) e Petitat (1982). Sobre as tensões registadas nos ciclos intermédios, em vários sistemas europeus, veja-se, por exemplo, os estudos comparativos coordenados por Muller e Karle (1993), Duru-Bellat (2000) ou Raventós (2005).

sociais. Os recentes resultados dos estudantes portugueses nos testes PISA (OCDE, 2004), por exemplo, são bastante menos decepcionantes, chegando até a estar acima das médias europeias, em vários itens, quando se “neutraliza” o pesado efeito do estatuto socio-económico do agregado doméstico no aproveitamento escolar dos alunos, cuja expressão é maior no nosso país, dadas as desigualdades consideravelmente mais elevadas entre uma minoria privilegiada da população e uma maioria que continua a viver em condições precárias. De forma semelhante, os níveis literacia observados na população portuguesa que concluiu o ensino secundário são dos mais elevados da Europa, mas o seu impacto é reduzido nos resultados nacionais, uma vez que esse segmento da população é ainda bastante minoritário (Ávila, 2005).

Não se pretende com esta constatação aderir a qualquer forma de determinismo socio-económico, negando o importante papel da escola na (re)invenção da sociedade. Vários dos estudos acima citados têm mostrado, aliás, que os sistemas de ensino adoptam configurações específicas, consoante os jogos de forças registados no interior de cada estado-nação, com consequências diferenciais (em parte até imprevistas) na estruturação das desigualdades escolares e sociais.

Acresce que a relativa convergência europeia dos ensinos primário e superior não tem tido paralelo nos ciclos intermédios do sistema, vigorando modelos muito diversos para a faixa etária dos 10-16 anos de idade. Reportando apenas à Europa, podemos encontrar, pelo menos, quatro modelos distintos: (a) uma escolaridade básica de carácter prolongado, reflectindo um compromisso do sistema público com a inclusão de todas as crianças e adolescentes, nos países nórdicos; (b) uma escolaridade elementar e média integradas, mas desenvolvidas no quadro de um mercado educativo no qual coexistem diversas ofertas públicas e privadas, com recursos, públicos e oportunidades desiguais, no Reino Unido; (c) uma escolaridade elementar compreensiva e um ensino médio obrigatório mas separado em várias vias (mais académicas ou mais vocacionais), cujos públicos e oportunidades proporcionadas são também socialmente assimétricos, na Alemanha e na Holanda; (d) uma escolaridade obrigatória integrada, de controlo centralizado e que conserva parte dos seus mecanismos selectivos, permitindo uma integração apenas parcial dos grupos sociais mais desfavorecidos, nos países mediterrânicos.¹³⁷

¹³⁷ Qualquer semelhança desta tipologia com o modelos de Estado-Providência caracterizados por Esping-Anderson (1996) e adaptados, para a realidade dos países mediterrâneos, por Silva (2002) não é pura coincidência, reflectindo a extrema articulação, nas sociedades modernas, do desenvolvimento dos sistemas educativos com as políticas sociais dos Estados-Nação.

A adopção de distintos figurinos sistémicos nos vários países da Europa do Sul não tem impedido as dificuldades de articulação no seu interior, contribuindo para o relativo insucesso na integração das minorias socialmente mais desfavorecidas, o que sugere que este deriva de traços intrínsecos às próprias estruturas sociais. Se, em Espanha e em França, a divisão do ensino obrigatório em duas fases — ensino primário e ensino secundário inferior — gerou um hiato entre as culturas escolares, reduzindo os mecanismos selectivos no primeiro mas aumentando no segundo,¹³⁸ a criação de um ensino básico integrado, em Portugal, não deixou de ser uma empresa política e culturalmente frágil, dando origem a três ciclos, com lógicas de acção diferenciadas, entre os quais o carácter selectivo se vai acentuando, adquirindo especial expressão no terceiro. Ou seja, a adopção formal da configuração sistémica dos países nórdicos não suscitou avanços semelhantes na capacidade inclusiva do sistema.

Em todo o caso, o que parece específico do caso português é a passagem tão súbita de uma escola elitista e repressiva para uma outra desencantada e acomodada, sem que, salvo honrosas “criações locais”, se tivessem chegado a abrir completamente os portões das escolas, tornadas básicas e obrigatórias de um modo administrativo, aos segmentos sociais mais desfavorecidos da população. Apesar de uma revolução pródiga em utopias, o sistema de ensino tem sido dominado, excepto em períodos breves e conturbados, por uma corrente tecnocrática, eficaz na expansão e “normalização” da rede escolar, mas não tanto na sua transformação cultural e no combate às desigualdades sociais. O carácter unitário, centralizado e selectivo da escola pública, sustentado tenazmente ora pelo corpo profissional ora pela comunicação social generalista, por vezes até contra as próprias forças políticas, tem contido, até ao momento, quer os movimentos neoliberais que aspiram à criação de um “mercado educativo” quer os movimentos social-democratas que defendem uma escola comprometida com a inclusão e a igualdade sociais. Eis o impasse em que nos situamos.

A conservação de estruturas e mecanismos próprios da primeira vaga da modernidade — com desfasamentos crescentes relativamente a outros contextos sociais e que dificultam a relação da escola com os alunos, as famílias e o mercado de trabalho — não deixa de reflectir uma sociedade que vive em vários tempos e que revela uma certa incapacidade para encontrar um novo acordo social no qual possa assentar a reinvenção do sistema, na transição para a

¹³⁸ Sobre o sistema educativo francês, leia-se Dubet e Martuccelli (1996), Van Zanten (2000) ou Gauthier (2005). Sobre o sistema educativo espanhol, leia-se Fernández Enguita (2001), Viñao Frago (2002), Feito (2002) e Prats (2005).

modernidade avançada.¹³⁹ A escola tem, entretanto, servido o duplo desígnio de realizar mas também de controlar a liberdade.

¹³⁹ O termo modernidade avançada é aqui utilizado para designar uma nova configuração social, em que se introduzem algumas estruturas e dinâmicas distintas da primeira vaga (industrial) da modernidade. Esta transformação tem sido estudada por diversos autores, ainda que a sua designação varie. Veja-se os importantes estudos de Giddens (1984, 1990), Beck (1992 e 2000), Reich (1993), Castells (1996), entre outros. Assim, onde se lê modernidade avançada poderá ler-se também modernidade reflexiva ou tardia, sociedade da informação ou do conhecimento, ou até pós-modernidade.

Parte II.
Fundamentação
teórica e metodológica

A. A ciência enquanto prática [quadro epistemológico]

Ao afirmar-se como investigação científica, passível de produzir conhecimentos propriamente científicos, o presente trabalho não dispensa uma reflexão sobre o que é a ciência, sobretudo, num momento que as suas definições tendem a ser múltiplas e controversas. A ausência de um posicionamento epistemológico claro coloca, aliás, muitas pesquisas sociológicas num *limbo* entre a produção científica e o universo de referências intelectuais sobre temáticas sociais que povoa, hoje, as grandes livrarias. Tal como no caso da educação, as “guerras da ciência” reflectem, assim, esta posição central mas conflitual que a ciência ocupa nas sociedades contemporâneas.

Procurou-se que esta exploração preliminar, realizada no Inverno de 2003, colocasse em diálogo referências centrais da epistemologia e da sociologia da ciência, de modo a construir uma base sólida para todo o aparelho teórico-metodológico que conduziu a pesquisa, matizando os procedimentos a desenvolver e os resultados a que se pode almejar.

De notar que, a sociologia ocupa um lugar central nesta discussão, enquanto disciplina “com particular propensão para a reflexividade” (Costa, 1992). Se, por um lado, constitui uma área relativamente recente e menos consolidada do que outras no campo científico, exigindo esforços adicionais de objectivação e legitimação social, por outro lado, possui instrumentos para colocar em causa as visões mais positivistas da ciência, denunciando a sua dependência em relação às demais estruturas e dinâmicas sociais (Bourdieu, 2001 e 2004). Tem, pois, as condições propícias mas também a necessidade pungente de reflectir sobre os próprios fundamentos do conhecimento que produz.

Acresce que, no culminar de vários anos de intenso debate epistemológico, particularmente entre sociólogos, José Madureira Pinto (2007) publicou uma obra de referência, cujo primeiro capítulo coincide com várias das ideias fortes da presente texto, com o rigor e o brilhantismo que o tornam único no panorama das ciências sociais portuguesas. Embora retirando alguma originalidade ao presente texto, devemos entender estas semelhanças como consequência de leituras e interpretações cruzadas e isomórficas ou, numa formulação mais geral, como (mais) uma confirmação do carácter intensamente colectivo e cumulativo da trabalho científico.

Desta exploração, resultou uma dupla ruptura, quer com os *paradigma positivista* quer com o *paradigma relativista*, na forma de entender e de praticar a ciência.

A ciência não é regulada por normas ou princípios exteriores à condição humana, aos processos sociais e culturais. Tal abordagem essencialista ou transcendental dos processos

científicos deriva de uma perspectiva ingénua e positivista da ciência ou, na maior parte dos casos, emana de normativos epistemológicos e metodológicos que orientam o trabalho científico mas não o analisam cientificamente. Mesmo no plano epistemológico, espera-se com este ensaio mostrar que existem sérios inconvenientes em não considerar as implicações de a ciência constituir uma actividade social.

Mas a ciência também não é uma criação fundamentalmente individual, local e/ou quotidiana. Tal abordagem hiper-relativista e subjectivista da ciência, partindo de uma crítica ao positivismo, ignora as próprias especificidades da ciência — enquanto corpo de conhecimentos, metodologias, disposições, linguagens, etc. — bem como a sua capacidade de produção e crítica de conhecimentos acerca da realidade, pelo que se resume a si mesma a uma série de enunciados filosóficos, ideológicos e/ou políticos.

A ciência constitui uma prática social! Partindo de uma dupla ruptura — com ambas as posições expressas nos parágrafos anteriores — o presente capítulo procurará apresentar uma perspectiva da ciência como prática, simultaneamente, resultante de processos sociais e culturais e produtora de enunciados que podem transcender as condições sociais de produção. Esta perspectiva é defendida como uma base fértil quer para a sociologia da ciência quer para uma epistemologia da ciência.

O que é a ciência? Esta questão tem fascinado inúmeros pensadores — sobretudo, filósofos e cientistas — desde o surgimento da ciência moderna. Numa perspectiva sociológica, podemos hoje argumentar que existem várias vantagens em pensar a ciência enquanto *prática social*.¹⁴⁰

1. *Prática* porque se baseia sobretudo na interiorização, pela vivência quotidiana, de disposições e competências específicas.

Durante muito tempo, os discursos sobre os fundamentos da actividade científica enfatizavam a prossecução, mais ou menos acrítica, de normativos e guias metodológicos rígidos. A dinâmica da ciência, com desenvolvimentos permanentes e revoluções frequentes,

¹⁴⁰ Note-se que esta designação de "prática social" subentende uma distinção analítica, isto é, visa salientar, por um lado, o processo mobilizado (de tipo performativo) e, por outro, o conjunto de actores, instituições e estruturas envolvidos. No entanto, reconhece-se, como lembrou José Madureira Pinto numa conferência no ISCTE, intitulada precisamente *O Trabalho das Ciências* (12/01/2004), que não existem práticas que não sejam sociais.

demonstra claramente quão redutor e mesmo erróneo pode ser este "fetichismo do método".¹⁴¹ Pelo contrário, as potencialidades da ciência resultam de o seu método se encontrar em constante ebulição, sujeito a críticas e reformulações, o que não significa que, doravante, na célebre expressão de Feyerband, "*anything goes*". É esta dualidade (reprodução e produção) que permite ao conhecimento científico ser, simultaneamente, criativo e cumulativo.

Os próprios cientistas têm, muitas vezes, dificuldade em traduzir discursivamente o seu método.¹⁴² É que, mesmo a nível individual, a actividade científica não se guia totalmente por aparelhos de normas e enunciados verbalizáveis (ainda que em constante transformação), mas é, grande medida, orientada por uma sensibilidade incorporada pela prática e accionada performativamente, de modo crítico e criativo, permitindo associar um vasto conjunto de experiências, dados, procedimentos, competências adquiridos — a tal memória científica, parcialmente incorporada nos agentes, parcialmente objectivada nos instrumentos — à produção de novas experiências, dados, procedimentos, competências. As figuras mais emblemáticas da ciência moderna são uma boa prova disso, visto que aliam uma notável capacidade criativa (ou mesmo subversiva) a um enorme conhecimento do seu campo científico.

2. *Social* porque é construída e desenvolvida na interacção de inúmeros actores, grupos e organizações, alargada no tempo (a ciência moderna tem vários séculos) e no espaço (a condição quase-universal). Constitui, pois, um processo histórico-cultural de grandes proporções, analisado com detalhe, entre outros, por Merton (1973).

Isolando certas partículas da actividade científica quase podemos concebê-la como uma prática localizada e individualizada. É verdade que uma parte substancial do trabalho científico é (talvez em demasia) uma realização individual ou de um grupo muito restrito de actores, numa pequena parcela de espaço-tempo. Todavia, mesmo nessa situação, o isolamento é relativo, visto que o cientista, em geral, possui já incorporado um conjunto de disposições e competências desenvolvidas por outros cientistas — o tal *habitus científico*, consciência teórica incorporada em estado prático (Bourdieu, 2001) — e recorre frequentemente a diversos materiais científicos já produzidos (livros, instrumentos, etc.) para sustentar a sua pesquisa. Aliás, como têm notado diversos autores, os resultados científicos

¹⁴¹ Como assinala Bachelard (1971: 136), entre muitos outros, "o método científico é um método que procura o risco. O pensamento científico é um pensamento empenhado. Está constantemente a pôr em causa a sua constituição (...) O método não pode ser uma rotina".

¹⁴² Como afirma Bourdieu (2001: 80), à semelhança dos artistas ou dos desportistas, os cientistas revelam, em geral, uma grande dificuldade em explicar o seu ofício e a forma como o aprenderam: "descrevem-na como uma parática que exige método, intuição e sentido prático".

sustentam-se sempre no aparelho teórico-metodológico mobilizado e que é, regra geral, desenvolvido em referência a investigações anteriores realizadas por outros cientistas.

Além disso, desenrola-se uma constante regulação colectiva sobre as condições de produção científica, também alargada no tempo e no espaço — daí falar-se frequentemente da existência de uma "comunidade científica". O campo científico é, pois, dinamizado por recensões, críticas, referências, conferências, elogios, controvérsias. Esta vertente interaccional não reflecte apenas lutas de poder entre os agentes envolvidos (cientistas, instituições, escolas), embora seja inquestionável que, através delas, os agentes procuram ampliar o seu capital simbólico.¹⁴³ Esta dinâmica interaccional permite também o desenvolvimento e refinamento da própria prática científica (e dos conhecimentos por ela produzidos), pois activa um processo de objectivação pela construção/desconstrução intersubjectiva (Berthelot, 2000). Ou seja, precisamente porque existe uma luta de argumentos — e os actores se empenham nela, de forma mais cínica ou mais "desinteressada", pouco importa para o caso¹⁴⁴ —, esses argumentos vão sendo desenvolvidos, refinados, "objectivados".

Por fim, a um terceiro nível, se é verdade que o campo científico é apenas mais um campo social, também não podemos esquecer que conquistou uma legitimidade e uma autonomia relativamente aos restantes, alicerçadas num conjunto de práticas singulares que permitem obter determinados resultados, considerados de uma certa utilidade para diversos outros sectores da sociedade. Aliás, esta singularidade relativa é comum a todos os campos da actividade humana. Assim sendo, o campo científico é (re)conhecido por práticas e produções específicas — que, por um lado, são permanentemente (re)construídas pelos próprios agentes envolvidos no decurso da prática científica, mas, por outro lado, são-lhes parcialmente impostas pela "comunidade científica" enquanto condição necessária para participarem nesse mesmo campo (para serem aceites enquanto cientistas) — úteis (em grau variável) para outros campos da actividade humana.

Chegamos, então, à ideia de que o átomo da empresa científica é uma prática social, em parte, individualizada e localizada, mas que requer uma sensibilidade específica, obtida

¹⁴³ Como nota Bourdieu (2001: 163), "Um bom conhecedor é qualquer um que possua o sentido do jogo científico, que possa antecipar a crítica e adaptar-se por adiantado aos critérios que definem os argumentos que o possam colocar em causa, permitindo assim avançar o processo de reconhecimento e de legitimação".

¹⁴⁴ Embora se possa também falar de uma "cultura do desinteresse", que seria interessante analisar em pormenor — aperfeiçoando, por exemplo, a linha de pesquisas iniciada por Merton (1973) — no seu duplo papel: de fachada identitária face ao exterior; mas também de (possível) norma cultural controlada inter-pares. Neste sentido, podemos recuperar as representações ideais da ciência, não as confundindo com as práticas, mas considerando (criticamente) o seu (possível) papel referencial relativamente às práticas científicas.

através da incorporação de (e recurso constante a) um legado partilhado e socialmente reconhecido. Mais uma vez, é esta dualidade que permite que os "produtos" da ciência (teorias, análises, experiências, instrumentos de pesquisa, etc.) sejam intensamente criativos e eminentemente cumulativos.¹⁴⁵

Curiosamente, as abordagens hiper-relativistas da ciência (veja, por exemplo, Latour e Woolgar, 1986), embora anunciem a sua intenção de analisar a ciência através das interações quotidianas que se estabelecem entre os seus actores, têm claras dificuldades em conceber a ciência enquanto prática, como foi aqui entendida. Precisamente, porque não aprofundam nem a sua vertente prática, nem a sua vertente social. Reduzem as práticas sociais às acções estratégicas individuais (com especial ênfase nas estratégias discursivas) — esquecendo: na vertente prática, as disposições incorporadas, accionadas, transmitidas e reproduzidas nos quotidianos da actividade científica; na vertente social, as estruturas, instituições, processos históricos e culturais, interacção com a sociedade envolvente, etc.

Danermark e outros (2002) comentam, sensatamente, que uma construção social é sempre uma construção de alguma coisa, não totalmente redutível às interações e condições em que essa construção ocorreu. Utilizando uma metáfora, podemos considerar que uma casa é uma mistura de betão, cimento, madeira e alguns outros materiais. Todavia, não compreendemos grande parte da realidade se não virmos que essa mistura dá origem a uma casa, com características, significados e potencialidades específicos.

Ao nível de uma pesquisa sobre a ciência, é possível manter uma posição agnóstica face à própria ciência. Como dizia Berger (1970) relativamente à religião, a questão não é se o sociólogo acredita ou não em Deus, mas que mecanismos e processos sociais dão sentido a

¹⁴⁵ Este trabalho baseia-se, em parte, na obra recente e fundamental de Bourdieu (2001). Neste trabalho, o autor francês desenvolve a teoria de que a ciência constitui um campo social de intensas lutas de poder, mas que possui regras e procedimentos singulares, parte deles incorporados em disposições específicas — o *habitus* científico. Como escreve, “o verdadeiro princípio das práticas científicas é um sistema de disposições geradoras, em grande parte, inconscientes, transponíveis, que tendem a generalizar-se” (p. 85). Sendo um magistral contributo para pensar cientificamente a ciência, este trabalho não está imune a críticas, nomeadamente, no que concerne a um excessivo centramento na estrutura, já recorrente nas análises do autor. Por vezes, a dialéctica entre estruturas e práticas reduz-se a uma colonização da segunda pela primeira. O *habitus* produz a prática, mas a matriz do *habitus* é a prática. Por exemplo, argumentar que “um sábio é um campo científico tornado homem” (p. 84) é claramente exagerado. Um cientista é alguém que incorporou certas competências que lhe permitem movimentar-se dentro do campo científico e ser reconhecido como parte dele, mas não incorporou certamente o campo científico.

uma determinada representação da (e crença na) divindade. Aceitemos, então, o tal princípio de simetria, regra número 1 do "programa forte".

No entanto, num outro plano, caso se afirme como cientista, o sociólogo tem que enfrentar um corpo distinto de questões que têm a ver com as possibilidades e os limites do conhecimento sobre uma realidade e, em particular, dos processos científicos de produção desse conhecimento. O presente ensaio propõe que, também neste plano epistemológico e com as devidas diferenças semânticas, vejamos a ciência fundamentalmente enquanto prática.

Isto implica, em primeiro lugar, romper com todas as noções absolutas e intemporais de verdade ou de racionalidade, no sentido em que ambas, pelo menos enquanto propriedades tangíveis pelos homens, são socialmente construídas. Segundo Bachelard (1971), não existe um racionalismo *a priori*, anterior à experiência, a-local, a-temporal, a-social, mas sim um racionalismo dialéctico. Como explica:

A cultura é um acesso a uma emergência; no domínio científico, estas emergências estão de facto constituídas socialmente (...) Em resumo, o consenso que define socialmente um racionalismo regional é mais do que um facto, é o sinal de uma estrutura (p. 115).

E implica, em segundo lugar, romper com uma visão empirista da ciência como uma forma de conhecimento que se baseia na observação sistemática e imediata do real. Como têm vindo a argumentar João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto — na linha de Bachelard (1971) ou de Bourdieu e outros (1968) — “o vector epistemológico vai do racional ao real” (1975: 16). Ou seja:

Só o património acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria constitui, em princípio, adequado ponto de partida para a pesquisa (1986: 56).

Claro que podemos sempre mergulhar em questões metafísicas acerca da existência da realidade ou acerca da possibilidade de nós conhecermos *de facto* essa realidade. São questões interessantes e para as quais a ciência não tem resposta. Todavia, podemos recentrar essa questão dizendo que o conhecimento científico é um conhecimento de carácter prático, num duplo sentido: (1) é um conhecimento testado através de dispositivos de experimentação, ou seja, é um corpo de conceitos e proposições iminentemente teórico-abstractos mas que, ao contrário de outras produções metafísicas, são experimentados (através de práticas específicas) — podendo ser refutados ou corroborados — no mundo exterior; (2) é um conhecimento que funciona no mundo exterior — mesmo que de forma sempre imperfeita —,

ou seja, fornece-nos recursos para lidarmos com (agirmos sobre ou, até certo ponto, controlarmos) a realidade.¹⁴⁶

Com isto é importante não esquecer que a objectividade científica é (também) uma construção alicerçada, em parte, em critérios lógicos e, em parte, em processos intersubjectivos (Gil, 1986) — a tal duplicidade sócio-lógica da ciência, de que fala Bourdieu (2001). Todavia, ambos os critérios não distinguem a ciência de outras formas abstractas de conhecimento, como a filosofia. O que distingue a ciência é a combinação dos dois com um critério de adequação das teorias explicativas à realidade, o que requer formas controladas de experimentação. Como afirma Sayer (1992: 70), “o conhecimento é útil quando é ‘adequado-na-prática’ ao mundo”. Ou, como acrescentam Danermark e outros (2002: 24): “a relação entre o mundo real e o nosso conhecimento dele é, fundamentalmente, uma questão de relevância prática”.

Neste sentido, o processo científico de argumentação, experimentação e contra-argumentação constitui “uma realização prática que gera novas experiências (agir sobre o mundo) e novas teorias (representar o mundo)” (Gingras, 1995). Esta ideia, aliás, encontra-se já no pensamento de alguns dos principais epistemólogos deste século. Sobretudo com Popper, a ciência ganhou um carácter dinâmico em que o progresso é feito à custa da invenção de novas teorias, da experimentação sistemática, da detecção dos erros, do debate livre e racional, em que “as ideias morrem em vez dos homens”, como formas de ir gerando uma cada vez melhor adaptação do conhecimento à realidade.¹⁴⁷

A linguagem científica é um bom exemplo deste processo, na medida em que não é (apenas) um código específico que protege os cientistas do “mundo dos leigos”, mas também não é uma simples tradução da realidade exterior. É uma construção progressiva em que os conceitos se vão desenvolvendo — aperfeiçoados em termos lógicos e experimentados metodicamente na realidade — de forma a ampliarem o seu poder explicativo sobre a realidade, não deixando de reflectir também as estratégias de afirmação e distinção social dos cientistas. Constitui um sistema simbólico produzido (socialmente) em diálogo com a realidade e que fornece, a cada momento, recursos para ler essa mesma realidade, mesmo que de forma sempre provisória e aproximativa.

¹⁴⁶ Ao definir-se dois sentidos pretende-se, sobretudo, enfatizar a sua duplicidade: procedimento metodológico e funcionalidade social. Todavia, reconhece-se que esta distinção é fundamentalmente analítica, visto que, na prática, ambos os sentidos são, até certo ponto, convergentes.

¹⁴⁷ Da vasta e fascinante obra do filósofo, destaque-se, neste contexto, *The Logic of Scientific Discovery*, obra central em que Popper apresenta os traços gerais da sua proposta epistemológica (Popper, 1975).

Procurou-se, nesta secção, apresentar um modesto contributo para uma abordagem praxiológica da ciência, equacionando-se algumas das implicações e aplicações desta abordagem. Mais do que propor uma nova perspectiva revolucionária, pretendeu-se operar algumas clarificações conceptuais — em ruptura com certos dualismos aparentes que tendem a sobreviver no campo científico — e contribuir, desta forma, para o incessante exercício de reforma teórica e epistemológica que deve acompanhar o trabalho das ciências.

Nas últimas linhas, gostaria de dedicar-me a uma questão fundamental e ainda não referida neste texto: partindo do pressuposto de que a sociologia da ciência e a epistemologia são domínios diferentes, que relações existirão entre eles? Se é impensável que a sociologia da ciência (como qualquer outro sub-domínio científico) não seja orientada por princípios epistemológicos, será que não pode, por outro lado, ser um contributo valioso para o tal trabalho de reflexão e de reforma epistemológica? Estaremos condenados a trabalhar em dois tabuleiros ou devemos explorar as relações que se estabelecem entre ambos?

Esta questão é particularmente actual, visto que nas últimas duas décadas temos assistido a um debate aceso acerca dos limites e intersecções entre ambos os domínios. Respondendo aquilo que considera ser uma tendência relativista para a indistinção entre sociologia da ciência e epistemologia (ou dissolução da segunda na primeira), Sokal (1998) propõe que os dois campos se situam em níveis de análise diferenciados, levantando questões diferentes e conduzindo a pesquisas distintas.¹⁴⁸ Todavia, não será esta posição demasiado radical? A sociologia da ciência e a epistemologia não deverão caminhar juntas?

Na medida em que são investigações sistemáticas e rigorosas que permitem compreender (e objectivar) as condições sociais da prática científica, trabalhos como os de Dubois (2001) ou Bourdieu (2001) são certamente contributos importantes para a reflexão epistemológica.

Bourdieu (2001) propõe, neste sentido, que qualquer investigação científica considere uma dimensão de análise de sociologia da ciência, considerando que o processo de produção de conhecimento científico deve ser sempre acompanhado por uma reflexão acerca das condições e dinâmicas sociais de produção desse conhecimento. Sendo possivelmente imperialista e utópica na sua formulação literal, esta proposta não deixa de ser valiosa se

¹⁴⁸ Situando o nível epistemológico num patamar superior ao nível da sociologia da ciência, supõe-se — porque o autor nunca o afirma claramente — que as perspectivas epistemológicas conduzam as pesquisas sociológicas mas que o contrário não aconteça.

pensarmos o processo científico no seu conjunto (e não necessariamente cada pesquisa particular). A partir desta ideia, a presente pesquisa inclui também alguns elementos de auto-análise, como forma de aumentar a sua reflexividade interna (ver secção E).

Aliás, se pensarmos nos principais avanços da epistemologia no século XX, de Popper a Kuhn, de Lakatos a Bachelard, todos eles combinaram, de forma criativa e em doses variadas, questões lógicas internas, com contributos externos, da história da ciência, da psicologia da ciência, da sociologia da ciência, etc. Se a ciência não é solúvel no social, como tão bem demonstra Berthelot (1994), não é de crer, por outro lado, que a ciência possa ser indiferente ao social. Tende, pois, a estabelecer-se uma dialéctica permanente entre epistemologia e sociologia da ciência.

B. Uma metodologia eclética [aparelho metodológico]

Se qualquer investigação sociológica se deve munir de um aparelho metodológico sólido, reflectido e explicitado, e só assim ambicionar a produção (e sobretudo validação) de um qualquer entendimento da realidade social, aquelas que se destinam à obtenção do grau de doutoramento têm responsabilidades redobradas neste domínio.

Comecemos por lembrar que o método científico implica sempre uma certa relação entre construção teórica e observação empírica (Popper, 1975; Almeida e Pinto, 1986; Danermark, 2002), facto tão-mais importante quando o desenvolvimento e crescente especialização da empresa sociológica implica um risco efectivo de uma parte dos estudos abdicar da exploração teórica, em virtude da vontade ou pressão institucional para a produção de dados empíricos, enquanto outros se restringem à produção teórica, prescindindo da recolha empírica de dados ou utilizando-a como mero suporte ilustrativo para as suas demonstrações de erudição pré-concebidas (Pinto, 2007).

Acresce que o investimento em ambos os planos também não garante, só por si, o “diálogo” profícuo entre eles, condição necessária ao desenvolvimento científico. Visto que a teoria e a empiria se revestem de lógicas e linguagens, tempos e espaços, estruturas e dinâmicas, divergentes, a relação entre si é necessariamente complexa e problemática, dependendo, em larga medida, do trabalho (de tradução e interpretação) do investigador e, num espectro mais alargado, da comunidade científica. Como sugere Mills (1959), devemos entender essa articulação como um requisito de cientificidade, assim como um espaço aberto para a “imaginação sociológica”. Assim, elegemos como questão primordial da metodologia da presente pesquisa a discussão e definição de procedimentos controlados e cientificamente legitimados de combinação de um determinado quadro teórico com um dado dispositivo de observação, cuja discussão aprofundada se remete, respectivamente, para os dois capítulos seguintes.

Aliás, a necessária ruptura com as interpretações do senso comum, frequentemente naturalistas, individualistas e/ou etnocêntricas, acto que vários autores têm defendido como fundador da produção de conhecimento em ciências sociais (Bourdieu e outros, 1968; Silva, 1986), só é verdadeiramente assegurada através de uma confrontação sistemática de um corpo teórico cientificamente validado e de uma observação da realidade, a partir de instrumentos também desenvolvidos e reconhecidos no quadro das próprias ciências sociais. Mesmo o sociólogo mais experiente e idóneo não está livre de, por uma miríade de razões, baixar a guarda da vigilância metodológica e cair numa vertigem de explicações senso-comuns.

Neste caso, mantemo-nos fiéis ao princípio da “função de comando da teoria”, segundo a qual a pesquisa empírica deve ser orientada *pela e para* a teoria.¹⁴⁹ No entanto, como notou recentemente um dos seus principais proponentes (Pinto, 2007), este primado deve ser complementado pela inclusão de elementos da observação empírica, num momento inicial, de carácter espontâneo e do senso comum, sujeitando-os em seguida a um procedimentos analíticos propriamente científicos, de modo a não fomentar um certo tipo de autismo académico face às preocupações e problemas públicos.

Além disso, procurámos potenciar as múltiplas formas através das quais a investigação teórica e empírica se influenciam mutuamente, ao longo das várias etapas da pesquisa. Como assinalava já Merton (1949), numa famosa obra:

A pesquisa empírica vai muito além do papel passivo de verificar e comprovar a teoria: faz mais que confirmar ou refutar hipóteses. A pesquisa desempenha um papel activo: realiza pelo menos quatro funções importantes, que ajudam a dar forma ao desenvolvimento da teoria: *inicia, reformula, desvia e clarifica* a teoria (p. 172).

É neste sentido que podemos colocar em causa o valor heurístico de abordagens metodológicas mais rígidas, popularizadas no ensino da sociologia, e que postulam uma investigação assente numa sucessão linear de etapas diferenciadas, desde a definição de uma pergunta de partida, definição do quadro teórico, construção do modelo de análise, produção e consequente aplicação de instrumentos de observação, análise dos dados e produção dos resultados finais.¹⁵⁰ É que a produção de instrumentos de observação e, sobretudo, a sua aplicação são, elas próprias, susceptíveis de gerar novas indagações e explorações, que implicam, muitas vezes, rever as questões de partida, as teorias de referência, os conceitos e as dimensões fundamentais.

Este entrelaçamento da teoria e da observação intersecta-se com a necessidade de conjugar outros dois pólos da investigação científica: aquela que ocorre num plano *macro-social*, lidando com condições e resultados nacionais ou internacionais; e aquela que se movimenta num plano *micro-social*, com enfoque nas estruturas e dinâmicas em contextos locais. Na esteira de vários autores contemporâneos que têm analisado as diferenças e

¹⁴⁹ Este princípio tem sido sobejamente desenvolvido por sociólogos portugueses de referência como Almeida e Pinto (1986) ou Costa (1999). No entanto, é importante reafirmá-lo, num tempo em que se reacendem as aspirações de legitimação sociológica de certos arautos da “observação espontânea” — legitimados por epistemologias *fast-food* como a “grounded theory” e muito impulsionados pela pressão imediatista e ideológica de poderosos aparelhos político-mediáticos — que esquecem rapidamente que os seus resultados, conseguidos com grande economia de tempo e de trabalho, assentam necessariamente (e desta forma veiculam) princípios ideológicos, muito mais perversos e perigosos do que aqueles que, muitas vezes, criticam na ciência “dita” convencional porque não sujeitos ao necessário controlo teórico.

¹⁵⁰ Veja-se, por exemplo, Quivy e Campenhoudt (1988).

relações entre *níveis de escala*, cedo me apercebi que o objecto de estudo que escolhi teria que ser abordado em ambos os planos, através de uma pesquisa multi-dimensional, e que, aliás, a compreensão dos fenómenos em questão dependia de uma exploração das combinações entre processos *micro* e *macro*.¹⁵¹ Ao longo da pesquisa, apercebi-me ainda que teria que incluir um terceiro plano, a que alguns autores têm designado por *meso-social*, para dar conta dos modos organizacionais através dos quais os estabelecimentos de ensino configuram este fenómeno, precisamente articulando pressões “do topo” e “da base”.

À necessidade de desenvolver uma pesquisa teórico-empírica e multi-dimensional juntei ainda uma terceira ordem de problemas, resultante do desenvolvimento de uma pesquisa *multi-situada*. Seguindo uma linha crescente de estudos de natureza comparativa, interessava-me também analisar o fenómeno em vários países europeus, cujos sistemas educativos se distinguem notavelmente, sobretudo nos níveis intermédios, o que acabou por dar origem a um estudo paralelo das realidades em Portugal e em Espanha.

A articulação entre estas três ordens de questões — no quadro dos próprios constrangimentos e oportunidades gerados, quantas vezes, de modo imprevisível, nas inserções institucionais e no próprio percurso biográfico do investigador — implicou um esforço permanente de reorientação, procurando-se salvaguardar o rigor necessário para compreender as especificidades de cada domínio, mas também a imaginação necessária para os colocar em diálogo permanente. Importa recordar que uma pesquisa ocorre, necessariamente, num contexto de escassez de recursos e que, portanto, deve ser organizado de forma a contornar as actividades que se afiguram demasiado custosas e a otimizar as oportunidades que vão surgindo.

Em suma, um programa de investigação orientado para a produção de conhecimentos inovadores deve estruturar-se na tensão entre um planeamento rigoroso das actividades de pesquisa e uma flexibilidade que potencie a descoberta através da exploração de caminhos, à partida, imprevisíveis. Isto porque a produção do conhecimento exige o prosseguimento paciente e minucioso do método, tanto como a errância exploratória e evanescente da criatividade. Sem o primeiro, não há conhecimento mas especulação; sem o segundo, não há produção mas reprodução.

Resta acrescentar que uma pesquisa com vista à obtenção de um doutoramento é um enorme desafio, por vezes solitário e frustrante, e é também importante não escamotear os

¹⁵¹ Knorr-Cetina (1981), Alexander e Giesen (1987) ou Brante (2002) mostram como, depois de um período em que se discutia a primazia do macro sobre o micro ou vice-versa, a partir dos anos 80, a sociologia entra numa fase dominada pela procura de modelos mais complexos de relações de forças entre os níveis de escala.

dilemas e bloqueios, os erros e fracassos, visto que só a sua superação fornecerá as aprendizagens mais significativas e dará consistência à própria tese a apresentar. Chega-se a questionar a pertinência do próprio tema e da metodologia prevista, mas apenas até os conseguirmos reconfigurar e desenvolver formas mais profundas de entendimento.

Tal como se deixava já claro nas propostas fundadoras do projecto investigação, apresentadas em 2004 aos orientadores, bem como às instituições de ensino, de investigação e de financiamento que acolheram o estudo, esta pesquisa não se baseou numa sequência linear de revisão teórica, observação empírica e produção de resultados, mas sim numa articulação de módulos (mais ou menos, trimestrais) organizados em torno de um tema ou de uma questão fundamental e que, sempre que possível, envolveram esses três processos fundamentais da investigação científica. A partir de cada um destes blocos temáticos, foi então possível desenvolver quadros teóricos, dispositivos observacionais e resultados específicos.

Estes ciclos temáticos foram definidos como *marcadores* no início da pesquisa mas, também eles, foram sujeitos a um trabalho progressivo de redefinição, à medida que a própria pesquisa se deparava com conhecimentos e constrangimentos impossíveis de prever com antecedência. No projecto inicial apresentado no ISCTE apontavam-se oito blocos temáticos susceptíveis de aprofundamento teórico-empírico, o que, depois de variadas reconfigurações, acabou por dar origem a dez explorações temáticas, indicadas no quadro B1, alguns deles de maior intensidade teórica, outros em que a observação empírica foi preponderante.

O perigo de dispersão (e consequente falta de aprofundamento) que este modelo poderá comportar foi atenuado através de um retorno periódico às questões iniciais, como forma de aferir a efectiva cumulatividade do trabalho produzido nas várias dimensões, bem como um fechamento progressivo, através do abandono de pistas que se foram revelando menos profícuas ou exequíveis ou reforço de outras que se foram manifestando mais promissoras. A partir de um encadeamento de problemas analíticos, nos quais foi frequente as conclusões de um módulo serem centrais para a elaboração do problema a tratar em módulos subsequentes, desenvolveu-se, então, uma investigação com sucessivos níveis de aprofundamento, em que o próprio problema de partida e os aparelhos conceptuais capazes de lhe dar uma resposta foram sujeitos a uma definição progressiva, ao longo de três anos, numa dinâmica para a qual se adoptou a metáfora da *espiral*.

Esta progressão entre “mini-investigações temáticas” — referentes a distintos problemas analíticos, níveis de escala, referentes geográficos e combinações teoria-observação — encontra-se sistematizada no quadro B1. Neste caso, incluem-se já os principais instrumentos de observação utilizados, bem como os “palcos” de apresentação de resultados intermédios, em particular, na forma de artigos científicos e comunicações em congressos da especialidade. De notar que a integração no quadro destes momentos de exposição não resulta de nenhuma vontade de afirmação, mas apenas o reconhecimento de que esta exposição e a resultante sujeição à crítica entre pares foram entendidas como parte integrante do projecto de investigação e, de facto, condicionaram (em geral, de modo a enriquecer) o próprio desenrolar da pesquisa.

Como se pode ver no quadro B1, ao longo de toda pesquisa, houve uma estratégia para circular entre abordagens teórico-empíricas distintas repartidas pelos três níveis de escala, intercalada com alguns períodos de maior imersão teórica, e acentuando para a fase final da pesquisa a necessidade de apresentação e validação das explorações temáticas e seus resultados, mesmo que ainda provisórios e parciais, nos espaços criados para o efeito, no seio da comunidade científica. A mudança da sede da pesquisa para Madrid, num período intermédio do projecto (entre Setembro de 2005 e Maio de 2006), não constituiu um corte com esta dinâmica de investigação, mas, pelo contrário, o seu aprofundamento e complexificação, constituindo o contacto com outros quadros teóricos, contextos institucionais e realidades educativas, um importante impulso no processo de aprendizagem que constitui qualquer investigação e, ainda mais, aquelas que se destinam à obtenção do grau de doutorado.

O trabalho final de escrita da tese assemelhou-se, então, à recomposição de um puzzle, no qual foi possível sistematizar os resultados, juntando as várias peças coleccionadas ao longo da pesquisa. Há capítulos, como o 3 e o 4, que resultam directamente das explorações temáticas (1 e 8 respectivamente), mas este critério não se revelou o mais profícuo à produção de um texto compreensivo e interessante, pelo que se procurou estruturá-lo em torno de um fio condutor que, não sendo coincidente com o próprio percurso de exploração multi-dimensional que caracterizou a investigação, pudesse restituir uma unidade e coesão da argumentação. Algumas obras científicas e outras literárias inspiraram esse trabalho que conheceu também várias versões, à medida que o texto se foi urdindo.

A organização da investigação atrás apresentada, assemelhando-se na forma a uma *espiral* de ciclos temáticos, não invalida (pelo contrário, reforça) a necessidade de definição do problema sociológico, das hipóteses e dos indicadores, ou seja, do conjunto coerente a que se tem designado por *modelo de análise*. O que coloca em causa é que esse modelo seja algo que precede a pesquisa empírica, defendendo que é algo que se pode (e deve) ir construindo ao longo do projecto de investigação, em diálogo com os próprios resultados das explorações observacionais que se vão realizando.

O facto desse modelo de análise ser uma construção progressiva não significa, de igual forma, que não tenha sido necessária uma fase reflexão e sistematização do quadro conceptual, sensivelmente a meio do percurso, com vista a uma consolidação e validação posteriores dos próprios resultados do estudo. É esse esforço que agora se revisita, incluindo as actualizações reflexivas que continuaram a decorrer na fase remanescente do projecto.

Embora não conste da agenda político-mediática sobre educação, a transição entre ciclos de ensino tem conhecido algumas (tímidas) formulações enquanto problema social, tanto relativas à dificuldade dos alunos se adaptarem às normas e exigências dos novos quadros institucionais, como referentes ao aumento comprovado dos índices de abandono e insucesso escolares nesse momento. Não se nega o valor dessas preocupações na própria escolha do tema da investigação, nem sequer nas abordagens originais aos actores que viriam a compor a amostra do estudo, mas paralelamente tornou-se fundamental uma demarcação do problema sociológico, de modo a evitar as vertigens moralistas que ora apresentam a transição entre ciclos como fonte de perigos e dificuldades várias, não reconhecendo o seu papel no desenvolvimento dos indivíduos e do próprio sistema, ora a concebem como a entrada no *verdadeiro ensino*, negando ao trabalho realizado nos ciclos anteriores o seu valor pedagógico e/ou científico.

O objecto de estudo foi definido como o *processo social de transição entre os ciclos de ensino obrigatório*. A definição genérica inicial foi-se revelando demasiado vaga e abrangente, exigindo um esforço de clarificação, não apenas porque a transição entre ciclos é pode também ser entendido enquanto processo físico, psicológico, económico, educativo, etc., mas também porque o enfoque em todos os ciclos de ensino se revelava inoportuno, enquanto a delimitação da educação básica não permitia a comparação com os países, como Espanha, em que o ensino secundário se encontra no interior do período de escolaridade obrigatória, assemelhando-se ao 3º ciclo do ensino básico, em Portugal.

A identificação das variáveis principais em estudo, bem como o estabelecimento de relações (lógicas e empíricas) entre si, constitui também um passo fundamental para a

organização da pesquisa. Neste caso, começámos por definir o processo de transição dos alunos entre ciclos de ensino como variável dependente. No entanto, foi-se tornado claro que a transição era catalisador de outros processos que deveriam também ser concebidos enquanto variáveis dependentes da própria transição, como a exclusão social, a individualização e a regulação sistémica.

O sistema educativo, com os seus vários ciclos de ensino e as (des)articulações entre eles, foi definido, num primeiro momento, como a principal variável independente (ou explicativa), o que conduziu a uma comparação entre distintos modelos sistémicos, observados em diferentes tempos históricos e em diferentes países. Incluíram-se algumas variáveis secundárias, como a classe social, o sexo e a etnia dos alunos, bem como as estratégias familiares as redes sociais que os suportam e condicionam, procurando testar o seu impacto na transição dos estudantes entre ciclos de ensino, no seio de um determinado sistema. Considerou-se ainda que seria importante analisar se a forma como a própria organização escolar interpretava e incorporava o sistema educativo não teria também efeitos visíveis no enquadramento e intensidade do fenómeno.

No entanto, esta visão da produção dos processos *micro* a partir de estruturas *macro* (ou das suas apropriações *meso*) foi complementada como uma outra em que o próprio sistema educativo se constituiu enquanto variável dependente, sendo as práticas e as representações, as estratégias e as culturas, dos actores educativos, (re)produzidas ao longo do tempo e do espaço, entendidas agora como variáveis independentes, se bem que a par de outras variáveis importantes, como as estruturas e acções próprias dos contextos de definição das políticas educativas, em ambos os casos produtos e impulsionadores de movimentos mais latos, como aquele que tem sido designado de “modernidade”. Só assim se pode fazer jus ao princípio tão propalado de que a sociedade faz os indivíduos, tanto quanto os indivíduos fazem a sociedade.

Para cada uma destas variáveis foi sendo definido um conjunto de indicadores que permitiu efectuar observações mais rigorosas, testando, por exemplo, a correlação entre variáveis. Algumas delas, como as classes sociais ou os sistemas educativos, utilizámos os indicadores já sobejamente apresentados e discutidos por cientistas sociais, por todo o mundo. No caso da transição entre ciclos, conceberam-se e experimentaram-se múltiplos indicadores, separados por duas dimensões distintas. No plano académico, utilizaram-se indicadores objectivados como as classificações dos alunos no ano anterior e posterior à transição, bem como a sua aprovação ou reprovação, a par de indicadores mais subjectivos como os juízos dos próprios alunos, relativamente a mudanças de interesse, de dificuldade ou até de

estratégia, bem como juízos dos seus professores e, em alguns casos, de elementos da sua família. No plano social, utilizaram-se indicadores de aferição do sentimento de perda, de abandono de solidão, bem como de bem-estar, de interconhecimento, de construção de novos vínculos e de pertença a novos grupos. Neste caso, tomou particular importância a observação directa dos quotidianos dos alunos, no ano anterior e posterior à transição, bem como as suas representações acerca do processo, captadas através de um questionário e de entrevistas.

Também as hipóteses, não tendo sido definidas logo no início da pesquisa, se foram afigurando importantes para guiar a pesquisa. A hipótese central da pesquisa foi, então, designada do seguinte modo: *as relações e distâncias (a articulação ou desarticulação) entre ciclos de ensino são um factor fundamental para compreender os percursos de escolaridade dos alunos, bem como os mecanismos de selecção e de exclusão inscritos nos sistemas educativos.*

O grau de generalidade e de abstracção desta hipótese conduziu-me, posteriormente, a desdobrá-la em três questões auxiliares, de carácter operacional, facilitando assim o trabalho de construção teórica e de observação empírica, realizado em cada um dos três níveis de escala acima enunciados:

Hipótese 1. *Diferentes sistemas de ensino geram diferentes processos de transição entre ciclos, no seu interior, com impactos distintos nos percursos de escolaridade e, em particular, nas possibilidades de sucesso escolar dos estudantes.*

Hipótese 2. *Dentro do sistema, cada escola gere, de um modo particular, os processos de integração dos alunos, à entrada de um novo ciclo, o que condiciona também de forma significativa as possibilidades de sucesso escolar dos estudantes.*

Hipótese 3. *A transição entre ciclos de ensino é uma experiência distinta para diferentes tipos de alunos, sendo particularmente complicada para os grupos sociais e/ou étnicos mais desfavorecidos, o que contribui para uma polarização dos trajectos e das oportunidades escolares.*

Uma outra ordem de questões metodológicas tem a ver com a definição da amostra, as condições de falsificação ou confirmação das teorias, bem como com as possibilidades de generalização e extrapolação dos resultados da investigação. Em ambos os casos, assinalamos

que se tratam de problemas simultaneamente lógicos e empíricos, ou seja, que remetem para dois tipos distintos de validação, uma interna e outra externa.

Em termos lógicos, as hipóteses da pesquisa devem ser formuladas de um modo que permita a sua refutação e, por conseguinte, a sua não refutação. Apesar da sua utilidade enquanto leme da pesquisa, a primeira formulação da hipótese, com um nível de abstracção superior, apresentava algumas vulnerabilidades neste campo, o que conduziu à sua transformação em três hipóteses de carácter mais específico e operacional, já passíveis de serem sujeitas a prova empírica.

Já em termos da observação empírica, como nota Becker (1998), a questão da extrapolação tem não apenas a ver com proporcionalidade da amostra face ao universo em estudo, mas também com a capacidade argumentativa de demonstração de que a parte escolhida pode, de facto, revelar aspectos importantes do todo. Ou seja, se conseguíssemos mostrar que as escolas que fazem parte de um certo sistema de ensino eram todas iguais entre si (limite do centralismo administrativo) bastaria estudar uma escola para inferir conhecimentos acerca de todas as restantes. Claro que essa premissa é falsa. Embora o princípio do centralismo e uniformidade do sistema educativo, em países como Espanha e Portugal, auxiliado pela diversidade social inscrita nos territórios observados, convidem a algumas inferências de carácter mais geral, possíveis de realizar quando *todas as condições são iguais*, a crescente “territorialização” das realidades educativas (Dubet e Martuccelli, 1996; Alves e Canário, 2004) e a densidade ou especificidade dos próprios territórios sócio-geográficos coloca fortes travões a tais empresas indutivas.

Neste caso, desenvolveu-se um dispositivo capaz de operar nos três níveis de escala enunciados. Assim sendo, desenvolveu-se uma *pesquisa de terreno*, na acepção lata que Burgess (1984) ou Costa (1999) têm dado à expressão, aproximando-se daquilo a que outros autores têm designado como *pesquisa etnográfica* (Emerson, 1981; Beaud e Weber, 1997). Ou seja, estabeleceu-se um trabalho continuado e de longa duração num território de Madrid e noutro de Lisboa, abarcando em cada um deles um conjunto de cinco escolas com características muito diversas, e no qual se teve oportunidade de desenvolver um sistema de procedimentos de recolha de dados que incluíram a observação directa, a realização de entrevistas, a aplicação de um questionário e a análise documental (estes dispositivos observacionais são discutidos, em pormenor, na secção D).

O principal critério para a escolha dos estabelecimentos de ensino foi situarem-se todos no mesmo perímetro urbano que designámos, atrás, por “centro histórico”, baseado na definição de autores como Costa (1999). Dentro deste território, procurou-se incluir uma

diversidade de modelos organizacionais e de “públicos”, optando-se, em cada uma das cidades, por três escolas públicas e duas privadas. Visto que o 3º ciclo, no sistema público português, pode ser ministrado em EB 23 ou em escolas secundárias, incluiu-se na amostra dois estabelecimentos do primeiro tipo e um do segundo. No caso das escolas privadas, potenciou-se também a diversidade, incluindo, em ambas as cidades, um colégio de fundação religiosa e um outro de modelo laico e cooperativo.

O facto de as várias escolas se situarem no mesmo território afigurou-se como fundamental. Uma vez que a escolha de uma pequena amostra aleatória para o universo das escolas do país nunca cumpriria os requisitos de representatividade (Ferreira, 1986; Becker, 1998), optou-se por uma escolha geograficamente condicionada e que validava inferências para um território definido, além de permitir aprofundar as relações entre escolas e cidade, equacionadas também por Charlot e outros (1994), Van Zanten (2000) ou por Sebastião e Vladimira (2007). Em particular, surgia como necessário para explorar a forma como a população de um determinado território — cerca de 4 km², passível de ser percorrido caminhando de um extremo ao outro — se movia pelos vários estabelecimentos de ensino à disposição dentro dessa área geográfica, tema que tende a concentrar a atenção dos sociólogos da educação contemporâneos, dados os sinais crescentes de competição entre estabelecimentos de ensino (tanto públicos como privados), associada a estratégias familiares de distinção escolar cada vez mais apuradas, bem como a políticas públicas que tendem a promover a autonomia dos estabelecimentos e, em alguns casos, a sua privatização, sob a égide da liberdade de escolha das famílias. Segundo esta perspectiva, a diversidade entre escolas é não tanto uma consequência da diversidade entre regiões, mas sobretudo um resultado (só parcialmente intencional) da interação estabelecida entre os estabelecimentos de ensino que se situam dentro de uma mesma área geográfica.

A escolha do território, tanto em Lisboa como em Madrid, respeitou o princípio, teoricamente orientado, de que os centros históricos das metrópoles seriam o lugar privilegiado, por um lado, para observar as profundas transformações nas realidades educativas, visto que as escolas que aí se situam detêm, em geral, um longo historial, e, por outro lado, as mudanças rápidas nos próprios públicos do sistema de ensino, uma vez que estes bairros tendem a ser, hoje, habitados por uma enorme diversidade social e até étnica.¹⁵²

¹⁵² Note-se que a diversidade social (não tanto a étnica) sempre foi apanágio destes bairros (Costa, 1999), mas o que aconteceu no passado é que estas escolas eram frequentadas por alunos de diversas proveniências, em parte, em detrimento dos próprios habitantes do bairro de origem mais popular. Esta relação particular entre os centros históricos e as escolas que albergam foi tema de uma comunicação apresentada num congresso da especialidade (Abrantes, 2007).

É claro que esta situação distingue-se claramente daquela que é vivida no meio rural ou em pequenos centros urbanos, dado que a escolha é forçosamente mais restrita (Almeida e Vieira, 2006), e mesmo nas metrópoles varia, de modo significativa, entre áreas geográficas, o que coloca algumas limitações à extrapolação das conclusões. À semelhança daquilo que ocorre em qualquer “estudo de caso”, a atenção às particularidades dos territórios e a busca por reconstituir uma certa unidade local implica uma óbvia prudência na generalização dos resultados a outros lugares. Mas os resultados obtidos, mesmo através de estudos de caso, podem ser sintomáticos de mudanças importantes na forma como a educação é concebida e vivida nas sociedades contemporâneas, desde uma apologia da diversidade social dos públicos a uma segregação em função dos resultados alcançados e/ou das origens sociais dos alunos.

Este trabalho foi complementado por uma exploração paralela dos sistemas educativos português e espanhol, a partir de documentos administrativos, estatísticas oficiais, relatórios nacionais e internacionais, entrevistas a actores-chave e a agentes com idades e percursos diversos, relatos historiográficos e notícias publicadas nos jornais generalistas. Sempre que possível, procurou-se confrontar esta análise dos sistemas educativos português e espanhol com estudos recentes sobre outros sistemas educativos na Europa, explorando o cruzamento de indicadores.

Nas primeiras versões do projecto, associou-se claramente as observações locais aos níveis de escala *micro* e *meso*, remetendo as análises da documentação oficial, da imprensa nacional e dos discursos de actores-chave, para o nível *macro*. Contudo, foi-se revelando profícua a triangulação dos resultados obtidos pelas várias técnicas de observação, sugerindo pistas, conferindo robustez a algumas conclusões, colocando outras em causa. Por exemplo, os resultados dos questionários aplicados em cinco escolas de Lisboa e outras cinco de Madrid revelaram similitudes entre os sistemas educativos português e espanhol, enquanto as estatísticas oficiais facilitaram a compreensão de alguns processos e dinâmicas locais.

Estas relações entre níveis de escala, embora constituíssem parte do objecto de estudo desde as suas formulações iniciais, foi sempre analisado com alguma prudência metodológica, precisamente devido às limitações de extrapolação e generalização a partir das amostras necessariamente contidas que permitem o desenvolvimento da pesquisa de terreno. Ou seja, da observação, mesmo que sistemática, do fenómeno em cinco escolas de Lisboa e outras cinco de Madrid não poder extrair a pretensão de retirar conclusões definitivas sobre os sistemas educativos português e espanhol. À partida, as conclusões só terão validade em contextos sociais idênticos, o que, ao limite, dado o carácter específico dos quadros de

interacção local, não autoriza a sua transferência para qualquer outro território que não o do próprio estudo.

Ainda assim, a análise complementar das características dos sistemas educativos e das várias partes que o constituem permitiu, em vários momentos da pesquisa, a triangulação dos dados, isto é, o enquadramento das observações em contexto local no panorama mais amplo do respectivo sistema educativo, permitindo uma identificação das semelhanças e das singularidades dos territórios em estudo. A comparação com outros estudos da sociologia da educação permitiu também, em vários pontos, aferir do grau de especificidade do terreno em que centrei a investigação. De assinalar que este trabalho de comparação *micro-macro* antecedeu mesmo a escolha dos territórios, assegurando algumas características que favorecessem a generalização dos resultados, e foi sendo aprofundado ao longo da pesquisa, procurando-se inclusive desenvolver alguns instrumentos de controlo, como a aferição de indicadores específicos sobre os quais existe informação actualizada, a nível nacional.

Esperamos que a redacção final do texto tenha feito jus a esta empresa, em particular, explicitando com detalhe, sempre que possível, as conclusões que podiam ser interpretadas como tendências nacionais, até prova em contrário, bem como aquelas que deviam ser atribuídas a estruturas e dinâmicas propriamente locais.

Por fim, importa reflectir sobre esta combinação de distintos modelos de recolha e análise da informação empírica. Muitas vezes a investigação em ciências sociais se tem dividido entre aqueles que defendem e praticam uma metodologia extensiva-quantitativa e aqueles que desenvolvem metodologias intensivas-qualitativas. Em particular, a etnografia e a estatística têm sido frequentemente apontados como dois caminhos alternativos (ou mesmo opostos) de recolher e analisar dados empíricos relativos aos fenómenos sociais. “Sociólogos de gabinete” e “sociólogos de terreno” tendem a trabalhar separados e a demonstrar pouca atenção e reduzido interesse aos estudos uns dos outros. Em certos contextos, sentimos mesmo alguma pressão para definir “de que lado estamos”, sobretudo, quando a esta se colam outras dicotomias de igual popularidade e duvidoso rigor conceptual: sociólogos e antropólogos; funcionalistas e interaccionistas; behaviouristas e construtivistas; ou positivistas e relativistas.¹⁵³

¹⁵³ Há alguma controvérsia relativamente ao facto de podermos falar de dois paradigmas diferentes. Por exemplo, na mesma obra, enquanto Brannen (1997) sugere que estamos perante dois paradigmas distintos, visto

Este hiato metodológico não surge na origem das ciências sociais – muitos dos melhores cientistas sociais, incluindo os ditos "autores clássicos", apresentam estudos em que combinam notavelmente métodos quantitativos e qualitativos. Além disso, como sugerem Danermark e outros (2002), é hoje um hiato parcialmente retórico (por exemplo, corrente no ensino das ciências sociais), visto que a prática de investigação é, cada vez mais, desenvolvida através de configurações metodológicas *ad-hoc*.

O projecto de investigação que desenvolvi pretendia, também, mostrar que a combinação rigorosa e criativa destas duas correntes metodológicas pode ser muito produtiva para a investigação social. Num momento em que parecem desvanecer as críticas mais radicais à falta de objectividade e validade dos trabalhos etnográficos, bem como à artificialidade e etnocentrismo das análises quantitativas, é tempo de explorar como podem ambos os métodos articular-se na prática científica. Combinar métodos não é, todavia, misturá-los, perdendo as valências de cada um dos métodos, associadas à especificidade das suas técnicas, competências e disposições aperfeiçoadas pela prática da investigação ao longo do século XX (Weber, 1989). As ciências sociais têm sido também fustigadas por tentativas (pouco conseguidas) de aplicação simplista de técnicas quantitativas em pesquisas de terreno, na ânsia de garantir uma (aparente) objectividade através de alguma reificação dos dados, ou de técnicas hermenêuticas em métodos quantitativos, na procura de introduzir "de ânimo leve" dimensões subjectivas e praxiológicas da existência humana nos grandes levantamentos estatísticos, daí resultando conclusões redutoras e abusivas (às vezes, absurdas). A história das ciências sociais aconselha, pois, rigor e prudência na combinação das metodologias, devendo esta reger-se, não por uma qualquer moda de "ecumenismo científico", mas por princípios de competência, viabilidade, razoabilidade e pertinência (Layder, 1998). Este ensaio começa por uma breve reflexão sobre as singularidades de cada uma das metodologias, sem a qual se considera perigoso tentar estabelecer articulações.

Como forma de aprofundar o conhecimento nesta temática, em vez da elaboração de um conjunto de pressupostos abstractos e generalistas, preferiu-se a exploração (e comparação) do modo prático como três estudos conceituados nas ciências sociais conceberam e articularam, de forma original mas sistemática, estes dois tipos fundamentais de metodologias.

combinarem posições epistemológicas, corpos teóricos e aparelhos metodológicos diferenciados, já Hammersley (1997) é mais cauteloso, ao notar que a colagem desta divisão a outras dicotomias do foro epistemológico e teórico pode indicar tendências gerais mas não é muito rigorosa. Existem, por exemplo, pesquisas quantitativas orientadas por epistemologias relativistas, corpos teóricos culturalistas e/ou destinadas a captar experiências subjectivas. Assim como existem (ou existiram) pesquisas etnográficas orientadas por uma visão positivista-behaviourista e/ou centradas na identificação de padrões objectivos.

La Distinction, de Pierre Bourdieu (1979) é uma das mais famosas e aclamadas obras de sociologia, a nível mundial, pela profundidade e subtileza analítica que oferece. O seu autor contou com a colaboração de um reputado matemático, para desenvolver um trabalho de vários anos que culminou numa teoria do espaço social, com base em análise de correlações múltiplas, associando as categorias socio-profissionais, os estilos de vida e os consumos/gostos culturais. A recolha e análise de dados foi acompanhada (e "controlada") pelo conhecimento adquirido em pesquisas de terreno já realizadas, bem como por vários dispositivos de observação etnográfica que foram sendo accionados, como o recurso a análise de registos fotográficos ou escritos, conversas informais, etc. Esse material foi servindo para: a) aperfeiçoar os questionários; b) sugerir hipóteses e correlações estatísticas; c) compreender melhor os dados quantitativos que iam surgindo.

Em *Le Travail à-Côté* (1989), Florian Weber vai mais longe na combinação das metodologias quantitativas e etnográficas, conforme explica num artigo posterior subordinado a este tema (Weber, 1995). Neste caso, a análise das estatísticas relativas à população de uma região identifica diversas regularidades sociais mas também “áreas de incompreensão” e uma série de novas questões analíticas. Inicia, então, a pesquisa etnográfica numa pequena região de França, onde explora a forma como esta situação de pluriactividade se constituiu, em que condições é vivida, os sentidos e as razões que os actores envolvidos lhe atribuem. Neste caso, a pesquisa de terreno não só confirmou uma parte dos dados estatísticos obtidos mas também acrescentou maior profundidade e espessura à interpretação desses dados, permitindo compreender de que forma as regularidades macro-estruturais observadas são vividas quotidianamente pelos seus protagonistas. Além disso, a apropriação local das categorias dos questionários foi explorada no trabalho etnográfico, conferindo mais rigor à análise das fontes estatísticas. Estas observações permitiram também, numa fase posterior, aperfeiçoar os questionários a ser aplicados. Na sua reflexão metodológica, o autor defende, assim, um vaivém entre trabalho etnográfico e estatístico.¹⁵⁴

António Firmino da Costa (1999) conduziu uma pesquisa de quase duas décadas no bairro de Alfama, na qual a observação participante e prolongada no terreno adquiriu um papel preponderante, mas um complexo de diferentes métodos e técnicas auxiliares foram sendo accionados. Em particular, passadas as primeiras etapas do trabalho etnográfico,

¹⁵⁴ Nas suas palavras: "O cruzamento entre as observações locais (que restituem um processo histórico singular) e correlações de variáveis estatísticas (que permitem verificar as hipóteses de tipo probabilístico) devem permitir avançar tanto na compreensão dos acontecimentos à escala local (forçando a aprofundar a cadeia de micro-causalidades) como a pertinência das categorias de classificação estatística (possibilitando a reconstrução de certas variáveis ou categorias)" (Weber, 1995: 159).

incluindo observação directa, entrevistas biográficas e análise documental, a procura por articular padrões macro-estruturais e práticas culturais locais, conduziu o autor à necessidade de recurso aos métodos quantitativos-extensivos. Na linha dos estudos de Pinto (1985) e Almeida (1986), as posições estruturais de uns milhares de pessoas foram então possíveis de localizar com rigor, o que permitiu ao autor discutir a complexa articulação entre estruturas de classe e configurações simbólicas, neste caso, num bairro popular de Lisboa. Importa assinalar que o trabalho etnográfico no bairro permitiu, neste caso, uma leitura mais rigorosa dos dados estatísticos.¹⁵⁵

O recurso, num dado momento, a um instrumento de recolha de dados extensivos como técnica auxiliar do trabalho etnográfico que permite uma descrição geral do objecto de estudo é relativamente frequente nas pesquisas de terreno. A particularidade desta investigação é que explora, aprofundadamente, o modo como uma população com determinadas (dis)posições estruturais, num quadro de interacção específico, produz formas culturais próprias. Há, pois, um vaivém constante entre níveis de escala; ou, utilizando uma distinção muito operacional, entre a antropologia *da* cidade e a antropologia *na* cidade (Cordeiro, 1997). Nesse vaivém, os dados quantitativos, recolhidos num determinado momento, e as informações etnográficas, colecionadas ao longo dos anos, vão-se entrelaçando continuamente, de modo a produzir uma análise sensível à singularidade das situações quotidianas, mas também à sua *contextualização* nas dinâmicas transversais e globalizantes das sociedades contemporâneas.

Vários autores têm, nos últimos tempos, procurado sistematizar esta quantidade crescente de estudos que recorrem a "mixing methodologies". Craswell (1994) ou Brannen (1997), por exemplo, propõem tipologias de modos de combinação de métodos, que apontam para a existência de 3 modelos de base: a) pesquisa em que existe um método dominante (quantitativo ou qualitativo) e outro complementar; b) combinação equitativa de métodos; c) pesquisa em duas fases distintas, uma qualitativa e outra quantitativa.

¹⁵⁵ Por exemplo, as discrepâncias observadas em dois instrumentos de recolha de dados extensivos sobre a população de Alfama – o Recenseamento Geral da População (INE) e o Inquérito Sociológico à População, Habitação e Actividades de Alfama (coordenado pelo próprio investigador) — são explicadas por diferenças nos procedimentos metodológicos, mas também por “características constitutivas do tecido social local e dos padrões culturais prevaletentes no bairro, com manifestações específicas nas práticas residenciais” (Costa, 1999: 192). Práticas residenciais plásticas, temporárias e/ou ocultas (como o sub-aluguer) fazem com que os recenseamentos gerais sejam pouco eficazes na recolha da informação sobre a população de Alfama. O conhecimento aprofundado do terreno traduziu-se numa série de procedimentos mais ajustados às características do tecido social local, quer na selecção das variáveis e categorias, quer nos modos de aplicação do questionário: período do ano, hora do dia, forma de abordar os inquiridos, etc. É isto que o autor designa, genericamente, por “inclusão das relações sociais de observação (...) na regulação das práticas de pesquisa” (p. 77).

Note-se que, embora seja possível encaixá-las nesta tipologia, as três pesquisas estudadas neste ensaio — e poderia continuar-se esta análise de "investigações mistas" *ad eternum* — mostram o quão redutor podem ser estas categorias, perante a enorme competência e imaginação sociológicas para encontrar pontes entre o método etnográfico e o método quantitativo-extensivo. Todavia, esta primeira categorização é importante, visto que distingue aquilo que são três formas radicalmente distintas de articulação: a complementaridade; a combinação; e a sequência. Se no primeiro modelo, a estrutura da investigação pode claramente seguir um das metodologias, recorrendo à outra apenas em espaços-tempos delimitáveis, e, no terceiro, pode-se projectar duas estruturas de investigação autónomas (em dois espaços-tempos diferentes), o segundo modelo exige uma estrutura diferente de raiz, que não siga qualquer dos modelos de investigação clássicos (quantitativo ou qualitativo). Este é o desafio que se coloca, neste momento, aos apologistas das "mixing methodologies", mas que deve ser visto investigação a investigação, rejeitando pseudo-receitas universais.

Para já, com base nos três estudos analisados, ficamos pela afirmação de que um entrelaçamento entre dispositivos de pesquisa quantitativa e qualitativa — nunca transigindo no rigor dos procedimentos de cada um — pode permitir: a) uma construção mais adequada dos instrumentos de observação (os guiões, as amostras, os informantes, as situações); b) uma execução mais rigorosa desses dispositivos de observação; c) uma triangulação dos dados, reforçando (ou lançando dúvidas sobre) as informações recolhidas; d) uma análise mais completa dos dados obtidos, clarificando causas e consequências; e) um desenvolvimento mais fluído e criativo da própria investigação, gerando novas questões e problemáticas, passíveis de serem estudadas em vários níveis de escala (a articulação micro-meso-macro).

C. Nos ombros de gigantes [estado da arte]

Seguindo o raciocínio iniciado nos capítulos anteriores, é impensável uma pesquisa científica, hoje, dispensar uma leitura apurada de diversas obras de referência enquanto forma de construção de um quadro teórico que oriente o modelo de análise, ou seja, as questões de partida, os conceitos fundamentais, as hipóteses explicativas, as variáveis a observar, a forma de interpretar os dados. A observação da realidade, mesmo que minuciosa e exaustiva, pode sempre fornecer-nos indícios erróneos, se não controlamos os sistemas de captação, percepção, interpretação e generalização das “evidências” recolhidas. Isto é, por maior importância que demos à investigação empírica não podemos esquecer que, de um ponto de vista científico, esta é necessariamente orientada *pela e para* a teoria.

A definição de um quadro teórico (ou “estado da arte”) foi um trabalho contínuo ao longo destes quatro anos, tendo partido do plano que fundamentou a proposta de doutoramento — apresentada no ISCTE, na Universidade Complutense e na Fundação para a Ciência e a Tecnologia, em 2003 — e que deu origem a um artigo eminentemente teórico publicado durante a primeira fase da pesquisa (Abrantes, 2005). Ainda assim, importa lembrar que as próprias explorações empíricas, bem como actualizações teóricas subsequentes, foram acrescentando sempre novas referências e problemáticas teóricas, procurando manter-se um verdadeiro diálogo entre teoria e empiria (ver secção B).

Situando o âmbito das pesquisas na transição entre ciclos do ensino básico, constatamos que o tema tem sido, raras vezes, objecto de investigação científica, no nosso país.¹⁵⁶ Ao contrário da transição para o 1º ciclo, para o ensino secundário ou para o ensino superior, os desfasamentos organizacionais entre ciclos do ensino básico, identificados por Ferreira (2001) numa análise da documentação oficial, não têm dado origem a incursões nos quotidianos escolares. Também em Espanha, este tema não tem dado origem a investigações importantes, se exceptuarmos o trabalho de Gimeno Sacristán (1996) e cuja análise ocorria ainda num tempo em que o ensino elementar era prolongado (oito anos), não se revestindo a transição para o ensino secundário — tema da pesquisa — do carácter obrigatório que viria a ganhar, durante os anos 90.

Na senda dos *cultural studies* desenvolvidos pela Escola de Birmingham, mas introduzindo interesses elementos estratégicos e interaccionistas, Stephen Ball (1980)

¹⁵⁶ No período da presente investigação, Bento (2006) realizou também um estudo sobre a transição do 4º para o 5º ano numa povoação da ilha da Madeira, cujos resultados pude ir comparando com os obtidos na presente pesquisa, descontando as diferenças no contexto social.

desenvolveu, no início da sua carreira, um interessante estudo sobre os *processos de estabelecimento* que ocorrem, com grande intensidade, no decurso dos “encontros iniciais” na sala de aula, no começo de um novo ciclo de ensino. Segundo o autor, trata-se de uma fase específica da interação entre professores e alunos, que exige performances específicas e que se caracteriza tipicamente por duas etapas: (a) a observação, durante a qual os vários actores se estudam, pairando a “ilusão da disciplina”, e (b) a experimentação, na qual os alunos transgridem as normas como forma de descobrir os parâmetros de controlo do professor, bem como a sua capacidade para os impor. Este “processo de estabelecimento” é, pois, o processo de definição da situação, por excelência, na qual se explora o campo de possibilidades de cada actor.¹⁵⁷ Infelizmente, este estudo não mereceu aprofundamentos.

Recentemente, uma socióloga norte-americana desenvolveu uma pesquisa etnográfica com trinta adolescentes na transição das escolas primárias para as *middle-schools*, num contexto rural do nordeste dos Estados Unidos (San Antonio, 2004). Embora os resultados obtidos merecessem uma análise mais aprofundada, o aparelho metodológico de acompanhamento das experiências adolescentes, bem como a reflexão sobre a importância das classes sociais neste processo, foram fundamentais para a presente pesquisa.

Existe, contudo, uma linha consolidada de estudos sobre a mudança das *primary schools* para as *secondary schools*, de origem anglo-saxónica, e cuja abordagem se aproximava daquela que pretendia desenvolver: a análise dos efeitos nos percursos, experiências e identidades escolares da transição entre ciclos de ensino, no quadro da escolaridade básica e obrigatória. Refiro-me a trabalhos que ganharam grande importância para o presente estudo, como Hargreaves e outros (1999), Demetriou e outros (2000), Kvalsund (2000), Anderson e outros (2000), Galton e outros (2000 e 2003).

Estes estudos foram particularmente úteis para compreender os processos cognitivos, emocionais e sociais que conduzem a um aumento generalizado da ansiedade, bem como a perdas importantes de auto-estima e mesmo de competências apreendidas, na passagem de um ciclo para outro. Este fenómeno conduz, em certas condições, a mecanismos de desvinculação, desmotivação ou mesmo hostilidade, por parte dos alunos envolvidos, embora também possa gerar importantes desenvolvimentos (nos planos cognitivo, emocional e

¹⁵⁷ O autor recorre a várias investigações para demonstrar que se trata de um processo fundamental para estruturar a interação e o sentido de comunidade entre turmas e professores, sendo que no final se tende para uma certa cristalização das estruturas de tarefas e de controlos. Desta forma, critica a atracção da sociologia pelas situações desviantes, argumentando que o *modelo do conflito* não é o mais indicado para explicar a interação nas salas de aula. Como conclui, “a inexistência de um conflito aberto não pode ser entendido como uma evidência de que os interesses [dos vários actores] são complementares, sendo mais provável que constitua um consenso resultante de uma negociação” (p. 157).

social), com a integração em espaços relacionais e culturais mais amplos. Além disso, permitiu-me compreender que existem alguns segmentos de alunos que, em função do seu perfil psico-sociológico, estão mais vulneráveis aos efeitos negativos desta transição.¹⁵⁸

Esta linha de pesquisas emana do campo teórico da Psicologia ou dessa nebuloso de perspectivas científicas que se tem designado por Ciências da Educação. Esta constatação levou-me a mergulhar com humildade mas sem reservas em referências teóricas que se afastam do meu campo de formação, reconhecendo a sua validade e interesse científicos, mas também a reflectir sobre as distâncias entre abordagens científicas, dando origem a um ensaio, publicado por sugestão de um professor (Abrantes, 2004).

Desta forma, fui procurando construir uma perspectiva propriamente sociológica do objecto de estudo, recorrendo a uma diversidade de referências teóricas deste campo científico e contribuindo para um olhar distinto sobre esta problemática. Parecia-me fundamental explorar a importância de variáveis culturais e estruturais na definição das condições particulares em que ocorre a transição dos alunos entre ciclos de ensino — estabelecidas na estruturação dos sistemas de ensino e na sua relação com outras instituições sociais — bem como as consequências dos processos de transição entre ciclos para a própria sociedade, entendida enquanto rede caleidoscópica de relações (de poder) entre actores e grupos sociais.

Estas referências múltiplas podem ser sistematizadas em cinco grandes linhas teóricas, reflectindo a transição entre ciclos de ensino enquanto processo multi-dimensional, respectivamente: (1) de interacção entre vários actores sociais; (2) de (re)produção das estruturas e dinâmicas associadas à *modernidade*; (3) de regulação dos sistemas educativos nacionais; (4) de organização dos estabelecimentos de ensino, na sua relação com os contextos locais; e (5) de exclusão de certos grupos e classes.¹⁵⁹

Mais do que desenvolver estudos paralelos em várias dimensões, o que animou esta pesquisa foi o desafio teórico e metodológico de colocar em diálogo escolas e escalas díspares, na ânsia por compreender como este fenómeno (tal como tantos outros) se configurava na intersecção de processos de interacção e de configurações estruturais e sistémicas ou que, num plano distinto, depende tanto de movimentos globais como de

¹⁵⁸ Galton e outros (2000: 346) resumem da seguinte forma o perfil do aluno em risco: “as crianças mais em risco no processo de transição são as mais novas, as menos maduras e as mais inseguras; aquelas que não têm uma disposição académica, em geral provenientes de contextos sociais e económicos desfavorecidos”. Tem-se observado ainda que as raparigas tendem a ser mais sensíveis aos efeitos negativos da transição no rendimento escolar (Anderson e outros, 2000), bem como os alunos que vêm de escolas mais pequenas (Kvalsund, 2004).

¹⁵⁹ É crucial ressaltar que se trata de uma tipologia concebida para facilitar a exposição, mais do que uma identificação de escolas do pensamento pré-existent, pelo que, apesar do esforço de evitar repetições, há trabalhos cuja abrangência obriga a ser colocados em mais do que uma linha teórica.

singularidades locais. Esta ambição não resulta de um qualquer ecumenismo científico, mas da convicção expressa por vários dos sociólogos contemporâneos que mais me influenciaram (Bourdieu, 1979; Giddens, 1990; Elias, 1991; Beck e Beck-Gernshein, 2003) de que a sociedade se produz pelos indivíduos, assim como estes são produzidos pela própria sociedade, gerando a necessidade de a nossa disciplina centrar a sua investigação nos modos específicos como estrutura e acção — e, noutro plano, o local e o global — se moldam mutuamente.

Numa primeira dimensão, a transição entre ciclos de ensino foi concebida como um processo individual de abandono de uma teia de relações e de um quadro de interacção específicos e consequente ingresso, de forma compulsiva, num novo contexto social, caracterizado por sistemas e redes sociais distintos “em formação”, a partir dos já referidos “encontros iniciais”. Trata-se de um fenómeno complexo de interacção, pois convoca um conjunto de actores (pais, professores, colegas) e de contextos, bem como a relação entre eles. Compreender este processo implica, assim, ter uma concepção bem sustentada do actor social e da sua participação em (e transferência entre) quadros de interacção.

Nesta dimensão, afiguraram-se fundamentais os trabalhos de Goffman (1959; 1963 e 1983). Em particular, a partir dos conceitos de “apresentação do *self*”, “definição da situação”, “estigma” e “ordem da interacção”, foi possível construir uma visão da transição entre ciclos de ensino como processo de interacção em que os diversos actores vão mobilizando recursos e accionando estratégias, parcialmente inscritas na sua performance corporal quotidiana, de modo a construir uma definição (colectiva) da situação que lhes seja, de algum modo, favorável. As “acções estigmatizantes”, a partir de atributos culturalmente sancionados, ganham particular relevo neste quadro.

A utilidade das teorias de Goffman para a compreensão dos fenómenos escolares é óbvia, inspirando diversos estudos nas últimas décadas, em particular, sobre a “interacção na sala de aula”. Para os propósitos da presente pesquisa, salientamos os trabalhos de Ball (1980), de Delamont (1984), de Flores (2000) e de Teixeira Lopes (1996).

Embora desta negociação estar omnipresente em qualquer interacção, tal como notou Ball (1980), parece ganhar particular intensidade em momentos específicos, como o início de um ciclo de ensino, em que o quadro relacional e a própria situação não estão ainda bem definidos e, portanto, há maior margem de manobra para as estratégias dos vários autores. No

processo progressivo de *estabelecimento*, vão-se sedimentando as relações e os papéis, as representações e as práticas, em códigos e rotinas partilhadas, registando-se uma maior dificuldade em transformar as lógicas e regras da interacção.

A partir de uma sistematização dos dados empíricos recolhidos em diversas pesquisas da época, Sara Delamont (1983) procurou caracterizar as dinâmicas da interacção na sala de aula. A autora começa também por distinguir os “encontros iniciais” e os “encontros de rotina”, sustentada precisamente pelo estudo de Ball, entre outros, mas acaba por centrar o seu estudo nos segundos e, em particular, na interacção entre as múltiplas “estratégias” dos actores em situação. Ainda assim, a forma apurada e minuciosa como a autora descreve as estratégias dos professores e dos alunos, em permanente negociação, foi muito importante para modelar um olhar etnográfico que permitisse compreender, no contexto da sala de aula, as acções e reacções dos vários participantes.

A etnografia recente de Flores (2000) em várias escolas mexicanas permite algumas actualizações a esta perspectiva. A autora parte da ideia de que “a interdependência entre os sujeitos dota de sentido a actividade na sala de aula e permite a mútua inclusão de interesses e a sua negociação, até se tornarem acordos implícitos” (p. 264). Neste sentido, a partir da observação das aulas de vários professores, analisam-se as competências (práticas) dos professores para (1) demonstrar um domínio total do conhecimento e para (2) gerir diversas relações em simultâneo, de modo a manter sempre o controlo do grupo.¹⁶⁰ Por outro lado, o estudo atribui um papel central ao trabalho de avaliação permanente que ocorre na sala de aula, notando como coexistem formas muito distintas de exercê-lo, sendo a avaliação um resultado mas também um elemento estruturante das relações estabelecidas entre professor e alunos.

Por fim, a partir de uma análise das práticas culturais estudantis em escolas secundárias do centro do Porto, Teixeira Lopes (1996) desenvolve uma análise dos espaços escolares enquanto cenários de interacção muito inspirada em Goffman e na sua interpretação por Giddens. Neste caso, o autor começa por analisar como a configuração dos espaços escolares, uma herança quase intocada (embora degradada) da política educativa do Estado Novo, tem uma linguagem própria que condiciona as interacções, afirmando estruturas e valores, parte deles já abolidos do discurso educativo formal. Num segundo momento, o autor explora as dinâmicas de interacção nos diferentes “espaços regionalizados”, através da

¹⁶⁰ O contacto com uma professora recém-chegada revelou-se a este propósito muito interessante, de forma a explorar o quão disruptivo pode ser para alunos, pais e colegas, a atitude de uma professora que não se concentrava em impor esta dupla autoridade (cognitiva e organizacional) dentro da sala de aula.

dicotomia goffmaniana entre regiões *de fachada* (salas de aula, corredores, sala de convívio, entradas) e *bastidores* (pátios exteriores, traseiras dos edifícios, etc.), notando práticas culturais e padrões interaccionais distintos. No entanto, na linha de Goffman, Teixeira Lopes acaba criticar essa mesma dicotomia, face à interpenetração entre os tipos de cenários e àquilo a que, genericamente, o autor designa por “regiões de fronteira”.

Ainda assim, a teoria de Goffman permite outras explorações em contexto escolar. Aliás, alguns importantes estudos de psicologia têm precisamente estudado os processos e implicações da rotulagem de uma parte dos estudantes como “maus alunos”. A obra de Marchesi (2004) é um bom exemplo, dado que o autor desenvolve uma perspectiva muito completa e integrada do fenómeno do insucesso escolar, associado à categorização de certos alunos como incapazes de aprender. Essa rotulagem surge no decorrer da interacção social, entre alunos, professores e pais, tendendo a institucionalizar e a incorporar-se nos próprios actores, condicionando fortemente as suas práticas e expectativas.¹⁶¹

Ainda assim, importa não esquecer que a interacção envolve, neste caso, adolescentes, caracterizados por elementos culturais e posições sociais específicos nas sociedades modernas. Assim sendo, na linha de uma pesquisa anterior (Abrantes, 2003), entrou-se também em linha de conta com os estudos sobre a relação dos jovens com a escola, partindo do estudo pioneiro de Willis (1977) sobre a resistência dos alunos da classe operária às normas escolares e as suas estratégias de inversão simbólica, até estudos mais recentes que, não ignorando a vertente classista, ponderam as experiências e percursos escolares como resultado de uma multiplicidade de estruturas e dinâmicas (Griffits, 1996; Losey, 1997; Power e outros, 2003).

Algumas reflexões especificamente sobre a cultura juvenil (Pais, 1993 e 2001; Morant, 2002) foram também úteis para a compreensão deste fenómeno. No entanto, situando-se os alunos do presente estudo num período também de transição entre a infância e a adolescência (10-14 anos), privilegiaram-se trabalhos que exploraram este processo de transformação biográfica e identitária (Corsaro, 2001), incluindo a incursão nas abordagens da Psicologia, pela mão de um dos autores mais influentes nesta temática (Erikson, 1970).

A teoria do *habitus* de Bourdieu (1979; 1990) traz também importantes contributos para esta discussão, uma vez que oferece um aparelho conceptual para compreender a complexa articulação entre lógicas da interacção, quadros culturais e estruturas sociais.

¹⁶¹ Esta noção é vital para a presente pesquisa e não foi ainda suficientemente trabalhada pela sociologia. Por outro lado, no aparelho analítico da psicologia, a que recorre o autor, surgem algo simplificados os mecanismos sociais de nível macro (históricos, políticos, mediáticos, etc.) que favorecem e legitimam essa construção social, no seio dos sistemas de ensino contemporâneos.

Tendo-se tornado uma das vias principais através das quais, nas sociedades modernas, é possível conservar (ou ascender a) uma posição privilegiada, o sistema de ensino converteu-se num espaço de competição (mercado) entre actores e entre classes (p. 147). Os jovens (e suas famílias) entram nesta disputa, jogando os seus capitais (muito desiguais), sejam eles o capital cultural “herdado”, o capital económico ou o esforço. Além de se permitir, assim, a ascensão de uma pequena-burguesia letrada que investe na socialização cultural de modo a manter a sua “raridade específica”, assistem-se também a processos de “reconversão” do capital económico em títulos escolares ou a estratégias de promoção social através do esforço e do mérito revelados na escola.

A apropriação crítica que Lahire (2003 e 2005) realizou desta teoria é talvez mais decisiva ainda para o presente estudo, uma vez que o autor se centrou nos mecanismos individuais de organização e mobilização dos “repertórios sociais”, em particular, em situações em que os indivíduos interagem em distintos contextos sociais. Procurando fugir à uma concepção sobre-socializada dos indivíduos, Lahire estudou de forma apurada como a sua participação em diversos contextos é, precisamente, o catalisador de distintas “modalidades de desencadeamento dos esquemas de acção incorporados”, nos quais os “actos involuntários” (a memória inscrita no corpo) e os hábitos emergem a par com processos mais reflexivos, como a “analogia prática” e a “transferência cognitiva”. Trata-se de uma perspectiva inovadora e que ganhou imediato relevo na sociologia do início do século XXI, tornando-se muito útil na compreensão de processos sociais como a transição de um adolescente de um contexto escolar, com as suas características sócio-organizacionais, para um outro.

Partindo de uma matriz teórica distinta, Dubet e Martuccelli (1996) desenvolveram um interessante estudo sobre as “experiências escolares” em França, no qual mostram como estas deixaram de se basear numa lógica da acção consensual, passando a assentar, sobretudo nos ciclos intermédios (correspondendo aos *collèges*, em França), numa negociação sempre precária e contingente entre várias “lógicas da acção”. Segundo os autores, esta é a causa para permanentes conflitos, clivagens e ambiguidades, bem como para um sentimento frequente de “crise de sentido”. Trata-se também de uma perspectiva muito relevante, sobretudo porque se centra nas experiências escolares, enquanto resultado da interacção entre os diversos participantes (professores, pais e alunos), na sua actual diversidade e complexidade.

Por fim, também o estudo de Lave e Wenger (1991) se revelou de extrema importância para a conceptualização das interacções escolares, uma vez que estes autores exploraram a relação entre a aprendizagem dos indivíduos e a sua participação no quadro de

relações locais. O estudo etnográfico de contextos distintos permite aos autores concluir que a aprendizagem é mais intensa em situações de participação periférica numa comunidade, motivada pelo desejo de uma participação mais efectiva. Embora a aplicação desta teoria às realidades escolares pareça muito profícua, os próprios autores optaram por não incluir as escolas enquanto um dos seus objectos de estudo, sendo prudentes na extrapolação da sua teoria para um “contexto socio-histórico” (os estabelecimentos de ensino) em que as aprendizagens não deixam de ser profundamente “situadas”, mas são também intencionalmente “descontextualizadas”. Neste sentido, os autores recusam os estudos que se centram exclusivamente nas interacções na sala de aula e sugerem, ao invés, o desenvolvimento de estudos específicos sobre a organização social da escola, enquanto “comunidade de práticas”, bem como da sua relação com as comunidades locais e globais em que estão integradas.

Um conjunto distinto de estudos, mas igualmente importantes para a presente pesquisa, são aqueles que têm procurado reconstituir os mecanismos de estruturação dos sistemas educativos, em articulação com os desenvolvimentos económicos, culturais e políticos registados nas demais instituições sociais. Neste caso, tornou-se vital recuperar as discussões sobre a relação dialéctica entre sociedade e educação, salientando-se a sua importância para a emergência dos sistemas educativos modernos e, dentro destes, a constituição dos distintos ciclos de ensino.

Esta reflexão partiu de uma recuperação dos autores clássicos da sociologia. De Marx (1845), extraímos a dupla visão do sistema educativo enquanto instrumento dominado pela burguesia e destinado à transmissão da sua ideologia e da sua cultura, como forma de dominação e exploração, mas enquanto campo em constante reconfiguração, como resultado das práticas das (e das lutas entre as) diversas classes sociais, marcadas por distintas estratégias e recursos desiguais. Já a teoria de Weber (1905 e 1922) permite-nos enquadrar o desenvolvimento dos sistemas educativos num processo mais lato de expansão do capitalismo e do modelo legal-burocrático de organizações sociais. Em Durkheim (1922), retemos a importante análise dos sistemas educativos modernos como em tensão entre as pressões tradicionais para a uniformização cultural e as novas tendências para a diferenciação e individualização, quer das funções quer das personalidades.

Apesar de não ter analisado em profundidade os sistemas educativos formais, o quadro teórico de Norbert Elias (1939, 1989 e 1993) afigura-se fundamental para a actual pesquisa, no sentido em que aponta uma série de pistas para compreender as organizações e culturas escolares, permitindo explorar até que ponto o sistema de ensino básico, em particular nos momentos de transição entre ciclos, se encontra regulado por este duplo propósito: por um lado, incorporar em todas as crianças e adolescentes os padrões afectivo-emocionais e comportamentais que definem hoje o “indivíduo civilizado”; por outro, transmitir-lhes competências actualizadas de linguagem, conhecimento e racionalidade para se incorporarem na sociedade contemporânea. Também a análise dos processos de individualização e de exclusão inerentes à forma como as escolas reificam e transmitem esses padrões afectivos e cognitivos, em particular nos momentos de transição, constituiu um importante móbil da pesquisa, a partir dos escritos deste autor.

De modo a compreender as inflexões destes processos estruturais, nas últimas décadas, recorreu-se também a um conjunto de autores contemporâneos que têm, por prismas distintos, analisado a emergência e metamorfoses de uma nova ordem social, tendencialmente global, que se tem denominado de “modernidade”. Com Giddens (1984 e 1990), é possível explorar a “dupla existência” das escolas nas sociedades modernas: forma de organização concreta em que a vida social é altamente “padronizada” e “regionalizada”, bem como “instituição abstracta” responsável por manter a ordem social, através da distribuição de certificações que colocam os indivíduos nas hierarquias profissionais e sociais.

Na mesma linha, Ulrich Beck (1992, 2000 e 2003) tem explorado a emergência de uma sociedade em que os indivíduos estabelecem uma relação ambígua com as instituições sociais, procurando escapar aos quadros normativos para “viver a própria vida”, construindo o seu projecto identitário e biográfico de forma reflexiva e singular mas também sendo obrigado a enfrentar os riscos e tensões, de um modo mais individualizado. Embora Beck não o explore, parece evidente que a socialização (cada vez mais) prolongada dos indivíduos no sistema de ensino é um forte impulsionador deste processo, desde logo devido à ruptura com o modelo tradicional de socialização no quadro familiar e à abertura dos campos de possibilidade para os indivíduos construírem a sua biografia. Será, pois, muito interessante analisar de que forma a própria organização escolar — em particular, nos momentos de integração de novos alunos —, dominada (pelo menos formalmente) por uma ideologia profundamente individualista, acelerou este declínio dos modos de vida tradicionais (mais comunitaristas) e difundiu o primado da acção (e da responsabilidade) egocentrada.

As reflexões de Gilberto Velho (1994) sobre as dinâmicas culturais nas “sociedades complexas” pode aqui ser convocado, em particular, pela forma como concebe a circulação dos indivíduos por distintos “mundos sociais” ou “províncias de significado”, nos quais vão construindo o seu projecto identitário, a partir dos campos de possibilidades de que dispõem e do potencial de metamorfose que desenvolvem. O universo da escola básica deverá, deste modo, ser concebido enquanto um “mundo autónomo”, situado na intersecção de diversos mundos: o contexto político, que regula o funcionamento do sistema; o contexto académico, onde se geram grande parte das suas matrizes; o contexto empresarial, que fornece os materiais; o contexto da nova classe média que caracteriza os professores; os diferentes contextos sociais das famílias dos alunos; o próprio contexto infantil e adolescente no qual estão imersos os estudantes; entre outros. Torna-se, pois, interessante indagar como se comunicam estes diversos mundos, sobretudo nos momentos de entrada dos alunos num novo ciclo de escolaridade, nos quais as regras de conduta e as “definições da situação” estão ainda por negociar e estabelecer.

Outras obras contemporâneas de inegável qualidade, como as de Reich (1991) ou Castells (1996), se revelaram extremamente úteis para a discussão das transformações e desafios actuais do sistema educativo, no quadro das sociedades da informação, do conhecimento e da globalização. A profunda transformação nos modelos sociais e de produção implica a incorporação nos indivíduos de novas competências e disposições, em particular, no que diz respeito à mobilidade global, à gestão da informação e ao trabalho em rede. Tornando-se a informação o recurso fundamental, reforça-se também o papel dos sistemas educativos, ainda que não seja evidente que estes já estejam a operar no desenvolvimentos das competências acima referidas. Estando as novas gerações já profundamente integradas nas dinâmicas da sociedade da informação, sobretudo na vertente do consumo, este poderá ser um dos factores centrais da desmotivação e resistência que hoje demonstram face ao trabalho escolar. Além disso, estas teorias permitem repensar tanto a centralidade como a fragilidade actuais das instituições, como os sistemas de ensino, que se mantêm fortemente vinculadas (simbólica e materialmente) ao Estado-Nação, dada as crescentes pressões quer globais quer locais.

A discussão dos efeitos sociais da escolaridade, dissociada de uma análise sobre a génese e morfologia das escolas e dos sistemas de ensino actuais não poderia conduzir senão

a uma reificação de conceitos e processos. Assim, tornou-se fundamental caracterizar a estrutura de relações que configura a instituição escolar. O modo como Vincent, Lahire e Thin (1994) definem a “forma escolar”, assente num tipo específico e original de “relações sociais” que se expandiu por toda a Europa, a partir dos anos 70, foi crucial para esta reflexão. O estudo de Archer (1979) sobre a estruturação de vários sistemas educativos europeus foi também revelador, não apenas pelo padrão comum de desenvolvimento identificado, com uma duas etapas distintas (a *mono-regulação* e a *multi-regulação*), mas também pela exploração das diferenças entre os sistemas centralizados e descentralizados. Também o estudo de Petitat (1982) e de Viñao (2001) sobre a evolução dos sistemas educativos francês e espanhol foram convocados, pela exploração acutilante das causas e consequências sociais das configurações adoptadas, bem como pela proximidade histórica e cultural com o nosso país. E ainda o trabalho de Goodson (1993 e 1997) sobre a formação e institucionalização das disciplinas enquanto processo incessante e intenso de lutas entre grupos sociais se afirmou como importante para compreender, entre outros aspectos, como os curriculares escolares são, sobretudo em certos ciclos escolares, compostos por uma panóplia alargada de disciplinas e de professores, sendo que a unidade e transversalidade pedagógicas se tornam particularmente problemáticas.

A este propósito, tornou-se também primordial basear-nos nos estudos já realizados sobre o sistema educativo português, nomeadamente, no campo das ciências da educação. Os estudos Nóvoa (1994, 1995, 1997 e 2005) adquirem, neste quadro, particular destaque pela reconhecida capacidade de ponderar a influência dos movimentos educativos internacionais, à luz das singularidades históricas portuguesas. Visto que até ao século XX, o sistema educativo português revelava ainda estruturas muito débeis e uma abrangência reduzida, atestada pelo analfabetismo da larga maioria da população (Candeias, 2006), a análise partiu dos estudos sobre a educação durante o Estado Novo, com base em estudos de referência sobre o ensino primário (Mónica, 1978), o ensino técnico (Grácio, 1986) e o ensino liceal (Barroso, 1995). Sobre o conturbado e decisivo período de transições dos anos 70, desde a reforma educativa no ocaso da ditadura às inovações introduzidas no período revolucionários e posterior “normalização”, confrontámos vários autores de distintas filiações académicas (Stoer, 1982 e 1985; Teodoro, 2001; Carvalho, 2001).

Por fim, sobre os desenvolvimentos ocorridos nas últimas duas décadas do século XX, recorreremos a uma bibliografia mais ampla, acompanhando também a expansão recente dos estudos educacionais, sobre as políticas educativas (Afonso, 1998 e 2001; Lima e Afonso, 2002; Barroso, 2003), bem como a forma como estas são vividas e apropriadas nas escolas

(Benavente e outros, 1987; Êstevão e outros, 1996; Lopes, 1996; Sarmiento, 2000; Afonso e Viseu, 2001; Alves e Canário, 2003; Abrantes, 2003).

Neste quadro, importa ainda realçar que a própria morfologia dos sistemas de ensino tem sido convocada para explicar as desigualdades no seu interior, explorando-se as diferenças de estruturas e de resultados escolares observadas em vários países, ao longo do tempo. Apesar de seguirem uma tendência comum e se prestarem a balanços difíceis, é importante notar que nem as políticas educativas nos vários sistemas têm sido sempre convergentes, nem os seus resultados, ao nível da desigualdade e da exclusão social, são totalmente homogêneos. Numa comparação entre a evolução de vários sistemas educativos europeus, Muller e Karle (1993) identificam processos fortes de selecção em todos os sistemas, incluindo os do antigo bloco comunista, mas reconhecem variantes nas políticas lançadas e nos seus efeitos sociais, permitindo-lhes refutar a tese socio-económica e apoiar a tese histórico-institucional, segundo a qual, em cada país, se foi construindo um aparelho educativo, resultado de estratégias e protagonistas particulares. Noutra comparação europeia, Duru-Bellat (2000) concluiu que a “segmentação precoce” dos alunos em diferentes fileiras, bem como a “reprovação massiva” nos ciclos básicos e intermédios, típicas dos países mediterrâneos, tendem a reforçar as pressões para a desigualdade e a exclusão.

Embora com claras conexões à linha anterior, a certo momento da pesquisa, tornou-se fundamental autonomizar um filão de pesquisas sobre o próprio funcionamento das organizações escolares, associado às políticas educativas, mas também à cultura profissional dos professores, às identidades e disposições dos alunos, à relação com as famílias e comunidades locais. Este enfoque *organizacional* e *meso-social* conheceu algumas explorações esparsas até aos anos 80, mas passou a ocupar, entretanto, um lugar central na agenda da investigação educacional e das próprias políticas educativas.

A base teórica desta dimensão apoiou-se em alguns trabalhos centrais da análise organizacional (Croizier e Friedberg, 1970; Coller e Garvía, 2004) e da teoria (neo)institucionalista (Meyer e Rowan, 1977; Burns e Flam, 2003), particularmente importantes para a compreensão dos princípios sistémicos da organização-escola, bem como em estudos de referência sobre as próprias organizações escolares, nas suas múltiplas instâncias e dinâmicas (Tyler, 1988; Fernández Enguita, 1993; Gewirtz, Ball y Bowe, 1995; Barroso, 1996; Payet, 1997; Duru-Bellat e Van Zanten, 1999; Santos Guerra, 2002; Lima,

2006), complementados por pesquisas sobre as identidades e culturas profissionais dos professores (Nóvoa, 1991; Hargreaves, 1994; Caria, 1996; Apple, 1997; Gil, 2002; Fernandez Enguita, 2003). Esta exploração teórica permitiu identificar duas concepções distintas de organização.

Uma primeira corrente, muito em voga desde os anos 80, tende a conceber a escola à luz dos conceitos da gestão empresarial (Owen, 1970; Chubb y Moe, 2000). É verdade que, em diversos países, se tem assistido a uma pressão neoliberal para a empresarialização das organizações de ensino, tanto através do reforço do sector privado como no seio dos serviços públicos, dando origem a mercados educativos (Popkewitz, 1991; Gewirtz, Ball e Bowe, 1995; Feito, 2002; Lima e Afonso, 2002; Barroso, 2003). Ainda assim, as versões mais radicais destes trabalhos (ex. Handy y Antken, 1986; Laval, 2003) — nos quais as escolas são concebidas a partir do modelo de uma direcção que concebe um produto (ou serviço), professores-empregados que o executam e pais que o consomem (nunca se entendendo bem se os alunos são também consumidores ou os próprios produtos) — tomam frequentemente um tom apologético, apresentando claras limitações hermenêuticas para o estudo actual das organizações escolares.

Uma segunda corrente, impulsionada por políticas recentes de descentralização e autonomia dos estabelecimentos de ensino, tem procurado centrar o estudo das escolas na designada “comunidade educativa” que a compõe (Fernandéz Enguita, 1993; Barroso, 1996; Payet, 1999; Duru-Bellat e Van Zanten, 1999). No entanto, são os próprios autores os primeiros a denunciar as insuficiências desta abordagem, em virtude das limitações observadas na participação dos diversos elementos da comunidade educativa (famílias, alunos, professores mais jovens, administração local) nas estruturas de gestão e organização das escolas, mesmo quando esta é formalmente consagrada. Em Portugal, um cenário semelhante é projectado por estudos recentes, como uma investigação sobre a relação entre Ministério e professores (Alves e Canário, 2004), uma análise documental dos projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos (Estêvão e outros, 1999) ou um questionário aos presidentes dos conselhos executivos de escolas por todo o país (Afonso e Viseu, 2001). Neste terceiro estudo, por exemplo, pode-se constatar que, se as novas estruturas de participação funcionam e os professores reconhecem, formalmente, a legitimidade de participação dos restantes agentes educativos, na verdade, apenas um quarto dos directores afirma que, na sua escola, os alunos participam mais nas decisões escolares do que no anterior quadro legislativo, uma percentagem que sobe apenas para um terço no que concerne a uma maior participação dos encarregados de educação.

Apesar da importância de ambas as correntes, em funções de movimentos políticos e sociais que pautaram o cenário educativo nas últimas décadas, convém pois não esquecer que as organizações escolares compõem sistemas específicos, com as suas hierarquias, lógicas e culturas, que tendem a resistir às pressões externas ou, pelo menos, a apropriar-se dos seus elementos de um modo particular. Como têm notado vários autores relativamente às realidades educativas das últimas décadas, não é claro se são as políticas que reformam as escolas ou, pelo contrário, se são as escolas que reformam as políticas (Nóvoa, 2005; Fernández Enguita, 1993; Santos Guerra, 2002). A este propósito, tem até sido possível identificar uma pressão crescente para um regresso às estruturas e culturas escolares tradicionais, reunida no epíteto “back to the basics” (Apple, 1985; Popkewitz, 1991). As consequências podem bem ser aquelas que Tyler (1988: 6) reconhecia, já nos anos 80, nas escolas norte-americanas: “as hierarquias mais perversas foram reforçadas com qualidades morais e as virtudes escolásticas tradicionais (excelência, disciplina e primazia dos saberes básicos) foram reafirmadas nos debates públicos”.

Por fim, equacionou-se a transição entre ciclos de ensino enquanto processo de desigualdade e exclusão social. Para isso, justificou-se uma reflexão teórica sobre as (re)configurações destes fenómenos nas sociedades contemporâneas. Esta exploração é tão-mais importante quanto a vulgarização recente da expressão “exclusão social”, na intersecção das esferas científica e político-mediática, em particular em detrimento de outros conceitos como “pobreza” ou “desigualdades de classe”, trouxe consigo uma pulverização de usos desse conceito, com riscos efectivos de reificação e esvaziamento conceptuais, apropriações ideológicas e moralistas (Paugam, 1991; Capucha, 2005). No entanto, mecanismos de fechamento e usurpação entre classes sociais e grupos profissionais (Parkin, 1979), a par dos movimentos crescentes de fragilização ou, pelo menos, “desinstitucionalização” dos vínculos sociais, nas esferas do trabalho e da família, colocam, de facto, desafios importantes à integração da sociedade, como um todo, e de alguns grupos sociais mais desfavorecidos, em particular (Xiberras, 1994; Castel, 1995; Schnapper, 1996; Beck, 2000 e 2003).

Outros autores têm seguido o caminho de identificar as variáveis estruturais que tornam certos indivíduos ou grupos mais vulneráveis aos processos de exclusão social. Identificamos quatro principais. Em primeiro lugar, podemos referir a *fragmentação da classe operária*, através da individualização dos vínculos laborais e declínio das macro-

organizações, gerador de um hiato fundamental entre os técnicos especializados e a mão-de-obra indiferenciada (Beaud e Pialoux, 2003). Em segundo lugar, devemos referir os fenómenos de *etnicidade*, associados a uma imigração de massas proveniente de países mais pobres, na qual a diversidade cultural, a desigualdade social e a variável situação legal se aliam, facilitando as situações de exclusão nas sociedades de acolhimento (Machado, 2002). Em terceiro lugar, a *territorialização* das classes sociais nas grandes cidades, ou seja, o acantonamento dos indivíduos por bairros, consoante o seu estatuto social, reduzindo os espaços públicos e reforçando a acumulação de recursos nas zonas ricas, bem como a *guetização* das populações mais desfavorecidas (Agier, 1999).

Os trabalhos de Paugam (1991 e 1996), MacDonald (1997), Williamson (1997) ou Dahrendorf (2003) com populações marginalizados são importantes pois chamam à atenção para que o conceito de “underclass” constitui uma “reificação política” — face à enorme diversidade de situações observada — mas que se fundamenta numa experiência, vivida por um segmento minoritário da população, de ruptura dos laços sociais, despoletada por mecanismos psicológicos, económicos ou culturais, muitas vezes, em sobreposição, que fazem com que o indivíduo se desvincule das redes e estruturas sociais, passando a viver nas margens da sociedade, já não reconhecendo a sua participação nela (os seus direitos e deveres).

Outros autores têm seguido o caminho de identificar as variáveis estruturais que tornam certos indivíduos ou grupos mais vulneráveis aos processos de exclusão social. Identificamos quatro principais. Em primeiro lugar, podemos referir a *fragmentação da classe operária*, através da descolectivização dos vínculos laborais e declínio das macro-organizações, gerador de um hiato fundamental entre os técnicos especializados e a mão-de-obra indiferenciada (Beaud e Pialoux, 2003). Em segundo lugar, devemos referir os fenómenos de *etnicidade*, associados a uma imigração de massas proveniente de países mais pobres, na qual a diversidade cultural, a desigualdade social e a variável situação legal se aliam, facilitando as situações de exclusão nas sociedades de acolhimento (Machado, 2002). Em terceiro lugar, a *territorialização* das classes sociais nas grandes cidades, ou seja, o acantonamento dos indivíduos por bairros, consoante o seu estatuto social, reduzindo os espaços públicos e reforçando a acumulação de recursos nas zonas ricas, bem como a *guetização* das populações mais desfavorecidas (Agier, 1999).

Mais crítico quanto ao conceito, Luís Capucha (2005) utiliza os dados empíricos relativamente à realidade portuguesa para mostrar que a exclusão e o desemprego estão ainda longe de ser massivos e, em todo o caso, não são factores determinantes da pobreza, esse sim,

um fenómeno generalizado em Portugal e que resulta, sobretudo, de uma herança (estrutural e cultural), não tanto de uma ruptura. Crítica, desta forma, os mais entusiastas do conceito de “exclusão” por embarcarem numa deriva moralista e essencialista, homogeneizando as condições dos “incluídos” e focando o “novo problema social” nos marginais, não reconhecendo que estes se integram também em redes sociais, por vezes informais ou ilegais, que fazem parte também dos sistemas sociais. Ainda assim, Capucha reconhece a importância do conceito de “exclusão” para designar a perda de direitos e liberdades universais, sejam económicos, sociais ou políticos. Neste sentido, exclusão é entendido como o antónimo de cidadania.

A importância dos fenómenos de exclusão social nas sociedades contemporâneas não nos pode conduzir, em qualquer caso, a uma desvalorização do peso da estrutura de classes. Se é verdade que a “consciência de classe” encontra-se hoje em muitos casos fragilizada, devido a vários processos sociais de grandes proporções (Beck e Beck-Gernsheim, 2003; Chauvel, 2006), não podemos esquecer que as últimas décadas foram marcadas por um aumento exponencial das desigualdades materiais e simbólicas, não tanto entre países ou etnias, mas sim entre categorias socio-profissionais dentro de cada país (Reich, 1993; Thernborn, 2006). A noção de classe social assenta nos resultados de pesquisas aprofundadas realizadas por autores como Giddens (1974), Bourdieu (1979; 1989), Wright (1997) ou Vester (2003). Almeida (1986), Costa e Machado (1998) ou Estanque e Mendes (1999) fornecem importantes contributos sobre como se organizam estas relações em Portugal. Apesar das diferenças significativas nos quadros conceptuais destes diferentes autores, todos eles convergem na ideia de que, a par da propriedade, as qualificações profissionais – objectivadas pelos diplomas distribuídos pelos sistemas educativos nacionais – se tornaram um recurso fundamental na distribuição dos indivíduos nas classes sociais. Assim, dedicam uma parte considerável das suas pesquisas ao estudo do crescimento de uma “nova classe média” cujos membros, não tendo propriedade (ou seja, trabalhando por “conta de outrem”), alcançam um estatuto material e simbólico bastante privilegiado, distinguindo-se claramente dos operários desqualificados, em virtude do reconhecimento social (e profissional) das suas competências técnicas. A ascensão desta classe altera, de forma significativa, a estrutura de classes, em particular, na relação entre burguesia e proletariado que esteve na base da sociedade industrial. Altamente dependente dos sistemas educativos, esta classe fornece, pois, uma oportunidade efectiva de mobilidade social, tornando-se fundamental para a coesão social das sociedades nacionais durante o século XX.

A partir de uma comparação internacional longitudinal, Thernborn (2006) desenvolveu uma nova concepção das desigualdades sociais, enquanto fenómeno multi-dimensional. Distingue, assim, três tipos fundamentais de desigualdade: *vital*, no sentido em que as oportunidades e riscos de vida (medidos, por exemplo, pela esperança de vida) se se podem distribuir de forma muito distinta entre as diferentes comunidades, países e grupos sociais; *existencial*, visto que os membros de uma sociedade podem possuir direitos e estatutos muito distintos; e de recursos, uma vez que os indivíduos podem deter recursos materiais e simbólicos muito assimétricos. Uma comparação sistemática de dados internacionais permite ao autor constatar que, enquanto o segundo tipo de desigualdades se reduziu drasticamente ao longo do último século, o primeiro e o terceiro foram diminuindo na primeira fase da industrialização, mas voltaram a subir dramaticamente a partir dos anos 70. Na formação destes processos, Thernborn (2006) aponta para quatro diferentes mecanismos sociais que podem agir isoladamente ou em combinação: distanciação, hierarquização, exclusão e exploração

O papel da escola na (re)produção das desigualdades e exclusões sociais, no contexto dos sistemas educativos massificados que caracterizam as sociedades modernas tem sido também objecto de inúmeras pesquisas, desde os anos 60. Bourdieu e Passeron (1970) forneceram um quadro teórico consistente para explicar este fenómeno, partindo dos seguintes axiomas: por um lado, “toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (p. 19); por outro, a produtividade da acção pedagógica é consequência da relação entre o código cultural imposto pela acção pedagógica e o código cultural imposto na “primeira educação”, ou seja, da proximidade (ou distância) entre a educação escolar e a socialização familiar. Neste sentido, ao impor um determinado “arbitrário cultural”, a escola não faz mais do que exercer uma violência simbólica sobre os grupos sociais desfavorecidos que, ao não partilharem os mesmos referentes culturais desde a “primeira educação”, sentem uma dificuldade muito maior em adaptar-se e em ter sucesso, sendo eliminados prematuramente do sistema. E uma vez que o sistema de ensino é, nas sociedades modernas, responsável legítimo por operar uma “selecção técnica” que distribui os indivíduos pelas várias categorias socio-profissionais, esta equivale a uma “selecção social”, no sentido da reprodução dos lugares de classe entre gerações. O estudo de Lerena (1976) sobre o sistema educativo espanhol não deixa de constituir um bom complemento a esta análise, sendo particularmente útil para analisarmos os processos ocorridos em Portugal.

Um conjunto mais recente de estudos tem problematizado este quadro. Entre estes, salientamos os trabalhos sobre as desigualdades das disposições e resultados escolares em função do género (Duru-Bellat, 1990; Baudelot e Establet, 1992; Grácio, 1997; Amâncio, 1999; Marry, 2000), da diferenciação cultural e étnica (Ogbu, 1988; Parehk, 1988; Machado, 1997; Losey, 1997; Bastos e Bastos, 1999; Seabra e Mateus, 2004; Machado, Matias e Leal, 2005) ou das próprias identidades e culturas juvenis, construídas na relação com a escola (Woods, 1979; Apple, 1985; Pais, 1993; Dubet e Martuccelli, 1996; Abrantes, 2003). Destacamos ainda, em Portugal, os trabalhos sociológicos que têm chamado à atenção para a permanência do insucesso e abandono precoces desde os primeiros sociológicos, reflectindo novas desigualdades e exclusões num contexto de modernidade (Benavente e outros, 1994; Sebastião, 1998; Sebastião e Vladimira, 2005; Martins, 2005).

A este propósito, a última década tem-se caracterizado por uma nova corrente de estudos internacionais que mostra as desigualdades resultantes da colocação dos alunos em diferentes estabelecimentos, turmas e vias de ensino (Bourdieu, 1993; Charlot, 1994; Duru-Bellat e Van Zanten, 1999; Feito, 2002). Apesar das inúmeras especificidades locais, tem sido possível identificar a institucionalização de diferentes “circuitos de escolarização” (Gewirtz, Ball e Bowe, 1995) e, em certas regiões, uma polarização dos estabelecimentos educativos entre “enclaves de excelência”, que atraem os professores, alunos e projectos com mais recursos, e “guetos de exclusão”, nos quais se desenvolvem perigosas espirais de carências, destruturação, desmotivação e conflituosidade (Payet, 1997; Barthon e Oberti, 2000). Esta nova agenda de investigação tem conhecido algumas interessantes explorações no nosso país (Campos e Mateus, 2002; Sebastião e Vladimira, 2005).

D. Aproximações e distanciamentos [dispositivos de observação]

Para além de um quadro epistemológico, metodológico e teórico suficientemente amadurecidos e articulados, a objectividade da pesquisa depende de uma observação da realidade, assente num conjunto de procedimentos cientificamente validados e sistematizados.

Se é verdade que uma grande parte deste trabalho diz respeito a práticas incorporadas e a relações sociais de investigação, dotadas de um assinalável grau de imprevisibilidade e de singularidade, isso não invalida, pelo contrário, reforça a necessidade de uma reflexão que anteceda, acompanhe e interprete os momentos de observação ou recolha de dados, como forma a controlar a validade das análises subsequentes, a partir de uma objectivação dos quadros específicos de interacção que presidiram à produção da informação.

Para isso, é importante começar por colocar em causa as formulações positivistas e naturalistas, segundo as quais os dados se encontram na realidade, prontos a ser captados pelo investigador, desde que este não enviesse a recolha. Pelo contrário, em muitos casos, só pela acção do investigador e, em particular, pelos “enviesamentos” que introduz na realidade que se torna possível a produção de dados passíveis de alimentar a análise social. Contudo, devemos também duvidar do princípio hiper-relativista que depreende dessa contextualização dos dados uma dependência estrita e uma impossibilidade de alcançar conhecimentos que superem os quadros sociais de produção, visto que, ao limite, negaria a possibilidade de qualquer empresa científica. Na nossa perspectiva, a validação dos dados resultante da sua abstracção relativamente aos contextos concretos da sua produção é possível, mas depende precisamente do trabalho propriamente científico de objectivação das práticas e relações que presidiram a essa recolha.

Na linha de Almeida e Pinto (1986), a pesquisa sociológica implica assim que, para além da aplicação escrupulosa de técnicas de recolha e sistematização de dados, desenvolvidas e validadas no campo científico, é fundamental uma análise das relações sociais de investigação, ou seja, do quadro de interacções que o investigador estabeleceu com o seu objecto de estudo e que permitiu (sem deixar de condicionar) a produção dos dados.

A utilização de múltiplos dispositivos de observação da realidade implica que este trabalho reflexivo se desdobre também em várias dimensões, nas quais se discutam as técnicas e relações específicas que se accionaram e geraram, em cada um deles. Neste caso, sublinhamos a activação de três dispositivos distintos, comuns nas investigações sociológicas: o inquérito por questionário, as entrevistas semi-directivas, a observação participante. As três

secções seguintes são, precisamente, dedicadas à discussão da forma como foram utilizadas estes três instrumentos da investigação empírica.

Como se verá adiante, esta separação por secções é um mero artefacto argumentativo. A mobilização destas várias técnicas em tempos e espaços comuns ou complementares produz também mais-valias evidentes no referido trabalho de reflexão e controlo sobre os quadros relacionais e simbólicos que orientaram a produção dos dados, o que foi explorado na presente pesquisa. Se os dados da observação participante e das entrevistas permitem, por exemplo, esclarecer e enriquecer a interpretação dos resultados do questionário, a possibilidade (ou não) de extrapolação das práticas e representações observadas na observação directa e nas entrevistas, necessariamente a um grupo mais reduzido, não deixa de ser aferida e condicionada pelos dados extraídos pelo inquérito a uma amostra mais alargada da população. Assim, mais do que mera complementaridade, operou-se um verdadeiro diálogo entre metodologias extensivas-quantitativas e metodologias intensivas-qualitativas.

A pesquisa de terreno consiste na observação sistemática e "em primeira mão" de um contexto social, como forma de descrição das práticas e relações que os actores aí experimentam e de compreensão dos sentidos que lhes atribuem. É, pois, uma metodologia em que o investigador se constitui como o principal "instrumento" de recolha de informação (Burgess, 1984; Costa, 1999).

Segundo Beaud e Weber (1997), a pesquisa de terreno (ou etnográfica) depende de três condições: a) interconhecimento (e confiança) investigador-objecto, b) reflexividade sobre as próprias relações sociais de investigação; c) permanência prolongada no terreno. Para os mesmos autores, a pesquisa de terreno apresenta três mais-valias principais: a) restituir os vários pontos de vista em contexto; b) analisar as singularidades dos fenómenos sociais; c) analisar os processos de forma holista e não fragmentada.

Apesar de alguns importantes estudos sobretudo associados à Escola de Chicago, no campo sociológico, a "observação participante" foi vetada a um certo ostracismo nas décadas de 40 e 50 e só foi definitivamente legitimada enquanto metodologia de investigação nos anos 70 com a ascensão das "sociologias da acção", baseadas em teorias construtivistas, interaccionistas e fenomenológicas (Knorr-Cetina, 1981; Emerson, 1981). Este processo de institucionalização ocorreu, em grande parte, em conflito aberto com as exigências de passividade e representatividade dos métodos quantitativos.

Vários autores assinalaram, nos anos 70/80, as evoluções da própria metodologia etnográfica desde um modelo clássico (e ingénuo) de participação mínima ou clandestina a um modelo (então) emergente de participação legítima e reflexiva (Emerson, 1981). Como acrescentam Cassel e Wax (1980): "na primeira perspectiva, as perturbações resultantes dos efeitos do observador sobre o observado são [vistas como] as interferências; na segunda perspectiva, elas são os próprios dados". Doravante, a pesquisa passou a ser a relação; a interferência (cruzada), os dados.¹⁶²

Note-se que, hoje, os discursos relativistas mais radicais têm também sido alvo de múltiplas críticas, em particular, devido às limitações e distorções resultantes de uma certa centragem (quantas vezes, narcísica) no próprio investigador e nas suas reflexões, tendendo a dar lugar a propostas mais moderadas e consensuais, em que a etnografia é entendida como "lugar de fronteira" (Caria, 2002), capaz de gerar conhecimentos pela articulação permanente entre conhecimentos teóricos e realidades locais. Além disso, algumas destas propostas defendem já uma articulação entre etnografia e contexto (Cordeiro, 2003), incluindo o recurso a metodologias de carácter quantitativo.¹⁶³

O presente trabalho de observação participante baseou-se nestas últimas premissas. Reconhecendo a ingenuidade das pesquisas etnográficas que pretendiam "acampar" numa certa realidade social e descrever a totalidade dos seus elementos relevantes, segundo um princípio naturalista que dispensava a própria construção teórica prévia, confiando no olhar holista do investigador, o presente estudo foi orientado por um corpo teórico e de uma recolha de dados estatísticos que, além de informarem a escolha da escola e das turmas incluídas, permitiram focar o olhar sobre a escola nos complexos e, quantas vezes, invisíveis processos de transição entre ciclos de ensino. Os restantes elementos não foram ignorados, mas situados num segundo campo de visão, contribuindo para uma contextualização do estudo.

Assim sendo, começou-se por escolher uma EB23 do centro de Lisboa, na qual não havia qualquer contacto, estabelecendo-se, de início, uma relação puramente institucional, entre o investigador e a organização. O facto de ser uma EB23, sede de agrupamento, justifica-se, precisamente, porque constitui o modelo organização susceptível de captar as transições entre 1º e 2º ciclo, bem como entre 2º e 3º ciclos (as EBI também o permitiriam,

¹⁶² Esta linha conduziu, em alguns casos, a um extremo pouco razoável de colagem às visões dos sujeitos e de valorização narcísica das experiências pessoais do investigador, com resultados duvidosos para o conhecimento científico.

¹⁶³ Note-se que as pesquisas de terreno sempre recorreram a dados quantitativos, como as listas administrativas, os recenseamentos locais, os registos de nascimentos e óbitos, etc. Todavia, essa informação era, em geral, considerada auxiliar e tratada com base no método etnográfico, isto é, como construção e (parte da realidade) local. Não eram, em geral, desenvolvidas técnicas próprias de recolha, tratamento e análise de dados.

mas o seu registo de relativa excepionalidade, no quadro do sistema de ensino português, apresentavam alguns problemas evidentes de extrapolação). Houve uma preocupação com o facto de ser uma escola com uma dimensão e uma população relativamente “típicas”, não sendo, por exemplo, uma escola socialmente catalogada de “excelência” ou de “exclusão”, o que em qualquer dos casos poderia suscitar leituras deturpadas das escolas públicas. É verdade que, como têm desocultado outros estudos (Sebastião e Vladimira, 2007), este tipo de escolas existe, no seio da própria rede escolar pública, e deve obviamente ser objecto de estudo, mas não sendo essa a variável que se pretendia privilegiar na pesquisa de terreno, optou-se pela sua naturalização, reconhecendo ainda o princípio da diversidade de públicos e de registos pedagógicos como característica das escolas públicas.

O acesso ao terreno constituiu um processo longo e duro de negociação, em primeiro lugar, com o Conselho Executivo, em segundo lugar, com os professores de duas turmas (uma de 5º e outra de 7º ano) e, por fim, com os seus alunos e respectivas famílias. A escolha de uma turma de 5º e outra de 7º ano respeitava, precisamente, a necessidade de acompanhar a experiência de um grupo de alunos na entrada para um novo ciclo, reconstituindo a teia de interações e relações que iam formando entre si e com os seus professores. Para isso, solicitei acesso às aulas das turmas, que passei a frequentar todas as semanas, bem como aos Conselhos de Turma, reuniões entre os professores das turmas para discutir problemas emergentes e estratégias pedagógicas a seguir, bem como as classificações a atribuir, em cada um dos períodos. Este espaço foi alargado, por diversas vezes, para acompanhar os alunos e os professores nos intervalos das aulas ou para interpelar os seus familiares, mas nunca deixou de ser o centro gravítico da observação.

O processo de observação iniciou-se nos primeiros dias de Setembro, precisamente na primeira reunião dos Conselhos de Turma, intensificando-se desde o início das aulas, atravessando várias fases, que só terminaram no final do ano lectivo, precisamente na última reunião entre professores, centrada na questão das avaliações finais dos alunos. Ao longo deste tempo foi-se construindo uma relação de confiança com professores e alunos, cimentada nos papéis nunca transgredidos de investigador e sujeitos de investigação, e que, em alguns casos, se revestiu de alguma carga afectiva. No entanto, não deixa de ser verdade que a sensação de estranheza que toldava esta interacção nas primeiras semanas, a qual dou conta nas páginas iniciais do trabalho, nunca abandonou completamente as relações que estabeleci no terreno. Em particular, porque à medida que se abriam as portas à minha participação legítima, também se avolumavam os perigos de ser conotado com os professores, perdendo a cumplicidade necessária com os alunos, ou, pelo contrário, de ficar associado a algum

comportamento dos alunos, menos aceite pela disciplina escolar, o que poderia quebrar o indispensável vínculo com os professores e com a direcção da escola. Ou seja, o próprio adensar das relações sociais da investigação, ora nos colocava em registos de maior informalidade e proximidade (diria “naturalidade”, mas poderá prestar-se a interpretações erróneas), ora denunciava o absurdo da relação, devolvendo-nos ao desconforto dos papéis de investigador e investigado.

Por conseguinte, em relação ao referido tema da interferência, assumiu-se uma postura de participação periférica e mínima, pois outra aliás dificilmente seria aceite pelos actores locais. Uma grande parte dos dados foi, efectivamente, registada do canto da sala de aula ou dos pátios, sem intervenção directa do investigador na “boca de cena”. Nestes casos, registou-se o máximo desta informação em sucessivos diários de campo, através de esquemas, tópicos e figuras, esboçados no próprio cenário de interacção. A título de exemplo, apresentam-se alguns desses registos em anexo. Estes apontamentos foram, em muitos momentos, objecto de curiosidade de alunos e até de alguns professores, mas procurou-se sempre salvaguardar a confidencialidade da informação registada.¹⁶⁴

Isso não significa, porém, que não se tenha explorado as próprias interacções e relações que se estabeleceram com os sujeitos da observação, enquanto dados importantes da pesquisa. Aliás, a forma como se inicia o texto é particularmente notória da importância atribuída a esta última dimensão. Outra evidência encontra-se expressa no modo como fui mais facilmente integrado no quadro relacional da turma do 5º ano, em relação à do 7º ano, bem sintomático das distâncias culturais que analiso no capítulo 9, assentes sobretudo num maior elitismo dos professores do 3º ciclo, relativamente aos seus colegas do 2º ciclo, bem como numa maior tensão e dramatismo de que se reveste a interacção com os alunos no 3º ciclo, quer pela sua idade quer pelos regimes pedagógicos e avaliativos dominantes neste ciclo. Em virtude destes vários factores, não é de estranhar a sua atitude mais defensiva ou mesmo de suspeita relativamente aqueles que pretendem perscrutar o seu trabalho (em particular, caso se tratem de sociólogos, ainda para mais, jovens).

Um problema particularmente complicado na observação etnográfica em contexto escolar é a naturalidade da larga maioria das situações, dado que os investigadores foram actores dessa mesma realidade durante anos, o que cria frequentemente uma ilusão de que “nada está a acontecer”. A incorporação das rotinas conduz a uma naturalização das situações, dificultando a sua observação detalhada. Este problema é discutido por alguns autores

¹⁶⁴ A elaboração destes autênticos “diários de bordo” procurou respeitar uma longa tradição etnográfica neste domínio e que se encontra sistematizada e reflectiva em ensaios metodológicos como Magnani (1997).

importantes da sociologia qualitativa, como Becker (1998), segundo o qual se deve fazer um esforço por registar tudo o que se observa e colocar permanentemente a questão de “porque razão está aquilo a acontecer?”, ou Willis (2000), que defende que a observação etnográfica deve ser entendida como um exercício constante de imaginação teoricamente orientada.

Por fim, interessa salientar a utilização de alguns dispositivos experimentais no desenvolvimento desta interacção com os alunos, com vista à recolha e aprofundamento de alguns dados que dificilmente surgiriam da observação das aulas e intervalos. Dado tratarem-se de crianças entre os 10 e os 13 anos de idade, nos quais os registos de verbalização das suas condições e estratégias são ainda muito variáveis e vulneráveis a dispersões várias, optou-se por organizar alguns jogos de interacção entre pequenos grupos, entre 4 e 6 alunos. Instituiu-se uma hora semanal, complementar ao horário das aulas, na qual os alunos ficavam na sua sala habitual, mas sem a presença de qualquer professor. Obviamente, foi necessária a autorização dos pais, mas que foi facilitada pelo facto do horário das turmas conterem alguns espaços vazios, nos quais a maioria dos alunos pairava pelos pátios, sem uma actividade organizada. Nestes espaços, desenvolveram-se vários jogos, com o intuito de captar condições, sensações, projecções da experiência de interacção entre ciclos de ensino. De uma forma lúdica, foi assim possível abordar os lugares onde os alunos vivem, os seus trajectos quotidianos e formas de mobilidade, as suas percepções da sala de aula, as suas relações prévias à entrada no novo ciclo, o tipo de relação que estabeleceram entre si e com os vários professores, bem como as suas atitudes e expectativas em relação à escolaridade.

Não é possível aqui descrever com minúcia todas estas actividades, mas reportamo-nos a uma delas, a título de exemplo. Passado cerca de um mês do início das aulas organizou-se um jogo no qual cada aluno devia colocar o seu nome e três adjectivos que considerava apropriados para descrever um dos seus colegas de turma. Em seguida, baralhavam-se esses papéis e redistribuíam-se, ao caso, pelos vários alunos. Caso o aluno descobrisse quem era o colega designado no papel, ganhava um ponto, tal como aquele que realizou a caracterização. Se falhasse, não ganhava qualquer ponto. Este jogo foi repetido, sendo que a caracterização dos alunos deveria, então, ser realizada pelo seu melhor amigo, por um objecto que gostasse ou por um personagem de ficção ao qual se assemelhasse. Este jogo foi, então, realizado também relativamente aos professores, o que gerou também preciosas informações sobre a representação que cada aluno fazia dos docentes, os aspectos que valorizava mais e menos, aqueles com quem sentia afinidade ou repúdio. Voltou a organizar-se o jogo seis meses depois do início do ano lectivo, permitindo equacionar mudanças no quadro de interacção da turma.

Os alunos e professores escolhidos, bem como os adjetivos que lhes iam sendo associados, conferiam importantes indicações sobre os conhecimentos, representações e relacionamentos que existiam, nesse momento, entre os elementos da turma. Os próprios comentários marginais, suscitados pela excitação do jogo, permitiram desvendar admirações inconfessadas, tensões latentes, observações minuciosas. Além disso, a existência de elementos documentais que iam sendo guardados enriqueceu também a sua análise, permitindo alargar os horizontes (sempre limitados) da percepção imediata do investigador. O elemento mais complexo de analisar deste jogo é que o próprio desenrolar do jogo ia desvendando e também (re)afirmando uma certa “definição da situação”, dentro do quadro de interacção da turma, impondo actores e representações dominantes, bem como áreas de interditos e actores subordinados ou mesmo excluídos.

Tal como assinalava Caillois (1967, 1990), o jogo é uma actividade voluntária e extraordinária, com um sistema de convenções arbitrárias e imperativas, em vigor durante um espaço-tempo reservados e bem delimitados, e que geram um tipo de confrontação com outros e consigo mesmo que conduz a um estado temporário de efervescência e de desapego. Desta forma, foi possível criar um espaço de liberdade, no qual os alunos podiam expressar-se de forma mais descontraída acerca uns dos outros, em contexto de co-presença, sem que as habituais sanções e recompensadas fossem, de imediato, accionadas. Por exemplo, uma aluna tímida e com poucos amigos na turma, frequentemente gozada e intimidada por um colega mais velho, pôde descrevê-lo com adjetivos muito negativos, gerando a controvérsia do grupo, perante a inusitada passividade do mesmo. As regras do jogo protegiam-na e, até certo ponto, havia o acordo tácito (e efectivamente cumprido, tanto quanto sei) que, uma vez terminado o jogo, tudo aquilo que fora dito e escrito seria esquecido.

Um último aspecto, não menos importante, é o de que estes jogos me conferiam uma centralidade e uma justificação, por breves instantes, facilitadora da minha presença nos restantes contextos de interacção. Já não era, apenas, o investigador paciente, misterioso e diligente no registo das suas observações, mas também o organizador e árbitro de jogos que entusiasmavam os alunos, uma vez por semana. Existem várias evidências de que esse papel facilitou a interacção com alguns dos alunos, revelando-se particularmente decisivo no caso dos alunos mais tímidos e reservados.

Paralelamente, desenvolveu-se um inquérito aos alunos do 7º ano de cinco escolas de Madrid e de outras cinco escolas de Lisboa. Esta incursão nas metodologias quantitativas-extensivas veio dar resposta a uma necessidade sentida de ampliar a amostra, quantificar alguns processos e objectivar certas relações entre variáveis sociológicas relevantes. Desta forma, tornou-se possível enquadrar as realidades observadas na pesquisa de terreno, à luz de regularidades e singularidades nos percursos e experiências do universo de alunos que habitavam no mesmo território urbano.

Assim, o objectivo do inquérito era compreender — e relacionar — a distribuição dos alunos pelas escolas, o seu percurso escolar anterior, as condições e oportunidades de que dispõem no meio familiar, as condições e experiências no processo de transição, as suas expectativas de futuro. Procurou-se indicações em vários inquéritos realizados aos alunos em transição (Demetriou e outros, 2000; Kvalsund, 2000; Anderson e outros, 2000; Galton e outros, 2003), mas acrescentando uma maior profundidade sociológica, na esteira dos estudos de Bourdieu (1979), Costa (1999) ou Almeida e outros (2003). Desta forma, tornou-se possível explorar as relações entre, por um lado, indicadores e variáveis relativas ao processo de transição e, por outro lado, categorias mais estruturais da teoria sociológica.

Importa lembrar que os métodos quantitativos centram-se na recolha de dados individualizados sobre os actores sociais ou as situações, de modo a identificar regularidades e uniformidades sociais. Permitem, pois, definir a probabilidade de surgimento de determinados casos individuais num dado contexto social. Definindo variáveis independentes e dependentes, permitem também a validação (ou refutação) de explicações para essas regularidades, através da verificação de processos de causalidade,¹⁶⁵ baseando-se, em geral, no "círculo positivista", em que 4 etapas se sucedem: elaboração teórica; definição de hipóteses; observação (confirmação ou refutação); generalização (Danermark e outros, 2002). Note-se, todavia, que esta visão tem vindo também a ser sofisticada e "temperada", sendo poucos os cientistas sociais que actualmente defendem a formulação anterior *strictu sensu*. Reconhece-se hoje que o rigor e precisão dos modelos matemáticos não se convertem automaticamente em objectividade na análise social, sendo o desenvolvimento de uma metodologia quantitativa, também ele, uma rede complexa de interacções sociais, regidas por concepções, disposições e estratégias sociais cruzadas (entre investigador e objecto).¹⁶⁶ Tal

¹⁶⁵ Nem sempre é fácil identificar o que é a causa e o efeito. Em certos casos, só é possível identificar graus de correlação e correspondência.

¹⁶⁶ A concepção de um inquérito, por exemplo, é um exercício extremamente complexo de conversão de hipóteses teóricas em linguagens e categorias que se supõe adequadas e apreensíveis sem ambiguidades pela totalidade dos inquiridos. A aplicação do inquérito, o seu preenchimento e a sua análise, são outros processos de

como na pesquisa de terreno, aquilo que era visto como interferências a minimizar é actualmente entendido como (parte d)os dados a analisar. Alguns dos melhores sociólogos encontram-se a explorar formas de incluir as relações sociais de investigação no aperfeiçoamento dos estudos quantitativos.¹⁶⁷

O questionário (incluído em anexo) foi construído em seis secções distintas: (a) uma primeira dedicada à caracterização social do aluno e ao percurso escolar anterior; (b) uma segunda centrada em aspectos objectivos da vida escolar no ciclo anterior e naquele que actualmente frequentam (2º e 3º ciclo, em Portugal; primária e ESO, em Espanha); (c) uma terceira sobre representações comparadas acerca das aulas, das matérias, dos professores e das classificações; (d) uma quarta sobre as experiências e sentimentos relativos à transição; (e) uma quinta baseada nas perspectivas e expectativas acerca da escolaridade; e (f) uma sexta relativa às condições socio-económicas, práticas culturais e relação com a escolaridade das famílias dos alunos. Seguindo o modelo de análise atrás apresentado, poderíamos dizer que as secções A e F reportam às variáveis independentes e as secções B, C, D e E às variáveis dependentes, mas com a já referida convicção de que as primeiras devem também ser tomadas com variáveis dependentes de outros fenómenos sociológicos, analisáveis num plano mais vasto.

De notar que a ordem das secções, bem como o tamanho do questionário (4 páginas, em 2 folhas frente-e-verso), foram pensadas de forma a facilitar a introdução e a aplicação dos questionário, junto dos directores, dos professores e, finalmente, dos alunos.

O acesso às escolas revelou-se um processo intenso de interacção, complexo, delicado e moroso, por vezes, mesmo frustrante, mas no qual foi possível recolher também importantes pistas sobre as estruturas e as culturas que regem as organizações escolares. Competências relacionais, atenção para não dar passos em falso e compreender o que está a acontecer, no próprio momento, capacidade de adaptação (ou mesmo de improvisação) e muita paciência foram elementos mobilizados nesta abordagem que não chegou a bom termo com todas as escolas. No entanto, os contactos estabelecidos deixaram-nos a impressão que há sempre oportunidades de entrada, desde uma tendência genérica para as pessoas quererem ser ouvidas e compreendidas, até outras utilidades específicas (por vezes, imprevistas) que atribuem à nossa presença na sua instituição.

igual complexidade social, dependente de estratégias individuais, pressupostos implícitos, universos simbólicos, quadros de interacção, práticas sociais, e por aí adiante.

¹⁶⁷ Numa interessante conferência intitulada *O Trabalho das Ciências* (ISCTE, 08/01/2003), José Madureira Pinto desenvolveu algumas importantes e inovadoras reflexões neste domínio, sistematizadas também numa obra recente (Pinto, 2007).

Neste trabalho, revelaram-se imprescindíveis alguns procedimentos e truques — como delinear de antemão a estratégia de abordagem, começar com uma amostra maior do que aquela que necessitamos, comprometer pessoas com reputação ou contactos privilegiados na organização, evitar a utilização de termos potencialmente ameaçadores para a entidade ou para alguns dos seus membros influentes, compreender e respeitar a sua estrutura de poder (formal e informal), etc. — apresentados por investigadores experientes e reconhecidos na pesquisa empírica, entre os quais Becker (1998) ou Collier e Garvía (2004). Ainda assim, estes autores são os primeiros a reconhecer a importância da flexibilidade, do pragmatismo e da capacidade de adaptação, no processo de negociação do acesso às organizações, visto que cada uma constitui um universo distinto e, para quem procura aceder pela primeira, frequentemente imprevisível.

Neste caso, partimos de uma articulação de contactos formais e informais, munidos de toda a documentação possível. Aspectos aparentemente secundários como o envio de cartas com o logótipo da universidade ou os telefonemas a partir da instituição — utilizando por exemplo a ambígua expressão “estoy llamando de la Universidad Complutense” ou “estou a telefonar do ISCTE”, o que sendo literalmente verdade não deixava de sugerir um estatuto superior ao meu — em vez da utilização dos recursos pessoais ou mesmo da apresentação em pessoa (visto que a aparência juvenil era um importante *handicap*), revelaram-se cruciais, dado o peso simbólico conferido às universidades (e, entre estas, de certas instituições) no meio escolar. Nem todas as escolas aceitaram a realização do estudo, mas acabou por ser possível a inclusão dos estabelecimentos na quantidade e perfil pretendidos, dentro do tempo previsto.

É interessante constatar como, a partir de uma mesma abordagem, se foram desenvolvendo relações de tipo muito distinto com os diversos estabelecimentos de ensino, em função dos distintos modelos organizacionais e de liderança que os caracterizam. Se nuns casos foi mais eficaz o desenvolvimento de um certo tipo de cumplicidade informal, próxima do “coleguismo” vigente entre a classe docente, noutros casos estabeleceu-se uma relação mais institucional e reverencial, típica da hierarquia simbólica que coloca as organizações de ensino básico e secundário na subordinação do ensino superior, e noutras ainda, a pesquisa só foi possível através da definição de uma relação de superioridade e de protecção que os professores tendem a manter com os alunos, mesmo quando estes não pertencem ao seu ciclo de ensino. Refira-se que esta plasticidade relacional, se é uma característica da interacção social, é ainda ampliada por uma certa indefinição do papel do investigador em ciências sociais, no universo escolar, e particularmente do estudante de doutoramento, tanto no campo

escolar como no campo científico. Em suma, a minha identificação enquanto professor, investigador ou estudante variava, em função do contexto organizacional em que me apresentava.

Em cada escola, definiu-se uma sub-amostra de 2 turmas, dando origem a um total de 227 questionários respondidos em Madrid e 190 em Lisboa, o que perfaz uma amostra de 417 alunos inquiridos em ambos os países. Conseguiu-se que a aplicação dos questionários nas várias escolas decorresse três meses passados o início do ano lectivo, o que era vital, de modo a assegurar a comparabilidade dos dados, conferindo um registo imediato da experiência de transição, mas permitindo já impressões acerca, por exemplo, dos níveis de exigência na avaliação dos professores (algo que não é visível logo nas primeiras semanas).

Seguindo os modelos de representatividade apontados por Ferreira (1986), podemos então referir que a construção da amostra conciliou o princípio da aleatoriedade estatística, relativamente aos alunos de cada escola, com o princípio da interpretação sociológica, destinado a assegurar que a diversidade da população inquirida corresponde à heterogeneidade do universo. O facto da amostra se declarar representativa para este território restrito não significa, contudo, que se pode abdicar de enorme prudência na sua extrapolação para outros espaços sócio-geográficos (ver secção B).

De notar que, sendo um momento excepcional nos quotidianos escolares, a aplicação do questionário permite observar uma série de práticas e de representações que, se por um lado, nos ajudam na interpretação dos próprios dados obtidos pelo inquérito, por outro lado, não deixam de conferir importantes “informações marginais”, algumas de enorme valor etnográfico. O próprio carácter excepcional da situação, inibindo algumas rotinas, gera também uma necessidade de adaptação dos actores, o que permite desvendar certos processos que, precisamente, se encontram mais submersos nos quotidianos escolares. Desde logo, a escolha do espaço-tempo de Formação Cívica (ou de “tutorías”, em Espanha) para esta aplicação mostra o lugar desta área na hierarquia escolar, bem como algumas representações a ela associadas. A presença com vinte turmas (dez em cada país), nas suas salas de aula, fornece também importantes indicações sobre a organização do espaço físico e a distribuição dos alunos no seu interior. Em ambos os casos, há padrões que se mantêm, independentemente dos países e dos tipos de estabelecimento: no primeiro caso, a organização tradicional da sala de aula, forte indicador e impulsionador dos modelos pedagógicos mais expositivos; no segundo caso, uma localização dos “melhores alunos” nas filas intermédias da sala de aula, deixando os lugares mais próximos e mais distantes dos professores para os alunos ditos “problemáticos”, tendendo os primeiros a ser ocupados pelos

alunos esforçados mas com dificuldades (no caso espanhol, muitos imigrantes), enquanto os segundos são ocupados por alunos em situações de desmotivação ou mesmo oposição à cultura escolar.

Este modelo “tripartido” parece resultar da combinação de várias dinâmicas: (1) os professores controlam melhor os “alunos problemáticos” se os separam; (2) permite-lhes centrarem-se naqueles que têm mais dificuldade mas são tranquilos e esforçados; (3) mantém à distância aqueles que pensam ser mais conflituosos e difíceis de controlar, minimizando o seu potencial corrosivo; (4) os líderes da “resistência escolar” são normalmente más hábeis e conseguem escapar aos lugares impostos pelos professores, dispondo de maior liberdade no fundo da sala; (5) muitos dos “melhores alunos” também não querem ficar demasiado próximo dos professores, até para evitar o estigma associado ao excesso de conformismo e de aplicação; (6) os alunos mais desintegrados (por exemplo, os que chegaram há pouco tempo de países longínquos) aceitam melhor os lugares à frente, porque frequentemente se sentem mais seguros e integrados com os professores do que com os colegas de turma; (7) a institucionalização progressiva destas posições vai institucionalizando também os papéis de cada um dos grupos e, por conseguinte, polarizando os resultados escolares.

A aplicação do questionário permite também captar elementos relevantes da própria relação estabelecida entre professor (em geral, director de turma) e alunos, desde os códigos e rituais que selam uma cumplicidade e afectividade, até às tensões e incomunicações (re)produzidas no contexto da interacção na sala de aula, passando pelas múltiplas estratégias accionadas por cada um dos actores em co-presença. Visto que o preenchimento do questionário não durava, em geral, os 45 minutos da aula, muitas vezes, os professores convidavam-me a permanecer durante o tempo restante, sendo possível apurar outras actividades, em geral, relacionadas com a formação cívica ou com a direcção de turma.

Por fim, quando se aplica um questionário pede-se geralmente para que não se escreva fora dos espaços e das categorias previstas e, caso o façam, se classifica enquanto “resposta nula”. Porém, com alunos adolescentes (e provavelmente com todos os grupos), isso significa perder informação relevante, uma vez que é extremamente interessante observar e interpretar as respostas em branco, bem como os apontamentos marginais que os inquiridos deixam nas páginas do questionário, também porque é através desse mecanismo que procuram expressar uma individualidade — e, sobretudo, uma relação mais individual com o investigador e com o próprio questionário — que é limitada pelo carácter impessoal e fechado do instrumento. Assim sendo, sugeri mesmo que incluíssem as suas ideias nas margens do questionário,

sempre que lhes parecesse que as categorias previstas não eram suficientes para expressar o que sentiam.

Finalmente, importa assinalar o recurso, em dois momentos distintos da investigação, às entrevistas enquanto instrumento controlado e validado de recolha de informação empírica.

No primeiro caso, realizou-se uma entrevista semi-directiva aos directores (ou tutores, em Espanha) das turmas que responderam ao questionário, cada uma com a duração aproximada de uma hora. Desta forma, foi possível recolher 20 testemunhos de professores em 10 escolas diferentes e cruzá-los com os resultados obtidos no inquérito às respectivas turmas.

O objectivo fundamental destas entrevistas foi compreender a forma como estes informantes privilegiados representavam e geriam o processo de transição dos seus alunos entre ciclos de ensino, ora apelando à sua experiência mais genérica enquanto professores e directores de turma, ora convocando a situação concreta da turma específica em estudo e dos seus vários protagonistas. Na esteira de Bourdieu (1993), buscou-se criar as condições de felicidade para uma comunicação não violenta, através do recurso a signos (verbais e não verbais) que esbatessem as distâncias e encorajassem a colaboração dos entrevistados, gerando uma “aparência de normalidade”.

No decorrer das entrevistas, teve-se em devida conta as considerações de Foddy (1993) acerca das limitações (ou mesmo falácias) da memória humana, pelo que se procurou sempre orientar as questões para experiências vividas, de preferência recentes (com a actual turma), de modo a controlar o peso que um certo discurso ideológico tem introduzido, em particular, nas comparações entre as escolas do passado e do presente. Como assinala Silverman (2000), uma das principais dificuldades na recolha de dados através de entrevistas prende-se com o estatuto atribuído aos dados obtidos. Contendo elementos valiosos das próprias experiências que procuramos descrever e compreender, não deixam de ser narrativas (pessoal e socialmente) construídas sobre essas experiências, pelo que nem sempre é óbvio distinguir os dois tipos de informação recolhida.

As perguntas foram formuladas de antemão, mas adquiriram um tom deliberadamente aberto (excepto aquelas que pretendiam identificar o entrevistado e alguns indicadores objectivos da sua turma actual), de modo a captar os termos que escolhia para definir a situação, bem como os quadros de referência e os sentidos que atribuía à sua acção (Foddy,

1993). Desta forma, embora muitas das perguntas se referissem ao processo de transição, as respostas acabaram por dar origem a narrativas mais ricas enquanto indicadores das disposições e representações dos directores de turma acerca da escola, da sociedade e da sua profissão – daquilo que vulgarmente se designa como as suas identidades e culturas profissionais – do que propriamente à experiência de transição dos alunos entre ciclos de ensino. *A posteriori*, não é fácil sabermos se poderia ter sido de outra maneira. É claro que a condução das entrevistas poderia ter sido mais directiva, mas também não podemos esquecer, como nota Silverman (2000), que a entrevista, mais do que questionário, é uma porta de entrada para um universo de significados sempre complexo, único e imprevisível, pelo que “aquilo que acontece no terreno enquanto estamos a recolher a informação é, em si mesmo, uma fonte de dados, mais do que um problema técnico que necessita de uma solução” (p. 35).

Neste sentido, optámos por interpretar a (pouca) informação recolhida junto dos professores acerca das transições entre ciclos mais como um sintoma de que este não é um tema ao qual atribuam maior importância ou sobre o qual tenham um discurso e uma reflexão muito elaborados, o que é, em si mesmo, uma informação valiosa. Além disso, tal como nos sugere Becker (1998), procurámos explorar as razões pelas quais os professores, no quadro relacional concreto que estabeleceram comigo e a que designámos por entrevista, escolheram um certo registo discursivo, enfatizando certos aspectos e negligenciando outros. A apresentação dominante enquanto vítimas, perante uma sociedade predadora e em decadência, na qual as famílias e os governantes lhes confiam infinitas missões enquanto vivem de costas voltadas para a escola (é frequente os próprios sociólogos da educação serem entendidos como mensageiros de uns ou de outros, o que confere uma certa tensão à interacção estabelecida), foi assim interpretado enquanto resultado de uma estratégia, sobretudo discursiva, de representar a situação, mesmo que os seus fundamentos (e implicações) ideológicos nem sempre sejam conscientes para os próprios actores.

Segundo Bourdieu (1993), as entrevistas só podem ser um instrumento da compreensão sociológica quando se cruzam os discursos recolhidos com as condições sociais da sua produção, no sentido em que essa compreensão não se distingue de uma verdadeira explicação. Não será, pois, de estranhar que as inferências mais ricas tenham sido geradas pelo cruzamento dos discursos produzidos pelos professores no decurso das entrevistas com a informação estatística referente à própria turma, bem como com a evolução dos dados a nível nacional, e ainda com a análise das notícias publicadas nos jornais diários generalistas sobre educação. Neste caso, foi possível desocultar algumas das razões utilizadas pelos docentes na definição da situação.

No segundo caso, considerou-se importante, já na etapa derradeira da pesquisa, realizar um conjunto de entrevistas biográficas a actores que tivessem vivido o sistema de ensino português em várias épocas distintas e que tivessem experimentado, no seu interior, trajectórias diversas e desiguais. Visto que se pretendia discutir a evolução do sistema educativo nas últimas décadas, a informação obtida por fontes indirectas releva-se incompleta, permitindo alguma análise estatística e documental, mas contendo elementos apenas fragmentados acerca de aspectos como a interacção entre alunos, pais e professores.

Mais uma vez, se revelaram centrais as considerações metodológicas de Bourdieu (1993) sobre as condições comunicacionais da entrevista enquanto “acto espiritual”, capaz de criar um mimetismo com o entrevistado a partir de uma relação de escuta activa e metódica, na qual se cruza uma disponibilidade total para ouvir com uma construção metódica do objecto da entrevista. No entanto, neste caso, recorreu-se também às indicações de Poirier e outros (1983) acerca da produção de “histórias de vida”, em particular, através de entrevistas psico-biográficas. Neste caso, os autores enfatizam a importância de desenvolver entrevistas semi-directivas, abertas e “em profundidade”, nas quais o recurso ao guião deve ser discreto e flexível, de modo a captar o ritmo e o sentido da conversação dos entrevistados. A criação de uma familiaridade com o outro, assente na abertura e na singularidade, torna-se, então, fundamental para resgatar algumas das suas memórias mais pessoais e longínquas.

Foi, então, definida uma amostra de 24 indivíduos, assegurando a heterogeneidade de idades, géneros e estatutos socio-económicos. Este grupo acabou por ficar reduzido a 12 elementos, devido a imperativos de tempo, mas tendo sido assegurada a referida diversidade em termos das três categorias. De notar que estas entrevistas seguiram um modelo não-directivo, tendo partido de um conjunto reduzido de questões, formuladas de uma forma vaga, mas que deram origem a conversas geralmente bastante longas (entre uma e duas horas) e, portanto, a um volume bastante considerável de informação.

Um aspecto importante é o de que, se no primeiro caso as entrevistas haviam sido marcadas por um discurso genérico e saudosista acerca da educação e das escolas, estas segundas entrevistas impressionaram pelo rigor com que os sujeitos descreveram e explicaram diversos episódios e facetas do seu percurso escolar. Não estando completamente ausentes, as considerações abstractas e ideológicas foram relativamente mitigadas, relativamente ao investimento retórico e até emocional que os vários entrevistados (notavelmente, os mais velhos) colocaram nos seus relatos acerca dos dias da escola.

Ao longo destas entrevistas tornou-se notória a falácia dos discursos da decadência da escola, em particular, assentes numa visão idealizada de um determinado passado, que aliás

nunca é situado com clareza em termos cronológicos. Ao invés, diversos traços dos sistemas educativos, já estudados na referida análise prévia de fontes documentais surgiram naturalmente, nestas entrevistas, enquanto marcas indeléveis (por vezes, dramáticas) na experiência escolar e, até, no trajecto de vida destes indivíduos, revelando os seus sentidos e impactos reais.

E. Para uma investigação da investigação [elementos de auto-análise]

Na senda das propostas de Bourdieu (2001, 2003 e 2004) nas suas derradeiras obras, estabeleceu-se, desde o início, enquanto um dos objectivos desta pesquisa, realizar paralelamente uma investigação auxiliar sobre a própria investigação, procurando relacionar contextos e condições sociais de produção científica, (dis)posições no campo científico, práticas de investigação (proposições teórico-metodológicas, modos de inferência, métodos e técnicas, relações sociais de investigação), análises realizadas e resultados obtidos.

A utilidade desta “objectivação participante”, usando a expressão de Bourdieu (2003), poderá situar-se a dois níveis: por um lado, constituir um instrumento de controlo da cientificidade da própria pesquisa; por outro lado, contribuir para o debate necessário na comunidade sociológica acerca das bases das suas próprias investigações e do conhecimento resultante. Fecha-se, desta forma, o ciclo iniciado na secção A, na qual se havia precisamente advogado que a ciência não deveria presumir uma superioridade epistemológica a partir de qualquer fetichismo do método, mas também não conformar-se perante uma suposta impossibilidade da objectividade científica, o que redundaria numa diluição no espaço argumentativo e discursivo, quer seja da filosofia, da religião, da política ou do senso-comum. Esta dupla recusa só é possível através de um controlo rigoroso e permanente do trabalho científico e dos seus resultados cognitivos, o que deve incluir não apenas a tradicional fundamentação teórico-metodológica, mas também uma análise das próprias condições sociais da investigação. Neste sentido, a objectividade da pesquisa não resulta de uma certa ocultação das condições – em parte, idiossincráticas e não desejadas – em que decorreu, mas, pelo contrário, na sua desocultação e análise.

Esta preocupação motivou um estudo preliminar à pesquisa, no âmbito do primeiro ano do programa doutoral, e no qual se explorava a produção científica sobre educação, realizada nas últimas décadas em Portugal, a partir dos campos da sociologia e das ciências da educação (Abrantes, 2004). No período derradeiro da investigação, redobram-se os esforços teóricos e metodológicos para a produção de uma análise rigorosa dos elementos centrais da própria investigação.

É claro que a prudência que deve pautar qualquer investida sociológica deve, neste caso, ser redobrada, uma vez que o investigador estabelecer-se a si mesmo e ao seu trabalho recente enquanto objectos de estudo significa penetrar num terreno movediço e onde, rapidamente, poderá perder a mesma objectividade que o implicou nessa aventura. Além disso, é ainda relativamente escasso o corpo de teorias e de metodologias que podem orientar

esta auto-análise. Ainda assim, evitando a pretensão de uma análise muito global ou definitiva, avançam-se alguns elementos que poderão ser úteis para compreender a presente pesquisa e a sua posição no campo da sociologia contemporânea, a partir de quatro dimensões centrais da pesquisa: (a) definição do objecto de estudo e da metodologia; (b) inserções institucionais; (c) fontes bibliográficas; (d) relações sociais de investigação.

A escolha das transições entre ciclos de ensino enquanto objecto da investigação constituiu uma primeira decisão que, sendo resultado de uma reflexão individual profunda, não deixa de reflectir um certo posicionamento, bem como uma estratégia de mobilidade, no campo científico.

Por um lado, podemos dizer que este tema surge na continuidade de uma linha de investigação iniciada logo no terceiro ano da licenciatura, com um trabalho para a cadeira de Sociologia da Educação, e que continuou na tese de licenciatura, centrada na relação dos estudantes com a escola, apresentada em 2002 no ISCTE e publicada em livro em 2003, passando a funcionar como cartão de apresentação no mundo científico e universitário. Além disso, havia-me debruçado recentemente sobre a questão específica das transições inscritas nos percursos biográficos, em particular, entre fases da vida, num projecto coordenado pela professora Maria das Dores Guerreiro, no âmbito do CIES-ISCTE (ver Guerreiro e Abrantes, 2004). Seria pois uma aposta segura, quase natural, no trajecto pessoal anterior no campo da sociologia.

Por outro lado, não apenas a problemática das transições entre ciclos de ensino havia sido explorada, noutros países, por autores sobretudo da psicologia, mas também a questão institucional das distâncias entre ciclos de ensino, assente em processos de estruturação dos sistemas de ensino, das políticas educativas e das culturas profissionais dos professores, encaminhavam-me para um terreno analítico que tem sido ocupado, em Portugal, pelas ciências da educação e não tanto pela sociologia, como tive oportunidade de constatar numa comparação que desenvolvi entre o trabalho científico nestes dois campos (Abrantes, 2004). Ou seja, mantendo-me no campo de produção e legitimação da sociologia, desenvolvi uma estratégia de alargamento do olhar desta ciência sobre um objecto pouco (re)conhecido no seu interior, mas que tem suscitado interesse e investigação noutros campos científicos. Isso implicou mergulhar em referências com as quais não estava particularmente familiarizado, procurando precisamente questionar (ou mesmo preencher) o hiato que sentia entre estas áreas

disciplinares, com o aliciente de poder conquistar um reconhecimento multi-disciplinar mas também o risco de não ser valorizado em qualquer dos campos.

Tal como esta propensão à interdisciplinaridade, o posicionamento epistemológico realista e o aparelho metodológico eclético podem considerar-se directamente herdeiros de um certo posicionamento da sociologia portuguesa perante a sociedade e a ciência, gerado desde a sua fundação e em parte derivado das condições que presidiram a essa mesma fundação (Pinto, 2007). Em particular, este legado justifica o investimento numa sociologia duplamente exigente, quer no plano teórico, com o recurso a autores de escolas e nacionalidades variadas, quer no plano empírico, através da combinação de métodos quantitativos, qualitativos e documentais, superando formas clássicas de acantonamento do trabalho científico.

No entanto, há que referir aqui um posicionamento deliberado de recusa do discurso que atravessa hoje alguns núcleos de produção científica, tanto no campo das ciências da educação como da sociologia, e que clamam por uma certa diluição da ciência noutras formas de racionalidade, num novo estágio da sociedade que designam como “pós-modernidade”. A partir de uma crítica radical à arrogância positivista e a um suposto capitalismo (ou “tecnocracismo”) da ciência moderna, estes discursos clamam por um novo posicionamento mais próximo das populações e dos seus problemas. Contudo, mantemo-nos fiéis a uma posição, bem defendida por Bourdieu (2001 e 2004), de que a potencial de crítica e de intervenção social da sociologia resultará, não do desmantelamento dos seus procedimentos específicos de investigação teórico-empírica, mas precisamente do rigor e da transparência com que sejam aplicados na abordagem de temáticas relevantes para as sociedades.

As inserções socio-profissionais do investigador constituem também uma condição fundamental da produção científica. Neste caso, a opção por candidatar-me ao programa de doutoramento do ISCTE e por inscrever o meu projecto no quadro do CIES-ISCTE representou não apenas o reconhecimento das afinidades electivas que me unem a alguns professores e investigadores daquelas instituições, mas também da identificação com um certa forma colectiva e prática de ver e de fazer investigação em sociologia que se desenvolveu no seu interior e com a qual já me havia familiarizado nos anos anteriores.

Neste quadro, o próprio programa de doutoramento, recém-criado, permitiu-me clarificar e consolidar certas linhas de demarcação epistemológica, reforçando os alicerces

científicos da pesquisa. No entanto, a formação inicial e avançada no instituto, a par da inserção profissional em projectos científicos do centro, não deixavam de provocar-me uma certa “claustrofobia”, limitando, num momento ainda precoce do percurso profissional, o meu reportório analítico, bem como as minhas possibilidades de conhecimento e reconhecimento no campo científico. Além do mais, a capacidade e o reconhecimento que o ISCTE — e, no seu interior, o CIES — desfrutavam nesses anos na resposta a solicitações de estudos, em particular, de entidades estatais, não deixava de provocar uma certa saturação dos seus membros, com riscos para as gerações mais jovens de uma deriva empirista e imediatista, com prejuízo de algum potencial reflexivo e crítico, fenómeno que Pinto (2007) designou de “explosão por baixo”.

A necessidade de alargar horizontes, num período de internacionalização da sociologia portuguesa, conduziu-me a contactar um investigador estrangeiro para orientador principal e a preparar uma estância prolongada fora do país, estratégia aliás apoiada pelo professor Firmino da Costa que aceitou o papel de co-orientador, garantindo uma ligação institucional ao ISCTE e ao CIES. A opção por Espanha resultou da vontade em explorar uma sociologia e uma sociedade com claras afinidades a Portugal, particularmente visível nas realidades e nos problemas educativos, mas com os quais, no plano das ciências sociais, tem havido uma relação de alguma distância, visto que as preferências científicas têm orientado a maior dos nossos investigadores para destinos como França, Reino Unido ou Estados Unidos.

Mariano Fernández Enguita, o sociólogo da educação mais famoso em Portugal e cujos textos aprecio, apresentou reservas a assumir a orientação e recomendou-me a estadia em Madrid. Acabei por contactar o professor Rafael Feito Alonso, cuja tese de doutoramento fora orientada precisamente por Fernández Enguita, e que, além de leccionar *Sociologia da Educação* na Universidade Complutense de Madrid, havia já realizado várias importantes pesquisas sobre as estruturas sociais e os sistemas educativos, publicadas em livro, assumindo uma postura de intervenção no quadro dos debates públicos sobre educação, em Espanha. O seu posto como director do departamento de *Estrutura Social e Sociologia da Educação* vinha ao encontro da forma como eu concebia este sub-campo científico, em articulação com as questões das desigualdades e exclusão social, e a sua atitude descontraída, prática e crítica, tanto no seio da academia ou como na própria sociedade, rapidamente se tornaram uma referência para mim, reforçando uma disposição que timidamente já procurava anteriormente para mim.

Contudo, se o trabalho com o meu orientador, o acesso a uma biblioteca de sociologia de grande variedade e o trabalho de campo em várias escolas espanholas permitiram um

amadurecimento e consolidação de certos conhecimentos e posicionamentos, tanto na ciência como na própria vida, a experiência na Faculdade de Sociologia e Ciências Políticas da Universidade Complutense de Madrid (FSCP-UCM) não foi isenta de dificuldades, em particular, devido a uma má relação com um modelo académico mais fechado e hierárquico, o que aliás Álvares-Uría e Varela (2000) explicam pelas condições confessionais e governamentalizadas em que a sociologia espanhola se desenvolveu, no quadro do franquismo, e que perdurou num sistema de cátedras e de colégios invisíveis, em luta fratricida entre si e com uma capacidade limitada de adaptação aos novos quadros (europeus e mundiais) de produção científica. Estas condições serão exacerbadas nas instituições universitárias mais clássicas e, em particular, na FSCP-UCM, visto ter sido, até ao final dos anos 70, o reduto de formação da elite dirigente da ditadura espanhola. Vindo de uma tradição institucional e até científica muito distinta, onde se presa uma certo dinamismo e abertura entre investigadores consagrados e principiantes, não pude deixar de sofrer com uma *decalage* de disposições. Ainda assim, além das aprendizagens resultantes da participação em vários eventos relacionados com a sociologia da educação, o contacto com outros estudantes de doutoramento de várias nacionalidades, em particular, no quadro da Faculdade de Educação da UCM acabou por converter-se numa excelente plataforma de partilha de conhecimentos, de experiências e de incentivos.

Esta estratégia de abertura de horizontes não se limitou à preferência por um orientador estrangeiro e ao período de nove meses passados em Madrid. Por um lado, privilegiou-se a participação em alguns projectos simultâneos à pesquisa e que me possibilitaram o contacto com investigadores e com realidades que foram de extrema utilidade para o desenvolvimento da pesquisa. Enquanto membro externo da Equipa de Avaliação Externa das Escolas, pude visitar um conjunto alargado de escolas, acompanhando vários investigadores e inspectores com uma experiência e um conhecimento aprofundados das realidades educativas. Enquanto membro do projecto “As Crianças e os Jovens em Notícia” pude trabalhar lado-a-lado com vários investigadores na área das ciências da comunicação, a partir de uma base de dados muito completa de peças publicadas nos jornais diários e com uma excelente coordenação da professora Cristina Ponte, o que constituiu um espaço muito fértil para o esclarecimento de algumas questões centrais da minha pesquisa; por fim, a colaboração no projecto sobre as Áreas Curriculares Não Disciplinares, sob coordenação da professora Ana Maria Bettencourt, apesar de limitada no tempo e nos objectivos, também se revelou um pólo de importantes aprendizagens e de reflexões. De notar que estas várias participações resultam (e reforçam) uma estratégia de pesquisa alicerçada em redes multi-

disciplinares de investigação, na antítese da visão da empresa solitária que tradicionalmente se associava ao trabalho científico e, em particular, aos projectos de doutoramento.

Por outro lado, procurou-se realizar o objectivo inicial de publicação e apresentação de resultados preliminares em congressos e publicações científicas, de modo a partilhar os resultados obtidos e também a recolher críticas e comentários que pudessem orientar as etapas posteriores da investigação, submetendo-nos a um controlo entre pares que reflecte também uma estratégia de integração e de legitimação na comunidade científica, entendida nos termos multi-disciplinares e internacionais já apresentados anteriormente. As oportunidades por vezes inesperadas mas também mobilizadas para colocar em prática uma estratégia definida, mesmo que por vezes implicassem alguma ginástica na redefinição da agenda da pesquisa para dar resposta nos prazos solicitados, acabou por dar origem a quatro artigos, um deles internacional, e a cerca de uma dezena de comunicações, apresentadas a congressos de várias áreas científicas (sociologia, ciências da educação, antropologia), alguns deles realizados noutros países europeus, com destaque para Espanha (3).

Um instrumento apontado frequentemente como recurso para o trabalho de objectivação da investigação é aquele que permite uma análise *a posteriori* das fontes bibliográficas referenciadas pelo estudo. Neste caso, privilegiámos uma contagem simples, no qual se identificou a proveniência geográfica e disciplinar de cada autor referenciado, descontando as obras do próprio ou aquelas de produção institucional. Os resultados totais incluem-se no anexo 15.

Esta análise simples permite confirmar que a maior parte das pesquisas consultadas foram produzidas no campo da Sociologia (163), mas com um volume também significativo no campo das Ciências da Educação (73) e um número mais reduzido mas não despreciable distribuído por outras áreas intelectuais (45). Este resultado parece conformar-se à estratégia de desenvolvimento de uma pesquisa sociológica, sólida em termos teóricos e metodológicos, mas com abertura para dialogar com saberes de outros campos científicos e, em particular, aproveitar alguns dos conhecimentos e questionamentos produzidos nesses campos.

A proveniência geográfica das investigações confere uma informação mais rica. Em primeiro lugar, constatamos que a larga maioria das obras referenciadas não foram produzidas em Portugal, mas sim noutros países (183 publicadas no estrangeiro e apenas 98 no nosso

país), o que reflecte um certo movimento de internacionalização das referências que, como já foi referido, é apanágio das ciências sociais portuguesas.

Relativamente aos trabalhos portugueses, podemos observar que a maioria foram produzidos em Lisboa, o que reflecte alguma macrocefalia da produção científica no nosso país, aliás já observada no referido levantamento de publicações recentes no campo da sociologia e das ciências da educação (Abrantes, 2004), mas também o próprio envolvimento do investigador no campo da produção científica na capital e o afastamento relativo de outros pólos de publicação (sobretudo Coimbra que surge apenas com duas obras referenciadas). No que concerne às obras estrangeiras, assistimos a alguma heterogeneidade das escolas referenciadas, havendo um pequeno privilégio dos estudos franceses (52), mas logo seguidos dos trabalhos realizados no Reino Unido e nos Estados Unidos (38 em cada um dos países). O cruzamento das escolas francesa e anglo-saxónica constitui também um traço salutar da sociologia portuguesa, fortemente incorporado nas rotinas da investigação, mas que convém sempre notar, pelas mais-valias analíticas que permite (Pinto, 2007). Registe-se ainda uma presença forte das obras publicadas quer em Espanha quer na Alemanha, no primeiro caso justificada pela presença no país e no segundo caso por alguma preferência pessoal, numa lista em que o Brasil surge com uma presença apenas residual.

O cruzamento de ambas as variáveis permite, ainda, algumas considerações importantes. Os trabalhos sociológicos produzidos em Portugal encontram-se muito concentrados em Lisboa, o que já não acontece tanto nas Ciências da Educação, onde, particularmente, surge um pólo importante de estudos sediado em Braga. Por outro lado, a escola sociológica francesa é claramente privilegiada, enquanto nos países anglo-saxónicos existe uma maior heterogeneidade de campos disciplinares consultados, sendo os “educational studies” uma fonte importante para a presente pesquisa, algo que ocorre também em Espanha. Estas diferenças estarão relacionadas com diferentes estruturas do campo científico, nos vários países, ou, pelo menos, com as suas condições e possibilidades de divulgação internacional.

Refira-se, por fim, que uma identificação dos autores citados permite constatar que Pierre Bourdieu constituiu a principal referência teórica da pesquisa, com dez obras referenciadas, o que só por si contribui de forma muito significativa para um certo privilégio dos estudos provenientes da sociologia francesa. O seu modo de fazer sociologia foi, de facto, fundamental para a minha formação como sociólogo e, em particular, para a fundamentação deste estudo. No entanto, com 5 ou 6 estudos referenciados surgem alguns sociólogos portugueses fundamentais na consolidação do campo, no nosso país, como é o caso de João

Ferreira de Almeida, José Madureira Pinto, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado, mas a par de dois nomes centrais das Ciências da Educação, no nosso país, casos de João Barroso e António Nóvoa.

Por fim, devemos não esquecer que as relações sociais de investigação compõem o substrato através do qual se recolhem os dados de variados tipos, na pesquisa sociológica, pelo que devem ser entendidos não apenas como possível interferência mas como verdadeira condição dos resultados obtidos (Almeida e Pinto, 1986). Neste sentido, um esforço de objectivação científica terá sempre que observar e reflectir sobre as próprias relações sociais que se estabeleceram no quadro da investigação, pois é na sua relação com os dados obtidos que se pode almejar a um processo mais completo de compreensão da realidade em estudo, bem como do próprio processo científico (Bourdieu, 1993 e 2003).

Numa pesquisa de terreno realizada, anos antes, também em contexto escolar, a recolha dos dados havia-se baseado numa certa cumplicidade com os estudantes, com base numa partilha de códigos e de atitudes, de grupo etário e estatuto social, mesmo que esta implicasse algum esforço de encenação da parte do investigador e tornasse difícil a relação com as autoridades da escola (Abrantes, 2003). No entanto, uma tal abordagem resultava agora pouco credível, não apenas porque eu estava alguns anos mais velho (sendo agora um profissional da investigação científica) e o objecto de estudo (alunos do 5º e do 7º anos), pelo contrário, situava-se numa faixa etária mais jovem do que estudantes da pesquisa anterior (na sua maioria do 9º e 10º anos), mas também porque se pretendia realizar uma pesquisa em várias escalas, capaz de explorar as estratégias dos professores, das escolas enquanto organizações e da própria administração central.

Neste sentido, a aproximação foi necessariamente mais institucional, propondo e negociando o acesso ao terreno com os órgãos de direcção da escola, com os professores, com os pais e, só no final deste percurso, com os alunos. Obviamente que deste processo resultaram dificuldades acrescidas no acesso inicial ao universo dos alunos que, por uma informação equivocada que circulou pela escola a grande velocidade, me tomaram nos primeiros dias enquanto professor estagiário. Na minha apresentação, fiz questão de me apresentar como sociólogo, o que gerou alguma curiosidade, pois muitos não conheciam esta actividade profissional, tendo a minha explicação suscitado algumas comparações com o papel (mais conhecido) do psicólogo. Para além disso, os próprios professores, no seu afã por

controlar a turma e neutralizar um elemento estranho potencialmente perturbador, a juntar a todas as outras excitações próprias do início do ano lectivo, procuraram também colar-me ao seu perfil profissional, repetindo, em várias ocasiões, expressões como: “não incomodem o professor Pedro” ou “têm que se portar bem porque temos aqui o professor Pedro na sala”. Esta estratégia colocava-me, obviamente, alguns problemas, mas também não estava ainda em condição de contestar, pelo que procurava minimizar a importância a estas referências.

Interessante, contudo, é que tendo-me sentado na última fila, junto aos alunos mais indisciplinados, e procurando nunca fazer juízos de valor sobre os seus comportamentos, rapidamente me vi envolvido em algumas actividades que se situavam no limiar do tolerado dentro da sala de aula. Em grande parte, devido à minha performance na sala de aula, ao final de pouco tempo, já eram os próprios alunos que contestavam aos seus professores: “Ele não é professor, é o Pedro”. Além disso, tornou-se frequente, entre alguns alunos mais sociáveis, convocar a minha identidade profissional exótica para estabelecer algum contacto comigo, em expressões já reveladoras de alguma ironia cúmplice, como: “Como está o sociólogo hoje?” A minha presença na sala de aula já estava perfeitamente naturalizada e mesmo os encontros nos pátios e nos corredores já não causavam estranheza, estabelecendo-se uma relação de proximidade com vários alunos, mas seria ingénuo negar que o meu trabalho paralelo com os professores e os próprios órgãos de gestão da escola não provocou algumas limitações na relação com alguns alunos, em particular, aqueles que se encontravam numa situação de maior tensão com as autoridades escolares.

A relação com os professores, por seu lado, também não esteve isenta de ambivalências e flutuações. A recepção foi amistosa, talvez facilitado pelo enorme prestígio que o meu pai granjeou no universo das escolas básicas e secundárias e que pude, uma vez mais, constatar, bem como pela presença a um instituto universitário privilegiado, ao qual pertencem diversos dirigentes governamentais, incluindo a Ministra da Educação. Em particular, este segundo facto revelou-se uma vantagem no contacto institucional, em particular, com os Conselhos Executivos, mas rapidamente se converteu numa desvantagem na relação quotidiana com os professores. De notar que, ao longo do ano lectivo em que realizei a pesquisa, as medidas governamentais com impacto nas escolas se sucederam e a contestação dos docentes foi subindo de tom. Nos estabelecimentos de ensino em que realizei a pesquisa, as discussões na sala dos professores centravam-se nas novas orientações da tutela, enquadradas por enormes painéis de informação: de um lado, o Conselho Executivo afixava as novas regulamentações oficiais; do outro lado, o Sindicato colava as reivindicações aos mesmos regulamentos.

Ora, a minha identificação como sociólogo do ISCTE, precisamente como a comunicação social apresentava a Ministra da Educação (apesar de eu nunca haver trabalhado com ela), provocava uma certa suspeita entre os elementos mais inconformados do corpo docente. Além disso, a minha colaboração enquanto elemento externo das equipas de avaliação das escolas, embora não tendo intervenção directa nos estabelecimentos em que realizei a pesquisa, não deixava de reforçar os receios dos professores. Recordo bem um dia de greve, no qual a minha entrada na sala de professores gerou um silêncio gélido, creio que relacionado com uma suspeita criada pelo sindicato de que o ministério estaria a controlar os elementos grevistas. No entanto, no dia-a-dia, a relação passava mais por uma deferência distante. Em várias ocasiões me interrogaram sobre certas medidas ou mesmo certas pessoas, procurando averiguar qual o meu grau de conhecimento e envolvimento com as mesmas e que de que forma me posicionava perante elas, o que se me afigurava uma verdadeira prova de fogo. Transmitir os meus juízos pessoais sobre os temas, nesta situação, poderia ser atirar mais achas para a fogueira. No entanto, tal como no caso dos alunos, a minha estratégia foi, sempre que possível, reclamar o meu estatuto independente, enquanto investigador, e evadir-me das possíveis frentes de conflito.

Apesar deste ambiente de tensão, é fundamental também referir a empatia e cumplicidade estabelecidos com vários professores, cimentada na pesquisa de terreno e através das entrevistas, e cujas orientações pedagógicas e políticas não podiam ser mais diversas. Com alguns dos docentes da turma que acompanhei mais assiduamente, não hesitarei em situar as relações estabelecidas entre uma admiração recíproca e uma amizade genuína.

Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Abrantes, Pedro (2004), "Sociologia e Ciências da Educação: a distância entre nós", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 45.
- Abrantes, Pedro (2005), "As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico", *Interacções*, nº 1, disponível em: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>
- Abrantes, Pedro (2006), "Individualização e exclusão. A transição para o ensino secundário no centro de Madrid", CIES-ISCTE, *Working Paper* nº 14.
- Abrantes, Pedro (2007), "(Symbolic) walls between schools and historical neighborhoods", *First International Conference of Young Urban Researchers (FICYURB)*, Lisboa, 11-12 de Junho.
- Abrantes, Pedro (2008), "Alunos e educação na imprensa diária portuguesa", em Cristina Ponte (org.), *Crianças e Jovens em Notícia. Actas do I Seminário Internacional Infância, Cidadania e Jornalismo*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Abrantes, Pedro (no prelo), "On the strange habit of reading adversity instead of diversity: Madrid's middle-schools and their Latin-American students".
- Abrantes, Pedro, Susana Santos e Tiago Caeiro (2006a), *Inquérito aos professores do 2º e 3º ciclos de Matemática*, Relatório Final, Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC-ME)
- Abrantes, Pedro, Susana Santos e Tiago Caeiro (2006b), *Inquérito aos professores do 2º e 3º ciclos de Ciências da Natureza, Ciências Naturais e Físico-Química*, Relatório Final, Lisboa, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC-ME).
- Afonso, Almerindo Janela (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*, Braga, IEP/CEEP, Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo Janela (2001), "A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 37, pp. 33-48.
- Afonso, Natércio e Sofia Viseu (2001), *A Reconfiguração da Estrutura e Gestão das Escolas Públicas dos Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, Centro de Estudos da Escola, Relatório Final de Avaliação.
- Agier, Michel (1999), *L'Invention de la Ville: Banlieues, Townships, Invasions et Favelas*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.
- Alexander, Jeffrey e Bernhard Giesen (1987), "From reduction to linkage: the long view of the micro-macro debate", em Jeffrey Alexander, Bernhard Giesen, Richard Munch e

- Neil Smelser (orgs.), *The Micro-Macro Link*, Berkeley, University of California Press, pp. 1-42.
- Almeida, Ana Nunes e Maria Manuel Vieira (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida, João Ferreira de (1986, 1999), *As Classes Sociais nos Campos: Camponeses Parciais numa Região do Nordeste*, Oeiras, Celta.
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (1990), “Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade”, *Análise Social*, 105-106, pp. 193-221.
- Almeida, João Ferreira de e José Madureira Pinto (1975, 1995), *A Investigação nas Ciências Sociais*, 5ª edição, Lisboa, Editorial Presença.
- Almeida, João Ferreira de e José Madureira Pinto (1986), "Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 9ª edição, Porto, Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- Almeida, João Ferreira de, Luís Capucha, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Elizabeth Reis e Isabel Nicolau (1992), *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Álvarez-Uría, Fernando e Julia Varela (2000), *La Galaxia Sociológica*, Madrid, Endymion.
- Alves, Natália e Rui Canário (2004), “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas”, *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, and Splittgerber, F. (2000), "School Transitions: beginning of the end or a new beginning?", *International Journal of Educational Research*, 33 (4), pp. 325-339.
- Amâncio, Lúcia (1999), “Género e educação em Portugal: mitos e realidades”, em Félix Neto, Teresa Joaquim, Rui Soares e Teresa Pinto (orgs.), *Igualdade de Oportunidades: Género e Educação*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 198-207.
- Apple, Michael (1985, 1989), *Educação e Poder*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Apple, Michael (1986, 2002), *Manuais Escolares e Trabalho Docente: Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*, Lisboa, Didáctica Editora.
- Archer, Margaret (1979), *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage.
- Archer, Margaret (1995), *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Ávila, Patrícia (2005), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, ISCTE, Tese de doutoramento.
- Azevedo, Joaquim (2007), “Comunicação no painel sobre transições entre ciclos de ensino”, *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Funchal, 26-28 de Abril.
- Bachelard, Gaston (1971), *A Epistemologia*, Lisboa, Edições 70.
- Ball, Stephen (1980), “Initials encounters in the classroom and the process of establishment”, in Peter Woods (org.), *Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm, pp. 143-161.
- Ball, Stephen e Agnès Van Zanten (1998), “Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique”, *Éducation et Sociétés*, 1, pp. 47-71.
- Barrère, Anne (2005), “O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma”, *Análise Social*, 176, pp. 619-631.
- Barroso, João (1995), *Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa, Gulbenkian/JNICT.
- Barroso, João (1996), *O Estudo da Escola*, Porto, Porto Editora.
- Barroso, João (1999), “Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo”, em *Fórum: Escola, Diversidade, Currículo*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Instituto de Inovação Curricular, pp. 79-92.
- Barroso, João (2003), “Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada”, em João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Edições Asa, pp. 19-47.
- Barroso, João (2005), “O estado, a educação e a regulação das políticas públicas”, *Educação & Sociedade*, 96, pp. 725-751.
- Barroso, João e Sofia Viseu (2003), “A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura”, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 84 (Setembro), pp. 897-921.
- Barthon, Catherine e Marco Oberti (2000), “Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements”, em Agnès Van Zanten (org.), *L'École: L'État des Savoirs*, Paris, Editions La Découverte, pp. 302-310.
- Bastos, José Gabriel e Susana Bastos (1999), *Portugal Multicultural*, Lisboa, Fim de Século.

- Baudelot, Cristian, Establet, Roger (1971, 1981), “A escola como reprodutora da estrutura de classes”, em Maria Filomena Mónica (org.), *Escola e Classes Sociais (antologia)*, Lisboa, Presença/G.I.S, pp. 67-83.
- Baudelot, Cristian, Establet, Roger (1990), *El Nivel Educativo Sube*, Madrid, Morata.
- Baudelot, Cristian, Establet, Roger (1992), *Allez les Filles!*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bauman, Zygmunt (1973), *Culture as Praxis*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Beaud, Stéphane e Florian Weber (1997), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Decouverte, pp. 293-314.
- Beaud, Stéphane e Michel Pialoux (2003), “Obreros sin clase social”, em Rafael Díaz-Salazar (org.), *Trabajadores Precarios: El Proletariado del Siglo XXI*, Madrid, Ediciones HOAC.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, Londres, SAGE.
- Beck, Ulrich (2000), *The Brave New World of Work*, Cambridge, Polity Press.
- Beck, Ulrich e Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), *La Individualización: El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*, Barcelona, Paidós.
- Becker, Howard (1952), “Social class variations in the teacher-pupil relationship”, *Journal of Educational Sociology*, XXV, nº 8, p. 451-465.
- Becker, Howard (1963), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Nova Iorque, Free Press.
- Becker, Howard (1998), *Tricks of the Trade*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola: o Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim-de-Século.
- Benavente, Ana, Alexandre Rosa; António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, António (2007), “Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo)”, em Jesus Sousa e Carlos Fino (orgs.), *A Escola Sob Suspeita*, Porto, Edições Asa, pp. 375-384.
- Berger, Peter (1970) *A Rumor of Angels: Modern Society and the Rediscovery of the Supernatural*, Doubleday Anchor.
- Berger, Peter e Thomas Luckman (1966, 1998), *A Construção Social da Realidade*, 16ª edição, Petrópolis, Editora Vozes.

- Berthelot, Jean Michel (1994), "La science est-elle soluble dans le social? Notes sur la norme du vrai et les sciences sociales", *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 34 (104), pp. 181-186.
- Berthelot, Jean Michel (2000), "Os novos desafios epistemológicos da sociologia", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33, pp. 111-131.
- Bolívar, Antonio (1998), "Usos políticos de la autonomía de los centros y obstáculos para su ejercicio", *V Congreso Interuniversitário de Organización de Instituciones Educativas*, Madrid, UCM/UNED/Univ. Alcalá de Henares.
- Boltanski, Luc and Ève Chiappello (1996), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction: Critique Social du Judgement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.
- Bourdieu, Pierre (1992), *A Razão Prática: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta.
- Bourdieu, Pierre (org.) (1993), *La Misère du Monde*, Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Science de la Science et Reflexivité*, Paris, Raison d'Agir.
- Bourdieu, Pierre (2003), "L'objectivation participante", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 150, pp. 43-58.
- Bourdieu, Pierre (2004, 2005), *Esboço para uma Auto-Análise*, Lisboa, Edições 70.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron (1968), *Le Métier de Sociologue: Préalables Épistémologiques*, La Haye, Mouton.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- Bowe, Richard e Stephen Ball (1992), "The policy process and the processes of policy", em *Reforming Education and Changing Schools*, Londres, Routledge.
- Bowles, Samuel e Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Brannen, Julia (1997), "Combining qualitative and quantitative approaches: an overview", em *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Avebury, Aldershot, cap. 1, pp. 3-37.
- Brante, Thomas (2001), "Consequências do realismo na construção de teoria sociológica", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 36, CIES/Celta.
- Brechon, Robert (1974), *O Fim dos Liceus*, Porto, Livros Horizonte.

- Broccolichi, Sylvain e Agnès Van Zanten (1997), “Espaces de concurrence et circuits de scolarisation: l’évitement des collèges publics d’un district de la banlieue parisienne”, *Les Annales de la Recherche Urbain*, 75.
- Bruto da Costa, Alfredo (1998), *Exclusões Sociais*, Coleção Cadernos Democráticos, Lisboa, Fundação Mário Soares/Gradiva.
- Burgess, Robert G. (1984), *In the Field: An Introduction to Field Research*, Londres, Unwin Hyman.
- Burns, Tom e Helena Flam (1987, 2000), *Sistemas de Regras Sociais: Teoria e Aplicações*, Oeiras, Celta.
- Callois, Roger (1967, 1990), *Os Jogos e os Homens*, Lisboa, Cotovia.
- Campos, Joana e Sandra Mateus (2002), “A nossa escola e o meu bairro”, em Magda Pinheiro, Luís Baptista e Maria João Vaz (orgs.), *Cidade e Metrópole: Centralidades e Marginalidades*, Oeiras, Celta, cap. 19, pp. 253-259.
- Candeias, António (2005), “Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal”, *Análise Social*, 176, pp. 477-497.
- Capucha, Luís (1998), “Pobreza, exclusão social e marginalidades”, em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 209-242.
- Capucha, Luís (2005), *Os Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta Editora.
- Cardoso, Clementina (2003), “Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra”, em João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Edições Asa.
- Caria, Telmo H. (2002), “A construção etnográfica do conhecimento em ciências sociais: reflexividade e fronteiras”, em *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento.
- Carreira, Medina (1996), “A educação”, em António Barreto (org.), *A Situação Social em Portugal*, Lisboa, ICS-UL.
- Carvalho, Luís Miguel (2001), *A Oficina do Colectivo*, Lisboa, Educa.
- Cassel, John e Murray Wax (1980), “Editorial introduction: toward a moral science of human beings”, *Social Problems*, 27, pp. 259-264.
- Castel, Robert (1995), *Les Méthamorphoses de la Question Social: Un Chronique du Salariat*, Paris, Fayard.

- Castells, Manuel (1989), "Information technology, the re-structuring of capital-labor relationships, and the rise of the dual city", em Ida Susser (org.) (2002), *Cities and Social Theory*, Malden, Blackwell, pp. 285-312.
- Castells, Manuel (1996), *The Rise of Network Society*, (Information Age: Economy, Society and Culture, vol. I), Blackwell.
- Charlot, Bernard (org.) e outros (1994), *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*, Paris, Armand Colin.
- Chauvel, Louis (2006), "Are social classes really dead? A French paradox in class dynamics", em Goran Therborn (org.), *Inequalities of the World: New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches*, Londres, Verso, pp. 295-317.
- Coleman, James (1966), *Equality of Educational Opportunity*, US Department of Education, Washington DC.
- Coller, Xavier e Roberto Garvía (2004), *Análisis de Organizaciones*, Madrid, CIS.
- Conde, Idalina (1998), "Contextos, Culturas, Identidades", em José Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta, cap. 3, pp. 79-118.
- Connerton, Paul (1989, 1993), *Como as Sociedades Recordam*, Oeiras, Celta Editora.
- Cordeiro, Graça Índias (1997), *Um Lugar na Cidade: Quotidiano, Memória e Representação no Bairro da Bica*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Cordeiro, Graça Índias (2003), "A antropologia urbana entre a tradição e a prática", em Graça Cordeiro, Luís Baptista e António Firmino da Costa (orgs.), *Etnografias Urbanas*, Oeiras, Celta Editora.
- Cordeiro, Graça Índias e Costa, António Firmino da (1999), "Bairros: contextos e intersecção" in Velho, Gilberto (org.), *Antropologia Urbana: Cultura e Sociedade no Brasil e em Portugal*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Corsaro, William (2005), *The Sociology of Childhood: Second Edition*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Cortesão, Luiza e Stephen Stoer (2001), "Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português", em Boaventura Sousa Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto, Afrontamento.
- Costa, António Firmino da (1992), *O que é a Sociologia?*, Lisboa, Difusão Cultural.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro, Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora.

- Costa, António Firmino, Cristina Conceição, Inês Pereira, Pedro Abrantes e Maria do Carmo Gomes (2005), *Cultura Científica e Movimento Social: Contributos para a Análise do Programa Ciência Viva*, Oeiras, Celta.
- Craswell, John (1994), *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, Thousand Oaks, SAGE.
- Crato, Nuno (2006), *O Eduquês em Discurso Directo: Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*, Lisboa Gradiva.
- Crozier, Michel e Erhard Friedberg (1977), *L'Acteur et le Système*, Paris, Editions du Seuil.
- Danermark, Berth, Mats Ekstrom, Liselotte Jakobsen e Jan Karlson (2002), *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*, Londres, Routledge.
- Dahrendorf, Ralf (1957; 1974), *Las Clases Sociales y sus Conflictos en la Sociedad Industrial*, Madrid, Rialp.
- Dahrendorf, Ralf (2003), "El nuevo subproletariado", em Rafael Díaz-Salazar (org.), *Trabajadores Precarios: El Proletariado del Siglo XXI*, Madrid, Ediciones HOAC.
- Delamont, Sara (1983, 1987), *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Demetriou, H., Goalen, P. and Rudduck, J. (2000), "Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice", *International Journal of Educational Research*, 33 (4): 425-442.
- Derouet, Jean-Louis (2002), "A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica", *Revista Brasileira de Educação*, 21, pp. 5-16.
- Diani, Mario (1992), "The concept of social movement", *The Sociological Review*, 40, pp. 1-25.
- Dubet, François (1994), *Sociologia da Experiência*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Dubet, François e Danilo Martuccelli (1996), *À l'École: Sociologie de l'Épreuve Scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubois, Michel (2001), *La Nouvelle Sociologie des Sciences*, Paris, PUF.
- Durkheim, Emile (1922, 1973), *Education et Sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie (1990), *L'École des Filles: Quelle Formation pour Quels Rôles Sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat, Marie e Agnès Van Zanten (1999), *Sociologie de l'École*, Paris, Armand Colin.

- Duru-Bellat, Marie (2000), "Les inégalités face à l'école en Europe: l'éclairage des comparaisons internationales", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École: L'État des Savoirs*, Paris, Editions La Découverte, pp. 322-329.
- Dustmann, Christian (2001), "Parental background, primary to secondary school transitions, and wages", discussion paper, IZA DP nº 367.
- Elias, Norbert (1939, 1990), *O Processo Civilizacional*, volume II, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Elias, Norbert (1939, 1983), "A Sociedade dos Indivíduos", em *A Sociedade dos Indivíduos*, Lisboa, Publicações D. Quixote, pp. 19-85.
- Elias, Norbert (1989, 1994), *Teoria Simbólica*, Oeiras, Celta Editora.
- Emerson, Robert (1981), "Le travail de terrain comme activité d'observation: Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes", em Dominique Cefaï (org.), *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte / Mauss, cap. 13, pp. 398-424.
- Erikson, Erik (1972), *Sociedad y Adolescencia*, Mexico, Siglo XXI.
- Erikson, Robert e John Goldthorpe (1992), *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford, Oxford University Press.
- Escolano Benito, Agustín (2003), "Modernización pedagógica y escuela para todos en la educación secundaria española: el giro cultural en el modo de educación de masas", em Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo (orgs.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX*, Lisboa, SPICAE, pp. 101-113.
- Esping-Andersen, Gøsta (1996), "After the golden age? Welfare dilemmas in a global economy", em Gøsta Esping-Andersen (org.), *Welfare States in Transition: National Adaptions in Global Economies*, Londres, Sage, pp. 1-31.
- Estanque, Elísio e José Manuel Mendes (1999), *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.
- Estêvão, Carlos Vilar, Almerindo Janela Afonso e Rui Vieira de Castro (1996), "Práticas de construção da autonomia da escola: uma análise de projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos", *Revista Portuguesa de Educação*, 9 (1), pp. 23-57.
- Feito Alonso, Rafael (1997), *Estructura Social Contemporánea: Las Clases Sociales en los Países Industrializados*, Siglo XXI, Madrid.
- Feito Alonso, Rafael (2002), *Una Educación de Calidad para Todos*, Madrid, Siglo XXI.
- Fenzel, Mickey (1989), "Role strains and the transition to middle-schools: longitudinal trends and sex differences", *Journal of Early Adolescence*, 9, pp. 211-226.

- Fernandes, Rogério (2003), "Tendências da política escolar e a escola para todos em Portugal", em Rogério Fernandes e Joaquim Pintassilgo (orgs.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX*, Lisboa, SPICAE, pp. 9-25.
- Fernández Enguita, Mariano (1993), *La Profesión Docente y la Comunidad Escolar: Crónica de un Desencuentro*, Madrid, Morata.
- Fernández Enguita, Mariano (2001, 2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- Fernández Enguita, Mariano (org.) (2002), *Es Pública la Escuela Pública?*, Barcelona, Praxis.
- Ferreira, José Brites (2001), *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*, Leiria, Magno Edições.
- Ferreira, Vergílio (1953), *Manhã Submersa*, Venda Nova, Bertrand.
- Ferreira, Vergínia (1986), "O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos", em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 9ª edição, Porto, Edições Afrontamento, pp. 165-196.
- Flores, Etelvina (2000; 2004), *La Trama de la Escuela Secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*, Mexico D. F., Universidad Pedagógica Nacional.
- Foddy, William (1993; 1996), *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*, Oeiras, Celta.
- Fonseca, Laura Pereira da (2001), *Culturas Juvenis, Percursos Femininos: Experiências e Subjectividades na Educação de Raparigas*, Oeiras, Celta.
- Freire, Paulo (1970), *A Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- Frias, Aníbal (2003), "Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66.
- Furlong, Andy e Fred Cartmel (1997), *Young People and Social Change: Individualization and Risk in Late Modernity*, Buckingham, Open University Press.
- Galton, Maurice, Ian Morrison e Ian Pell (2000), "Transfer and transition in English schools", *International Journal of Educational Research*, 33 (4), pp. 341-363.
- Galton, Maurice, Gray, John and Rudduck, Jean (2003), *Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7-14): Continuities and Discontinuities in Learning*, Research Report RR443, Nottingham, DfEE Publications.
- Garcia, Ernest (1990), "Escuela publica y escuela privada", in *Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación en España*, Madrid, cap. 6, pp. 207-222.

- Garcia, José Luis, Helena Jerónimo, Rui Norberto e Maria Inês Amaro (2000), *Estranhos: Juventude e Dinâmicas de Exclusão Social em Lisboa*, Oeiras, Celta.
- Gauthier, Pierre-Louis (2005), "El sistema educativo francés", em Joaquim Prats e Francesc Raventós (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: ¿Crisis o Transformación?*, Barcelona, Fundación "La Caixa", pp. 29-65.
- Gewirtz, Sharon, Stephen Ball e Richard Bowe (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- GIASE (2006), *Séries Cronológicas: 30 Anos de Estatísticas da Educação*, 2 volumes, Lisboa, GIASE-ME.
- Giddens, Anthony (1973, 1975), *A Estrutura de Classes das Sociedades Avançadas*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*, Cambridge, Polity Press.
- Giddens, Anthony (1990, 2004), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Gil, Fernando (1986), *Provas*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Gimeno Sacristán, José (1996), *La Transición a la Educación Secundaria*, Madrid, Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, José (2003), *El Alumno como Invención*, Madrid, Morata.
- Gingras, Yves (1995), "Un air de radicalisme: sur quelques tendances récentes en sociologie de la science et de la technologie", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 108.
- Girard, Alan e Henry Bastide (1972, 1982), "Do fim dos estudos primários à entrada na vida profissional ou na Universidade, o percurso de uma coorte de 1962 a 1972", in Sérgio Grácio, Sacuntala Miranda e Stephen Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação I — funções da escola e reprodução social*, Lisboa. Liv. Horizonte.
- Goffman, Erving (1959, 1993), *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa, Relógio d'Água.
- Goffman, Erving (1963, 1988), *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 4ª edição.
- Goffman, Erving (1983), "The interaction order", *American Sociological Review*, 48 (1), pp. 1-17.
- Gomes, Carlos Alberto (1987), "A interacção selectiva na escola de massas", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 35-50.
- Goodson, Ivor (1993), *School Subject and Curriculum Change*, Washington, The Falmer Press.

- Goodson, Ivor (1997), *A Construção Social do Currículo*, Lisboa, Educa.
- Goodson, Ivor (2007), Conferência Plenária, *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Funchal, 26-28 de Abril.
- Grácio, Rui (1985), "Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80", em Evangelista Loureiro (org.), *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
- Grácio, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social. As Reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- Griffits, Vivienne (1996), *Adolescent Girls and Their Friends: Feminist Ethnography*, Brookfield, Ashgate.
- Guerreiro, Maria das Dores e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas: Os Jovens face ao Trabalho e à Família*, Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego
- Hammersley, Martin (1997), "Deconstructing the qualitative-quantitative divide", em Julia Brannen (org.), *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Avebury, Aldershot, cap. 2, pp. 39-55.
- Hammersley, Martin e Glenn Turner (1980), "Conformist pupils?", in Peter Woods (org.), *Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm, pp. 29-48.
- Hargreaves, Andy (1994), *Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado)*, Madrid, Morata.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl e Jim Ryan (1999), *Una Educación para el Cambio: Reinventar la Educación de los Adolescentes*, Barcelona, Octaedro.
- Hargreaves, David (1990), *The Change for Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*, Londres, Routledge.
- Hesse, Hermann (1948), "A aula interrompida", em *As Mais Belas Histórias*, Lisboa, Editorial Notícias.
- Hout, Michael (1989), *Following in Father's Footsteps*, Cambridge, Harvard University Press.
- Knorr-Cetina, Karin (1981), "The micro-sociological challenge of macro-sociology: towards a reconstruction of social theory and methodology", em Karin Knorr-Cetina e Aaron Cicourel (orgs.) (1981), *Advances in Social Theory and Methodology: Towards an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*, Londres, Routledge & Kegan Paul, pp. 1-47.

- Kvalsund, Rune (2000) The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning, *International Journal of Educational Research*, 33 (4), pp. 401-424.
- Lacey, C. (1984), “Differentiation and sub-cultural polarisation”, em Hammersley, Martin e Peter Woods (orgs.), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*, Open University Press, cap. 1, pp. 6-22.
- Lahire, Bernard (1998, 2002), *Homem Plural: os Determinantes da Acção*, Petrópolis, Vozes.
- Latour, Bruno e Steve Woolgar (1986), *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, Princeton, Princeton University Press.
- Lave, Jean e Etienne Wenger (1991, 1995), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge (EUA), Cambridge University Press.
- Layder, Derek (1998), *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*, Londres, Sage.
- Lerena, Carlos (1976), *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*, Madrid, Ariel.
- Lévi-Strauss, Claude (1952, 1980), *Raça e História*, Lisboa, Ed. Presença.
- Lima, Licínio e Almerindo Janela Afonso (2002), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Lima, Licínio (2005), “Concepções de escola: Para uma hermenêutica organizacional”, em Lima, Licínio (org.), *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*, Porto, Edições Asa, pp. 15-69.
- Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Edições Afrontamento.
- Losey, Kay (1997), *Listen to the Silences: Mexican American Interaction in the Composition Classroom and the Community*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- MacDonald, Robert (1997), “Dangerous youth and the dangerous class”, em Robert MacDonald (org.), *Youth, the Underclass and Social Exclusion*, Londres, Routledge, pp. 1-25.
- Machado, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades: Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta.
- Machado, Fernando Luis e António Firmino da Costa (1998), “Processos de uma modernidade inacabada”, em António Firmino da Costa e José Leite Viegas (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 17-44.

- Machado, Fernando Luís, Ana Raquel Matias e Sofia Leal (2005), “Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos”, *Análise Social*, 176.
- Magnani, José (1997), “O (velho e bom) caderno de campo”, *Sexta-Feira*, 1.
- Marchesi, Álvaro (2004, 2006), *O que Será de Nós, os Maus Alunos?*, Porto Alegre, Artmed.
- Marry, Catherine (2000), “Filles et garçons à l'école”, em Agnès Van Zanten (org.), *L'École: L'État des Savoirs*, Paris, Editions La Découverte, pp. 283-292.
- Martins, Susana (2005), “Portugal, um lugar de fronteira na Europa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49.
- Marx, Karl (1845, 1995), “Teses sobre Feuerbach”, em Manual Braga da Cruz (org.), *Teorias Sociológicas: os Fundadores e os Clássicos (Antologia de Textos)*, I Volume, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 7-9.
- Marx, Karl (1846, 1995), “A ideologia alemã”, em Manual Braga da Cruz (org.), *Teorias Sociológicas: os Fundadores e os Clássicos (Antologia de Textos)*, I Volume, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 11-60.
- Melo, Maria Benedita Portugal (2005), “Os circuitos de reflexividade mediatizada: apresentação de dados preliminares”, *Análise Social*, 176, pp. 595-617.
- Merton, Robert (1949, 1987), *Teoría y Estructura Sociales*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Merton, Robert (1973), *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*, Chicago, Chicago University Press.
- Meyenn, Robert (1980), “School girls' peer groups”, in Peter Woods (org.), *Explorations in the Sociology of the School*, Londres, Croom Helm, pp. 108-141.
- Mills, C. Wright (1959), *The Sociological Imagination*, New York, Oxford University Press.
- Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004), *Eu Não Desisto — Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*, www.min-edu.pt
- Mónica, Maria Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, GIS / Editorial Presença.
- Montandón, Cleopatre e Phillipe Perrenoud (1994), *Entre Pais e Professores: um Diálogo Impossível*, Oeiras, Celta.
- Morant, Ricardo (2002), “El language de los estudiantes: un paseo por las aulas”, en Félix Rodríguez (coord.), *El Language de los Jóvenes*, Barcelona, Ariel, pp. 243-264.
- Murdoch, William (1966), *The effects of transfer on the level of children's adjustment to school*, Aberdeen, University of Aberdeen [Tese de Mestrado, policopiado].

- Muller, Walter e Wolfgang Karle (1993), "Social selection in educational systems in Europe", *European Sociological Review*, vol. 9 (1), Oxford, Oxford University Press, pp. 1-23.
- Nichols, Gill e John Gardner (1999), *Pupils in Transition: Moving between Key Stages*, Londres, Routledge.
- Nisbet, John e Noel Entwistle (1969), *The Transition to Secondary School*, Londres, University Press.
- Nóvoa, António (1991), *Profissão: Professor*, Porto, Porto Editora.
- Nóvoa, António (org.) (1992), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, António (1994), "A educação portuguesa: 1945-1992", em Claudio Lozano (org.), *Educación Ibero-Americana: 500 Anos*, México, Garcia Valadés.
- Nóvoa, António (1997), *The Construction of the European: Changing Patterns of Identity through Education*, Lisboa, FPCE-UL, texto policopiado.
- Nóvoa, António (2005), *Evidentemente: Histórias da Educação*, Porto, Edições Asa.
- Nunes, Adérito Sedas (1964), "Portugal: sociedade dualista em evolução", *Análise Social*, vol. II (7-8), pp. 407-462
- Nunes, Adérito Sedas (1970), "A universidade no sistema social português: uma primeira abordagem", *Análise social*, Ano 8, Nº 32, pp. 646-707.
- Œuvrard, François (2000), "La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École: L'État des Savoirs*, Paris, Editions La Découverte, pp. 311-321.
- Oliveira, Pedro Guedes, Maria do Carmo Clímaco, Maria Antónia Carravilla, Cláudia Sarrico, José Maria Azevedo, José Fernando Oliveira (2006), *Relatório Final da Actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2004), *A Criança na Sociedade Contemporânea*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2004), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, Paris, OCDE.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2006), *Education at a Glance 2006 – Highlights*, Paris, OCDE.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (1998), "Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?", em Manuel Vilaverde Cabral e José Machado Pais (org.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta, cap. 4, pp. 189-214.

- Pais, José Machado (1999), “Comportamentos dos adolescentes de hoje: resultados de alguns estudos”, em Manuel Pinto, Juan Carlos Tedesco, José Machado Pais e Ana Paula Relvas (orgs.), *As Pessoas que Moram nos Alunos*, Porto, Edições Asa, pp. 49-73.
- Pais, José Machado (2001), *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*, Porto, Ambar.
- Parkin, Frank (1979), *Marxism and Class Theory: a Bourgeois Critique*, Londres, Tavistock.
- Paugam, Serge (1991, 2003), *A Desqualificação Social: Ensaio Sobre a Nova Pobreza*, Porto, Porto Editora.
- Paugam, Serge (1996), “La constitution d’un paradigme”, em Serge Paugam (org.), *L’exclusion, l’État des Savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 7-19.
- Payet, Jean-Paul (1997), *Collèges de Banlieue: Ethnographie d’un Monde Scolaire*. Paris, Armand Colin.
- Pereira, Inês (2003), “Construção identitária em rede”, em Cordeiro, Graça Índias, Luís Vicente Baptista e António Firmino da Costa (orgs.), *Etnografias Urbanas*, Oeiras, Celta Editora.
- Perrenoud, Philippe (1994, 1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (2002), “Os sistemas educativos face ao insucesso e às desigualdades sociais: uma incapacidade mesclada de cansaço”, em J. B. Duarte (dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-44.
- Perrenoud, Philippe e Cléopatre Montandón (2001), *Entre Professores e Pais: Um Diálogo Impossível?*, Oeiras, Celta Editora.
- Petit, André (1982), *Production de l’École, Production de la Société*, Genebra, Droz.
- Pinto, José Madureira (1985), *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos: Elementos de Teoria e de Pesquisa Empírica*, Porto, Edições Afrontamento.
- Pinto, José Madureira (2007), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares e Reflexividade Social*, Porto, Edições Afrontamento.
- Ponte, Cristina e Bruna Afonso (2008). “Crianças e Jovens em Notícia - Análise da cobertura jornalística em 2005”, em Cristina Ponte (org.), *Crianças e Jovens em Notícia. Actas do I Seminário Internacional Infância, Cidadania e Jornalismo*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Popkewitz, Thomas (1991), *Sociología Política de las Reformas Educativas: El Poder/Saber en la Enseñanza, la Formación del Profesorado y la Investigación*, Madrid, Morata.

- Popper, Karl (1975), *The Logic of Scientific Discovery*, 8ª edição, Hutchinson & Co.
- Power, Sally, Tony Edwards, Geoff Whitty e Valerie Wigfall (2003), *Education and the Middle Class*, Buckingham, Open University Press.
- Prats, Joaquim (2005), "El sistema educativo español", em Joaquim Prats e Francesc Raventós (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: ¿Crisis o Transformación?*, Barcelona, Fundación "La Caixa", pp. 177-228.
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1988, 1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Coleção Trajectos, Lisboa, Gradiva.
- Ramos, Madalena (2004), "Representações sociais da Matemática: a bela ou o monstro", *Sociologia: Problemas e Práticas*, 46, pp. 71-90.
- Raventós, Francesc (2005), "La crisis de los sistemas educativos europeos", em Joaquim Prats e Francesc Raventós (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: ¿Crisis o Transformación?*, Barcelona, Fundación "La Caixa", pp. 12-28.
- Redondo, Patricia (2004), *Escuelas y Pobreza: Entre el Desasosiego y la Obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- Reich, Robert (1993), *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Quetzal Editores.
- Rowan, Brian (1982) "Organizational Structure and the Institutional Environment: the Case of Public Schools", *Administrative Science Quarterly*, 27, pp. 259-279.
- Sá, Virgínio (2005), "A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder, em Lima, Licínio (org.), *Compreender a Escola: Perspectivas de Análise Organizacional*, Porto, Edições Asa, pp. 197-247.
- San Antonio, Donna Marie (2004), *Adolescent Lives in Transition: How Social Class Influences the Adjustment to Middle School*, Albany, State University of New York Press.
- Santos Guerra, Miguel Angel (2002), *Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escolar*, Porto, Edições Asa.
- Sarmiento, Manuel (org.) (2000), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto, Edições Asa.
- Sayer, Andrew (1992), *Method in Social Science: A Realist Approach*, Londres, Routledge.
- Schnapper, Dominique (1996), "Intégration et exclusion dans les sociétés modernes", em Serge Paugam (org.), *L'Exclusion, l'État des Savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 23-31.
- Schulte, Barbara (2005), "El sistema educativo alemán", em Joaquim Prats e Francesc Raventós (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: ¿Crisis o Transformación?*, Barcelona, Fundación "La Caixa", pp. 149-176.

- Scott, John (1995), *Sociological Theory: Contemporary Debates*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Seabra, Teresa e Sandra Mateus (2004), “Etnicidade e Excelência Escolar – Caboverdianos e indianos na AML”, *Actas do V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*, APS, Braga.
- Sebastião, João (1998a), “Os dilemas da escolaridade”, in José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 311-328.
- Sebastião, João (1998b), *Crianças da Rua: Modos de Vida Marginais na Cidade de Lisboa*, Oeiras, Celta.
- Sebastião, João e Sónia Vladimira (2005), *Geração de 90: Políticas de educação básica, desigualdades sociais e trajectórias escolares*, CIES, Relatório Final de Pesquisa.
- Sebastião, João e Sónia Vladimira (2007), “A democratização do ensino em Portugal”, em José Leite Viegas, Helena Carreiras e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política*, Colecção Portugal no Contexto Europeu, vol. I, Oeiras, CIES-ISCTE/Celta, cap. 5, pp. 107-135.
- Silva, Augusto Santos (1986), “A ruptura com o senso comum nas ciências sociais”, em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 9ª edição, Porto, Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- Silva, Augusto Santos (1994), *Tempos Cruzados: Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular*, Porto, Edições Afrontamento.
- Silva, Pedro (2007), “Pais-professores: um relato sociológico”, em Pedro Silva (org.), *Escolas, Famílias e Lares: Um Caleidoscópio de Olhares*, Porto, Profedições.
- Silva, Pedro Adão e (2002), "O modelo de *welfare* da Europa do Sul: reflexões sobre a utilidade do conceito", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 38, pp. 25-59.
- Silverman, David (2000), *Doing Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Simmons, Roberta e Dale Blyth (1987), *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, Hawthorne (Nova Iorque), Aldine de Gruyter.
- Sokal, Alan (1998), "What the social text affair prove and does not prove", em Noretta Koertge (org.), *A House Built on Sand*, New York, Oxford University Press, pp. 9-22.
- Stoer, Stephen (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Stoer, Stephen (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980: Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento.

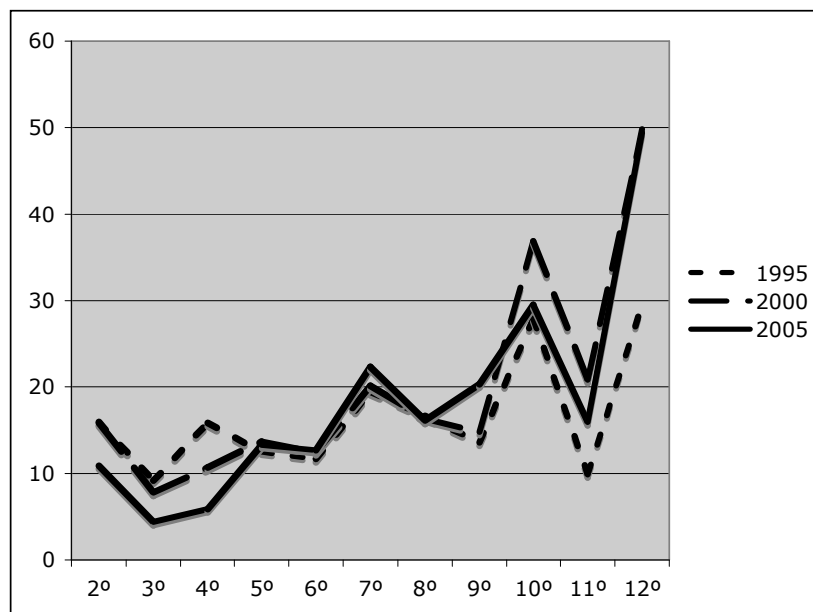
- Teodoro, António (2001), *A Construção Política da Educação: Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Teodoro, António (2002), *As Políticas da Educação em Discurso Directo: 1955-1995*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Therborn, Goran (2006), “Meaning, mechanisms, patterns and forces: an introduction”, em *Inequalities of the World: New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches*, Londres, Verso, pp. 1-58.
- Tyler, William (1988), *School Organization: a Sociological Perspective*, Londres, Croom Helm.
- Van Gennep, Arnold (1960), *The Rites of Passage*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Van Zanten, Agnès (2000), “Le quartier ou l’école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue”, *Deviance et Société*, 24 (4), pp. 377-401.
- Velho, Gilberto (1994), *Projecto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores.
- Vester, Michael (2003), “Classe e cultura na Alemanha”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 42.
- Viegas, José Leite (1998), “Elites e cultura política”, em José Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta, cap. 4, pp. 121-145.
- Vieira, Maria Manuel (2003), *Educar Herdeiros: Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta nas Últimas Décadas*, Lisboa, Gulbenkian/FCT.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire e Daniel Thin (1994), “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, em Guy Vincent (org.), *L’Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?*, Lyon, PUL, pp. 11-48.
- Viñao Frago, António (2001, 2007), *Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas*, Mangualde, Padago.
- Wacquant, Loïc (2000), *As Prisões da Miséria*, Oeiras, Celta.
- Weber, Florian (1989), *Le Travail à-Côté: Étude d’Ethnographie Ouvrière*, Paris, INRA / Editions de l'EHESS.
- Weber, Florian (1995), “L’ethnographie armée par les statistiques”, *Enquête*, 1 - 1995, pp. 153-165.
- Weber, Max (1905, 2001), *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Lisboa, Editorial Presença.
- Weber, Max (1922, 1993), *Economía y Sociedad: Esbozo de una Sociología Comprensiva*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.

- Williamson, Howard (1997), “Status Zero youth and the ‘underclass’: some considerations”, em Robert MacDonald (org.), *Youth, the Underclass and Social Exclusion*, Londres, Routledge, pp. 71-81.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs?*, Ashgate, Aldershot.
- Willis, Paul (2000), *The Ethnographic Imagination*, Cambridge, Polity Press
- Woods, Peter (1979), *The Divided School*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Woods, Peter (1984), “The myth of subject choice”, em Hammersley, Martin e Peter Woods (orgs.), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*, Open University Press, cap. 3, pp. 45-60.
- Wright, Erik Olin (1997), *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*, Cambridge (EUA), Cambridge University Press.
- Xiberras, Martine (1994), *Les Théories de l'Exclusion*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Anexos

CAPÍTULO 1

Gráfico 1. Taxas de retenção no sistema educativo português, segundo o ano de escolaridade, em 1995, 2000 e 2005¹⁶⁸



¹⁶⁸ Os dados estão publicados em GIASE (2006).

CAPÍTULO 2

2.1 Em relação ao 2º ciclo, no 3º ciclo sinto-me... (% por escola e total)

	EE	EC	EO	CE	CS	total
mais livre	51	43	44	47	85	50
mais adulto	81	87	74	80	79	80
mais ansioso	55	73	65	67	43	63
mais só	17	11	12	19	14	15

2.2 Em geral, os professores do 2º e do 3º ciclo... (%)

	2º ciclo	3º ciclo
preocupam-se	52	46
ajudam	63	62
justos	30	33
ouvem	41	41
exigentes	32	46
autoritários	27	33

2.3 Em relação ao 2º ciclo, as aulas no 3º ciclo têm... (% por escola e total)

	EE	EC	EO	CE	CS	total
mais ruído	38	14	52	54	43	40
mais diálogo	36	62	41	53	43	46
mais conflitos	49	16	30	30	29	32
mais liberdade	30	8	12	28	64	24
mais advertências	40	25	30	39	21	34
mais castigos	54	24	46	56	14	44

2.4 Em relação ao 2º ciclo, o 3º ciclo tem sido... (% por escola e total)

	mais fácil	igual	mais difícil
EE	14	18	68
EC	5,4	18,9	75,7
EO	8,8	32,4	58,8
CE	1,9	13,2	84,9
CS	14,3	35,7	50
total	8	20,7	71,3

2.5 Em relação ao 2º ciclo, o 3º ciclo tem sido... (% por escola e total)

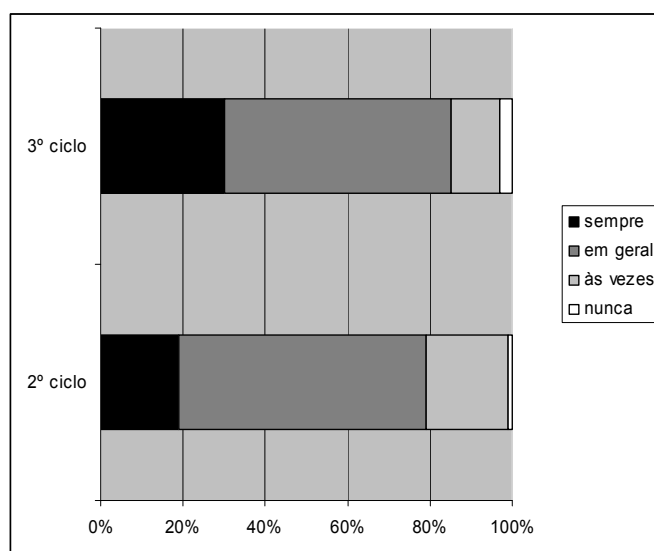
	EE	EC	EO	CE	CS	total
mais interessante	54	41	68	28	71	48
mais aborrecido	22	27	12	32	0	22
o mesmo	24	32	21	40	29	30

2.6 Em relação ao 2º ciclo, as minhas notas no 3º ciclo... (% por escola e total)

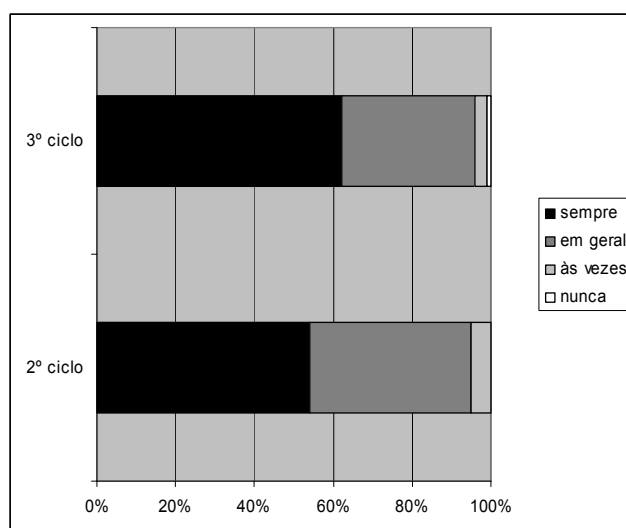
	subiram	mantiveram-se	desceram
EE	24,5	46,9	28,6
EC	16,2	45,9	37,9
EO	20,6	35,3	44,1
CE	5,7	35,8	58,5
CS	42,9	21,9	35,2
total	18,2	39,6	42,2

2.7 Modelo pedagógico

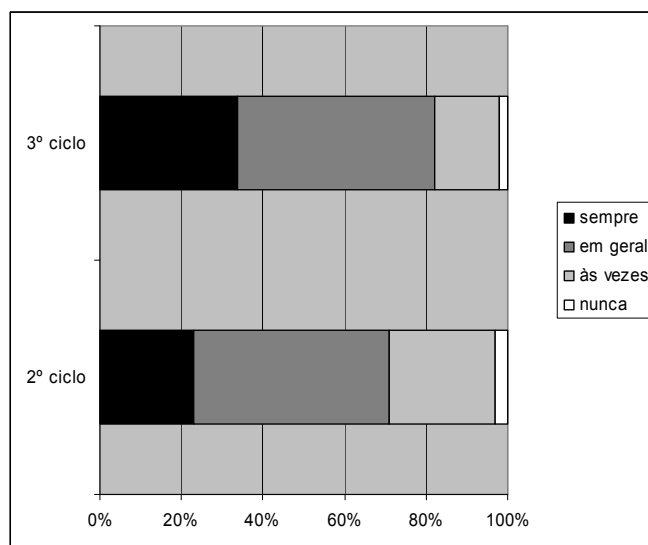
2.7a Aulas expositivas



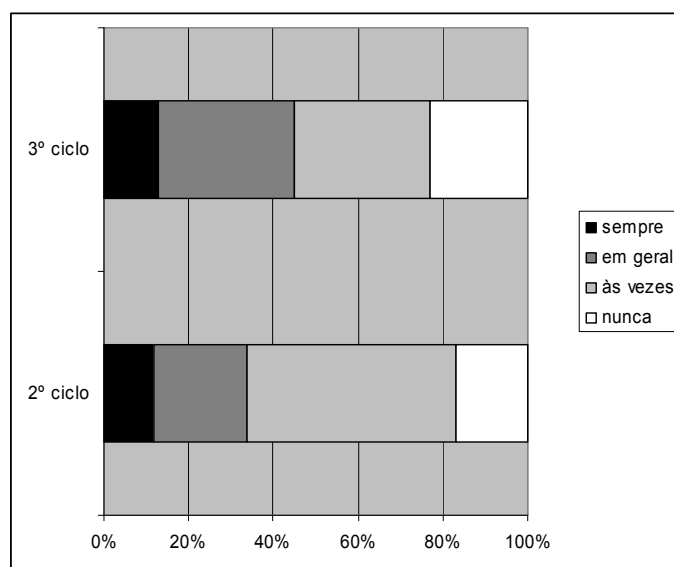
2.7b Exercícios do manual



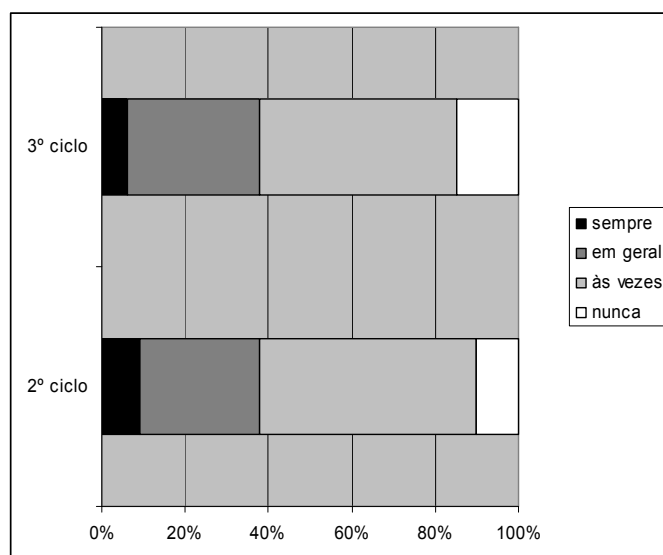
2.7c Trabalhos de grupo



2.7d Trabalho com computadores



2.7e Visitas de estudo



Quadro 2.8 Origem familiar dos alunos do Agrupamento, por estabelecimento

origem_recod * escola Crosstabulation									
			escola						Total
			Nuno Gonçalves	EB1 nº 1	EB1 nº 19	EB1 nº 26	EB nº 168	EB1 nº 143	
origem_recod	Portugal	Count	57	9	3	18	8	27	122
		% within escola	75,0%	50,0%	25,0%	60,0%	66,7%	75,0%	66,3%
	Brasil	Count	2	2	2	4	0	2	12
		% within escola	2,6%	11,1%	16,7%	13,3%	,0%	5,6%	6,5%
	PALOP	Count	7	1	3	5	1	0	17
		% within escola	9,2%	5,6%	25,0%	16,7%	8,3%	,0%	9,2%
	Ásia	Count	2	2	2	2	1	1	10
		% within escola	2,6%	11,1%	16,7%	6,7%	8,3%	2,8%	5,4%
	Europa	Count	5	1	0	0	1	2	9
		% within escola	6,6%	5,6%	,0%	,0%	8,3%	5,6%	4,9%
	Outro	Count	1	0	0	0	0	0	1
		% within escola	1,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,5%
	Dois países	Count	2	3	2	1	1	4	13
		% within escola	2,6%	16,7%	16,7%	3,3%	8,3%	11,1%	7,1%
Total	Count	76	18	12	30	12	36	184	
	% within escola	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Quadro 2.9 Habilitações literárias das famílias dos alunos do Agrupamento, por nacionalidades agrupadas

origem_recod * habilit Crosstabulation									
			habilit					Total	
			Licenciatura	Curso prof. /médio	Ensino Secundário	2º / 3º ciclos	1º ciclo / primário		sem escolaridade
origem_recod	Portugal	Count	13	2	27	44	19	5	110
		% within origem_recod	11,8%	1,8%	24,5%	40,0%	17,3%	4,5%	100,0%
	Brasil	Count	1	0	5	5	0	0	11
		% within origem_recod	9,1%	,0%	45,5%	45,5%	,0%	,0%	100,0%
	PALOP	Count	2	0	6	4	1	2	15
		% within origem_recod	13,3%	,0%	40,0%	26,7%	6,7%	13,3%	100,0%
	Ásia	Count	1	0	0	3	1	0	5
		% within origem_recod	20,0%	,0%	,0%	60,0%	20,0%	,0%	100,0%
	Europa	Count	5	0	2	1	0	1	9
		% within origem_recod	55,6%	,0%	22,2%	11,1%	,0%	11,1%	100,0%
	Outro	Count	0	0	0	1	0	0	1
		% within origem_recod	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	Dois países	Count	2	0	2	2	1	1	8
		% within origem_recod	25,0%	,0%	25,0%	25,0%	12,5%	12,5%	100,0%
Total	Count	24	2	42	60	22	9	159	
	% within origem_recod	15,1%	1,3%	26,4%	37,7%	13,8%	5,7%	100,0%	

Quadro 2.10 Níveis de correlação entre indicadores de insucesso escolar e indicadores de integração social (método de Pearson)

mais amigos * classificações desceram	0,01
mais amigos * maior dificuldade	-0,07
mais amigos * menos interesse	0,09
mais só * classificações desceram	0,05
mais só * maior dificuldade	0,01
mais só * menos interesse	0,06

Quadro 2.11 Níveis de correlação entre a evolução do interesse, da dificuldade e das classificações, durante a transição (método de Pearson)

menor interesse * classificações desceram	0,37
menor interesse * dificuldades aumentaram	0,28

Quadro 2.12 Evolução das classificações escolares, em função do interesse nas matérias

		classificações		
		subiram	mantiveram-se	desceram
interesse	maior	30	42	28
	igual	2	75	23
	menor	5	24	71

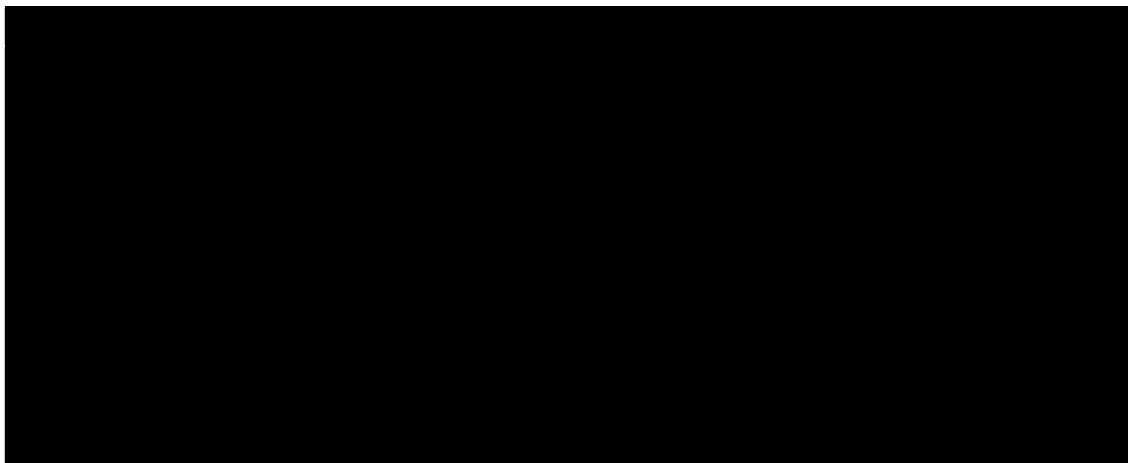
CAPÍTULO 4

Quadro 4.1 Taxas de Insucesso por ano de escolaridade, em 2005/2006

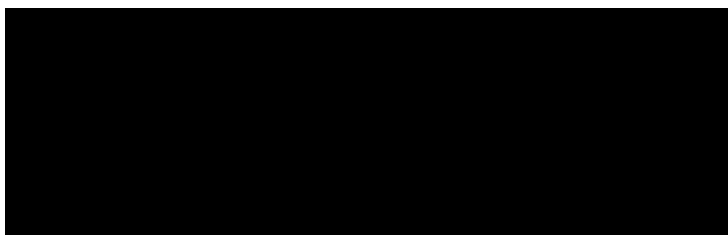
2005/2006	sucesso	insucesso	tx. Sucesso	
5º ano	236	65	78.41	
6º ano	178	35	83.57	
7º ano	39	8	82.98	
8º ano	35	10	77.78	
9º ano	13	0	100.00	

CAPÍTULO 5

**Quadro 5.1 Motivos para o ingresso na actual escola,
segundo o estabelecimento de ensino (%)**

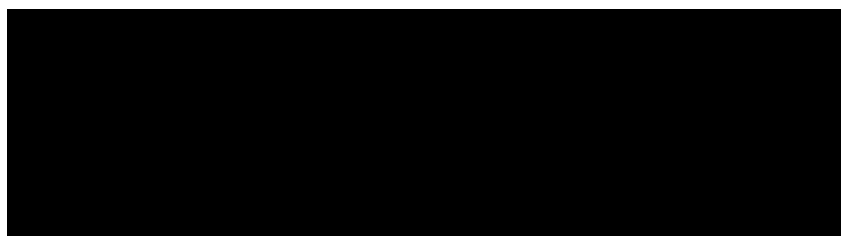


Quadro 5.2 Local de residência dos alunos das cinco escolas (%)



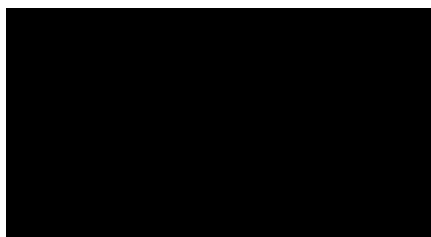
*Legenda: Z1 – bairro; Z2 – bairros circundantes;
Z3 – outras zonas da cidade; Z4 – fora da cidade*

Quadro 5.3 Classe social das famílias dos alunos das cinco escolas (%)

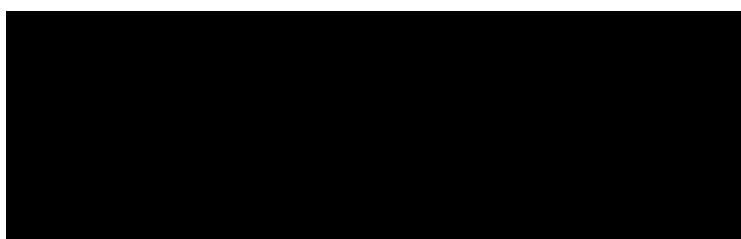


*Legenda: EDL – Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais;
PTE – Profissionais Técnicos e de Enquadramento; TI – Trabalhadores Independentes; EE –
Empregados Executantes; O - Operários*

Quadro 5.4 Percentagem de alunos que reprovaram no 1º ou no 2º ciclo, segundo a escola que frequentam actualmente (%)



Quadro 5.5 Perfil social e escolar de duas turmas da Escola E (%)



Quadro 5.6 Conhecimento prévio de alguns dos alunos da turma, segundo a classe social de origem (%)

	EDL	PTE	TI	EE	O
Ex-colegas	93,8	79,1	50	67,6	75
Amigos/Conhecidos	87,5	88,4	70	72,1	62,5
Vizinhos	15,6	9,3	55,6	41,2	50

Quadro 5.7 Níveis de correlação entre o conhecimento prévio de alguns dos alunos da turma e os índices de dificuldade, interesse e aproveitamento (método de Pearson)

	Dificuldade	Interesse	Classificações
Ex-colegas	-0,086	0,046	-0,098
Amigos/Conhecidos	-0,03	-0,013	-0,077
Vizinhos	0,087	0,116	0,037

CAPÍTULO 7

Quadro 7.1 Taxas de aprovação/reprovação no 7º ano, segundo o nível de classificações dominante no 2º ciclo (%)

Classificações no 2º ciclo	Aprovado 7º	Reprovado 7º
Muito boas (sobretudo 5)	94,7	5,3
Boas (sobretudo 4)	91,9	8,1
Razoáveis (sobretudo 3)	84,5	15,5
Fracas (2/3)	63,6	36,4

Quadro 7.2 Taxas de insucesso escolar, em Portugal (1995-2005) *

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1º ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2º ano	15,9	16,6	19,2	17	16,4	15,8	14,8	14,9	13,8	12,3	10,9
3º ano	9,2	8,7	9,4	9,3	8,4	7,8	8,7	8,1	7,5	5,8	4,4
4º ano	15,8	14,6	14,6	13,1	11,8	10,7	10,2	9,8	8,4	8	5,9
5º ano	12,5	14,9	16	14,2	14	13,7	12,6	15,1	14,9	14	13,3
6º ano	11,7	11,7	13,9	13,4	13	12,5	12,8	16,1	14,6	13,9	12,7
7º ano	19,4	21,3	22,2	21,7	20,8	20,1	21,2	22,3	24,4	22,8	22,3
8º ano	16,6	18,2	19,1	16,8	16,4	16,3	17,2	18	17	16,4	16,1
9º ano	13,6	15,3	19,6	16,2	15,4	14,8	15,5	16,7	15,3	13,1	20,3

* dados extraídos de GIASE (2006).

Quadro 7.3 Efeito bruto de transição, segundo o ano lectivo*

Efeito bruto	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1º-2º ciclo	-20,9	2,055	9,589	8,397	18,64	28,04	23,53	54,08	77,38	75	125,4
2º-3º ciclo	65,81	82,05	59,71	61,94	60	60,8	65,63	38,51	67,12	64,03	75,59

* taxa de retenção no 1º ano de um ciclo, em comparação com a taxa de retenção no ano terminal do ano de escolaridade anterior.

Quadro 7.4 Efeito interno de transição, segundo o ano lectivo*

Efeito interno	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
2º ciclo	3,306	12,03	7,023	2,899	3,704	4,58	-0,79	-3,21	1,017	0,358	2,308
3º ciclo	17,34	16,61	9,36	19,01	18,63	17,77	18	17,37	29,1	30,78	13,97

* taxa de retenção no 1º ano de um ciclo, em comparação com a taxa de retenção no ciclo correspondente.

Quadro 7.5 Taxa de reprovação nos vários ciclos de ensino, segundo o sexo dos alunos (%)

Sexo dos alunos	1º ciclo	2º ciclo	7º ano
Masculino	16,3	18,4	19,4
Feminino	8,8	15,4	6,6

Quadro 7.6 Efeito de transição em 1990, segundo a classe social e o sexo dos alunos*

transição sexo	4º-5º		6º-7º	
	M	F	M	F
empresários	-5.4	-2.6	-9.9	-9.9
professores	-1.6	-0.5	-6.1	-3.2
técnicos	-3	-1	-6.6	-5.9
empregados	-8.5	-4.5	-9.5	-8.9
serv. pessoais	-11	-5.2	-5.5	-5.2
agricultores	-2.1	0.8	-7.1	-9.1
operários	-2.1	1.6	-7.6	-8
op. Agrícolas	5.4	6.5	-7.1	-7.9

* dados extraídos de Grácio (1997).

**Quadro 7.7 Taxa de reprovação nos vários ciclos de ensino,
segundo a classe social dos alunos (%)**

classe social	1º ciclo	2º ciclo	7º ano
Empresários, Dirigentes e Prof. Liberais	0	2,9	2,9
Quadros Técnicos e de Enquadramento	2,3	4,7	4,7
Trabalhadores Independentes	20	20	10
Empregados Executantes	22,5	19,7	16,9
Operários	22,2	22,2	22,2

Quadro 7.8 Perfil e experiências de transição dos alunos da turma observada

	pré-	primária agr.		profissão pais	nasc.	casa	transy	EB23	5º	social	acad.
Ana Cláudia	1	143	PM	motorista/esteticista	Jul-96	1	1	2	5	0	1
Ana Rute	1	68	PMII	gerente/empresária	Nov-96	1	1	0	3	1	-1
Ana Sílvia	0	26	PMAA	serralheiro/emp. limpeza	Mar-96	2	1	0	3	-1	0
Nayma (R)	1	26	PMIII	curandeiro/emp. Limpeza	Fev-95	2	0	0	3	-1	-1
Bruna	1	143	PM	militar/esteticista	Ago-96	1	1	2	3	-1	-1
Cláudia	1	143	MAI	fotógrafa	Mar-96	2	1	-	3	-	-1
Dénia	0	69	PMI	motorista/doméstica	Out-96	2	0	0	3	-1	-1
Diogo (R)	1	143	MAA	doméstica	-	1	1	0	2	0	-1
Diana	1	68	AA	reformado/doméstica (avós)	Out-96	1	1	0	3	-1	-1
Daniel	1	-	PMII	advogado/bancária	Mai-96	1	-	-	4	-	0
Helder	0	26	PM	pintor/escriturária	Ago-96	2	0	0	4	0	0
Isabel Dantas	1	26	PM	bombeiro/administrativa	-	3	0	0	4	1	1
Isabel José	0	68	PMI	motorista/doméstica	Set-96	1	1	1	4	1	-1
Hugo (R)	0	68	PMIT	operário c.c./cozinheira	Jun-93	1	0	1	3	1	-1
Júlia	1	26	PMI	jurista/assistente editorial	Abr-96	3	0	1	5	0	1
José Santos	1	68	PMI	instrutor/manicure	-	-	1	1	4	1	0
José Pires	1	143	PMIA	emp.balcão/secretária	Fev-96	1	1	1	4	0	1
João	1	143	PMI	motorista/emp. doméstica	-	-	1	0	4	0	0
Mário	1	-	PMI	emp. Balcão / emp. balcão	Mai-96	2	-	-	3	-	-
Marco Mota	1	26	PMIII	bombeiro/bancária	Jul-96	2	0	3	3	-1	0
Marco César (R)	0	1	MIAA	doméstica	-	3	0	1	4	0	-1
Miriam	1	68	AATS	desempregado/auxiliar AE	Jan-96	1	1	3	4	1	0
Paolo	1	68	PMI	gráfico/desempregada	-	-	1	0	3	0	-1
Pedro Dinis	1	143	PMI	contabilista/professora	Abr-96	1	1	-	4	-	-
Pedro Mota	0	69	MI	empregada balcão	Fev-96	1	0	-	3	-	-
Rui (R)	1	-	M	operário c.c./porteira	Jun-94	1	-	-	3	-1	-1
Sónia (R)	-	-	PMIAA	operário/emp, limpeza	Mai-94	1	-	-	3	1	-1

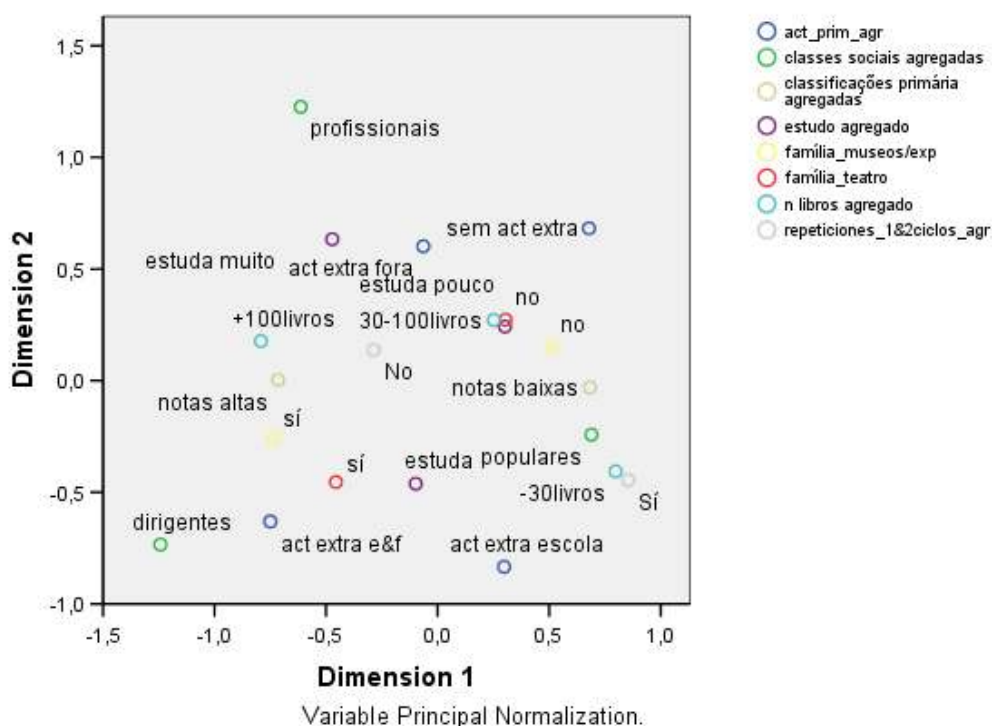
Quadro 7.9 Taxa de variação dos níveis de dificuldade, interesse e avaliação, entre turmas da mesma escola (%) *

	dificuldade	interesse	classificações
EE	5,4	0,4	25,7
EC	1,5	9,7	6,2
EO	18,8	9,7	0,6
CE	14,5	17,8	43,8

* no Colégio Social, apenas existe uma turma do 7º ano, pelo que este indicador não se aplica.

Quadro 7.10 Análise de Correspondências Múltiplas entre variáveis de origem social, práticas culturais e desempenhos escolares

Joint Plot of Category Points



Correlations Transformed Variables

Dimension: 1

	família_teatro	família_museos/exp	repeticiones_1&2ciclos_agr	act_prim_agr	n libros agregado	classes sociais agregadas	classificações primária agregadas	estudo agregado
família_teatro ^a	1,000	,297	-,047	,087	,163	,136	,155	,060
família_museos/exp ^a	,297	1,000	,092	,241	,271	,329	,198	,081
repeticiones_1&2ciclos_agr	-,047	,092	1,000	,030	,207	,373	,321	,198
act_prim_agr ^a	,087	,241	,030	1,000	,189	,234	,228	,059
n libros agregado ^a	,163	,271	,207	,189	1,000	,545	,341	,025
classes sociais agregadas	,136	,329	,373	,234	,545	1,000	,396	,103
classificações primária agregadas	,155	,198	,321	,228	,341	,396	1,000	,139
estudo agregado ^a	,060	,081	,198	,059	,025	,103	,139	1,000
Dimension	1	2	3	4	5	6	7	8
Eigenvalue	2,514	1,217	1,007	,897	,721	,669	,562	,412

a. Missing values were imputed with the mode of the quantified variable.

Quadro 7.11 Correlação entre a experiência de transição para o 7º ano e algumas práticas culturais

Adaptação ao 3º ciclo	Dificuldades	Resultados
Tempo diário de estudo	0,006	0,046
Livros em casa	-0,04	0,023
Frequência ao teatro	-0,125	-0,036
Frequência a exposições/museus	0,009	0,008

Quadro 7.12 Correlação entre a evolução dos resultados escolares e as responsabilidades na esfera familiar

Resultados escolares	2º ciclo	Transição
Ajuda nas tarefas domésticas	-0,137	0,091
Ajuda no cuidado de familiares	-0,178	0,087
Ajuda nas actividades laborais	-0,03	0,152

Quadro 7.13 Correlação entre a experiência de transição para o 7º ano e o conhecimento prévio de alguns colegas da turma

Adaptação ao 3º ciclo	Dificuldades	Resultados
Colegas no 2º ciclo	-0,086	-0,098
Amigos	-0,03	-0,077
Vizinhos	0,087	0,037

Quadro 7.14 Experiência escolar no 3º ciclo, em comparação com o 2º ciclo (%)

3º ciclo	Mais	Igual	Menos
Ruído	40	45	14
Diálogo	47	48	6
Conflito	32	34	34
liberdade	25	46	30
advertências	34	51	15
castigos	44	33	23

Quadro 7.15 Dificuldades de compreensão no 3º ciclo (%)

dificuldades em compreender...	muitas vezes	às vezes	quase nunca
os professores	12	56	33
a escola	20	38	43
os novos colegas	10	30	60
os alunos mais velhos	11	37	52

Quadro 7.16 Relação com alunos mais velhos (%)

Colegas mais velhos...	muitas vezes	às vezes	quase nunca
Ensinam-me	6	25	69
Ajudam-me	11	31	58
Ignoram-me	26	31	42
Agridem-me	25	45	30

CAPÍTULO 8

Quadro 8.1 Comparação entre o 2º e o 3º ciclo, realizada pelos alunos do 7º ano três meses após iniciarem as aulas, segundo a disciplina (%)*

	mais dificuldade	menor interesse	piores resultados
Matemática	41,6	14,6	31,9
Português	42,5	20,8	33,6
Inglês	33,6	21,2	27
Ciências da Natureza	30,1	10,4	25,7
História e Geografia	24,3	15	18,6
Educação Física	12,4	6,6	9,3
Música	19,9	15	15,9

* Para efeitos de comparação, foram apenas incluídas as disciplinas que existem em ambos os ciclos.

**Quadro 8.2 Comparação entre o 2º e o 3º ciclo, realizada pelos alunos do 7º ano três meses após iniciarem as aulas, segundo a disciplina (%)
– variação entre escolas**

	mais dificuldade	menor interesse	piores resultados
Matemática	38,5 - 62,3	7,7 - 22	15,4 - 55,5
Português	35,3 - 59,5	5,9 - 38,8	15,6 - 60,4
Inglês	35,8 - 51,4	15,5 - 30,6	14,3 - 42,4
Ciências da Natureza	23,5 - 48,6	7,5 - 18	23,1 - 38,9
História e Geografia	22,2 - 36,4	0 - 34	0 - 38,2
Educação Física	5,7 - 61,5	1,9 - 16	5,7 - 21,4
Música	8,3 - 39,6	7,7 - 25	6,3 - 35,8

**Quadro 8.3a
Gestão Global do Programa e Peso Relativo dos Conteúdos Nucleares***

	2º ciclo	3º ciclo
Comunicação oral	25%	25%
Expressão verbal em interação	60%	50%
Compreensão de enunciados orais	25%	25%
Comunicação oral regulada por técnicas	15%	25%
Leitura	25%	25%
Leitura recreativa	50%	35%
Leitura para informação e estudo	20%	25%
Leitura orientada	30%	40%
Escrita	25%	25%
Escrita expressiva e lúdica	45%	40%
Aperfeiçoamento do texto	35%	25%
Escrita para Apropriação de Técnicas e Modelos	20%	35%
Funcionamento da Língua - Análise e Reflexão	15%	15%
Programação	5%	5%
Avaliação	5%	5%

8.3b Conteúdos da área “Comunicação Oral” *

Comunicação oral (3/3)	
6º ano	7º ano
Expressão Verbal em Interacção	Expressão Verbal em Interacção
Comunicação oral regulada por técnicas	Comunicação oral regulada por técnicas
Compreensão de enunciados orais	Compreensão de enunciados orais

8.3c Conteúdos da área “Leitura” *

Leitura (3/3)			
6º ano		7º ano	
Leitura criativa	sentido geral recepção afectiva e estética recriação de textos	Leitura criativa	sentido geral recepção afectiva e estética
Leitura orientada		Leitura orientada	
	Textos narrativos, poéticos e outros temas sentido global valores estéticos e simbólicos		Textos narrativos, poéticos, dramáticos e outros temas intencionalidade valores estéticos e simbólicos
	recursos expressivos		recursos expressivos
Leitura para informação e estudo		Leitura para informação e estudo	
	selecção de materiais		selecção de materiais
	métodos de consulta selecção da informação		métodos de consulta selecção da informação

8.3d Conteúdos da área “Escrita” *

Escrita (3/3)			
6º ano		7º ano	
Escrita Expressiva e Lúdica		Escrita Expressiva e Lúdica	
	Divulgação dos escritos		Divulgação dos escritos
Escrita para apropriação de técnicas e de modelos		Escrita para apropriação de técnicas e de modelos	
Aperfeiçoamento de texto		Aperfeiçoamento de texto	

8.3e Conteúdos da área “Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão” *

Funcionamento da Língua - Análise e Reflexão (28/19)	
6º ano	7º ano
Descobrir em textos características da situação de comunicação que determinaram a sua produção	
Agrupar textos, de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas	
Identificar diferentes modos de representação do discurso	Identificar e utilizar diferentes modos de representação do discurso
Verificar experimentalmente a coerência de um texto	
	Verificar experimentalmente a coesão de um texto
Aperfeiçoar a coesão textual pela utilização de palavras de sentido equivalente	
Verificar experimentalmente o papel da pontuação como organizador do texto	
Verificar experimentalmente a estrutura da frase simples	
Explorar diferenças de valor estético e semântico resultantes da mobilidade de elementos da frase	
Distinguir os diferentes tipos de frase	
Distinguir as palavras ou expressões que desempenham funções essenciais e acessórias	
Aperfeiçoar aspectos relativos à concordância	
	Distinguir as formas de ligação de orações
	Verificar a natureza das relações entre diferentes espécies de orações subordinadas
Verificar, em contexto, a variabilidade ou invariabilidade das palavras	
Distinguir e identificar várias classes de palavras	
Verificar casos especiais de flexão dos nomes e dos adjetivos	
Distinguir subclasses dos determinantes, dos numerais e dos pronomes	
Verificar a flexão dos determinantes e dos pronomes	
Verificar a função dos pronomes na estruturação dos textos	
Sistematizar os conhecimentos relativos à conjugação dos verbos regulares e	
Distinguir formas verbais	
Combinar o pronome pessoal complemento com as formas verbais nos tempos e modos	
Distinguir subclasses dos advérbios	
Identificar preposições	
Reconhecer a função das conjunções na coesão textual	
Exercitar processos de enriquecimento do léxico	
Estabelecer relações de forma e de sentido entre palavras	
Exercitar a decomposição de palavras em sílabas, para efeitos de translineação	
Exercitar o uso de sinais gráficos	
Reconhecer critérios de organização de informação e verificar a sua funcionalidade	
	Reconhecer algumas particularidades da linguagem de determinadas regiões

* em *Programa de Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Departamento do Ensino Básico, Ministério da Educação, II Volume – 2º ciclo e *Programa*

de Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Departamento do Ensino Básico, Ministério da Educação, II Volume – 3º ciclo.

CAPÍTULO 10

Quadro 10.1 Temas e respectivas fichas, desenvolvidas pela escola, para orientar o trabalho pedagógico na área de Formação Cívica

Temas propostos	fichas
Do tamanho do coração (direito à diferença)	leitura de texto - reflexão e debate
Viver com os outros tem regras	completar e copiar uma poesia
Sei resolver problemas	dilemas quotidianos para debate
Sei respeitar os outros	
Não vale fazer batota	completar e copiar uma poesia
Deves ser pontual	completar e copiar uma poesia
A indisciplina na sala de aula	leitura de texto - reflexão e debate
Higiene pessoal	Questionários e regras (tomar banho, etc.)
Comemorar o 25 de Abril	leitura de texto - reflexão e debate
O círculo da violência	leitura de texto - reflexão e debate
Estragar o êxito dos outros	leitura de texto - reflexão e debate
A não-violência	leitura de texto - reflexão e debate
Crescer dos 11 aos 15 anos	regras (descobre o prazer de não fumar)
Direitos e deveres	enunciados para distinguir direitos e deveres
Relações interpessoais	completar provérbios
Resolver um problema sem violência	leitura de texto - reflexão e debate
A importância de estudar	leitura de texto - reflexão e debate
Cooperação	observar, legendar imagem - "tirar a moral"

**Quadro 10.2 Dimensões da formação cívica privilegiadas nas aulas
(análise dos sumários de 4 turmas)**

[illegible]

informações / questões organizacionais	comportamento	avaliação	actividades/fichas	participação na vida escolar e mundo real	actividades de outras disciplinas/áreas
--	---------------	-----------	--------------------	---	---

5º1 - prof. HGP e DT 6º D - prof. CN e DT 7º1ª - Francês 8º B - FQ
+ prof. EVT + prof. Inglês

Estudo orientado a uma ou várias disciplinas	formas de organização do estudo	realização de fichas relativas ao estudo	Avaliação	Desenvolvimento de outras competências
--	---------------------------------	--	-----------	--

CAPÍTULO 11

	profissão pais	5º	reunião profs Dezembro
Ana Cláudia	motorista/esteticista	5	ser mais pontual
Ana Rute	gerente/empresária	3	
Ana Sílvia	serralheiro/emp. limpeza	3	mtas dific.; burrinha; avô vem escola
Nayma (R)	curandeiro/emp. Limpeza	3	imensas dific.; falta muito; desorgan.
Bruna	militar/esteticista	3	
Cláudia	fotógrafa	3	
Dénia	motorista/doméstica	3	menina do 1º ciclo; gira; esforçada
Diogo (R)	doméstica	2	mtas dific.; distraído; más influências
Diana	reformado/doméstica (avós)	3	mto fraquinha; aflita c/ as avaliações
Daniel	advogado/bancária	4	bon vivant; distraído; Sónia influencia
Helder	pintor/escriturária	4	amoroso
Isabel Dantas	bombeiro/administrativa	4	paciência para aturar o Hugo
Isabel José	motorista/doméstica	4	muito caladinha e certinha
Hugo (R)	operário c.c./cozinheira	3	destabiliza; prejudica-se; sonso; atitude incorrecta; mãe chamada
Júlia	jurista/assistente editorial	5	nada a dizer; tudo bem
José Santos	instrutor/manicure	4	homenzinho; cómico; canta fado
José Pires	emp.balcão/secretária	4	amoroso; acha-se pior q irmão; mãe diz que está feliz; típico sr. vizinho
João	motorista/emp. doméstica	4	cromo; engraçado; tenso; fam. pobre
Mário	emp. Balcão / emp. balcão	3	
Marco Mota	bombeiro/bancária	3	inseguro
MarcoCésar(R)	doméstica	4	tá muito bem
Míriam	desempregado/auxiliar AE	4	irmã problemática; vive com a avó
Paolo	gráfico/desempregada	3	é brasileiro?; mãe apavorada
Pedro Dinis	contabilista/professora	4	mãe prof.; início tagarela; melhorou
Pedro Mota	empregada balcão	3	mtas. dificuldades; muito aflito
Rui (R)	operário c.c./porteira	3	não trabalha; 3x 5º ano; entregue a si próprio; é preciso estar em cima
Sónia (R)	operário/emp, limpeza	3	falta; não trabalha; problemas c/ Hugo; tá melhor; à espera dos 15

Quadro 11.1 Apreciação sobre os alunos no Conselho de Turma de Dezembro

Quadro 11.2 Taxas de reprovação nos últimos 10 anos em Portugal*

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1º ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2º ano	15.9	16.6	19.2	17	16.4	15.8	14.8	14.9	13.8	12.3	10.9
3º ano	9.2	8.7	9.4	9.3	8.4	7.8	8.7	8.1	7.5	5.8	4.4
4º ano	15.8	14.6	14.6	13.1	11.8	10.7	10.2	9.8	8.4	8	5.9
5º ano	12.5	14.9	16	14.2	14	13.7	12.6	15.1	14.9	14	13.3
6º ano	11.7	11.7	13.9	13.4	13	12.5	12.8	16.1	14.6	13.9	12.7
7º ano	19.4	21.3	22.2	21.7	20.8	20.1	21.2	22.3	24.4	22.8	22.3
8º ano	16.6	18.2	19.1	16.8	16.4	16.3	17.2	18	17	16.4	16.1
9º ano	13.6	15.3	19.6	16.2	15.4	14.8	15.5	16.7	15.3	13.1	20.3

* dados oficiais (GIASE, 2006)

Quadro 11.3 Alunos no 7º ano sem nenhuma retenção, nas cinco escolas de Lisboa estudadas, segundo a classe social (%)

dificuldades em compreender...	0x	1x	2 ou mais
Empresários, Dirigentes e Prof. Liberais	94,1	5,9	0,0
Profissionais Técnicos e de Enquadramento	88,4	11,6	0,0
Trabalhadores Independentes	50,0	50,0	0,0
Empregados Executantes	56,3	29,6	14,1
Operários	44,4	44,4	11,1
Total	71,3	22,2	6,6

Quadro 11.4 Totalidade das peças sobre insucesso escolar publicadas nos diários portugueses, em 2005

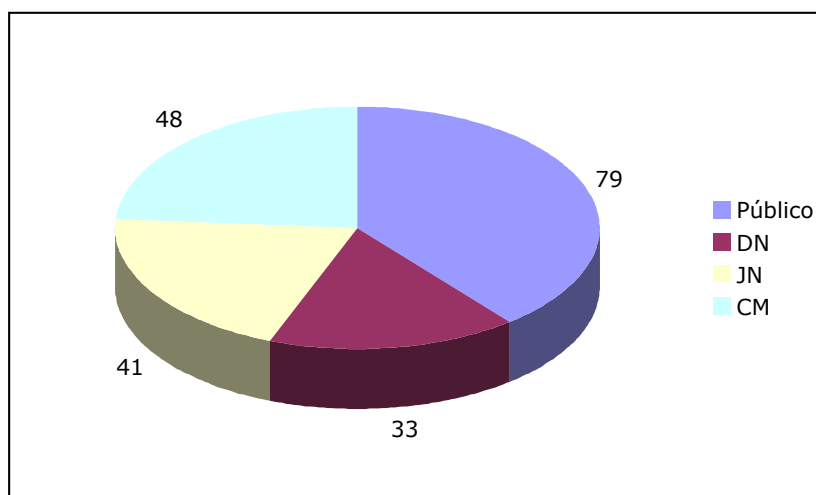
Jornal	Data	Título	Género
CM	12-Junho	Alunos – Retidos	Breve
DN	16-Julho	Futebol chumba escola	Investigação
Público	6-Agosto	A sociedade da informação e o insucesso escolar	Carta do leitor
Público	23-Agosto	Taxas de aproveitamento escolar estagnaram nos últimos anos lectivos	Outro
Público	7-Setembro	Combate ao insucesso deve começar no ensino pré-escolar	Notícia
JN	17-Novembro	Retenção de alunos do Básico foi generalizada	Notícia
Público	26-Dezembro	Taxas de insucesso escolar ao mesmo nível de há oito anos	Outro

Quadro 11.5 Peças sobre “problemáticas sociais”, segundo o sub-tema

	Número de peças	%
Insucesso escolar*	4	3,6%
Abandono escolar	13	11,6%
Crianças sobredotadas	19	17%
Educação especial	19	17%
Rede escolar	26	23,2%
Imigração	13	10,7%
Desigualdades sociais	7	6,3%
Outros	12	10,7%

** das 7 peças publicadas em 2005, neste quadro jornais, sobre o insucesso escolar, apenas 4 delas abordavam o tema enquanto “problemática social”. Num caso, o tema era enquadrado dentro da problemática da avaliação e, em outros dois, enquanto retrato da educação em Portugal, em comparação com o panorama internacional*

Gráfico 11.6 Número de peças publicadas sobre avaliação, por jornal



Quadro 11.7 Notícias sobre os resultados dos exames nacionais de 9º ano

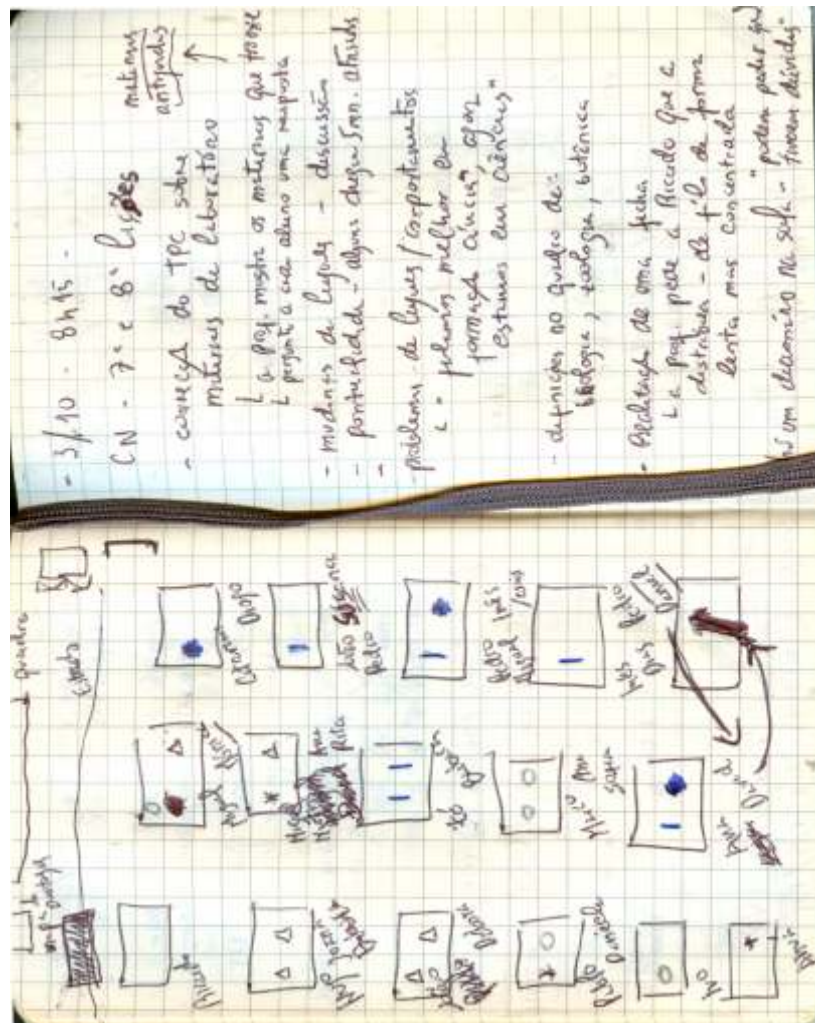
Publicação	Dia	Título
Público	12-Julho	Sete em cada dez alunos do 9º ano tiveram negativa

		no exame de Matemática
Diário de Notícias	12-Julho	70% de chumbos nos exames de Matemática do 9º ano
Jornal de Notícias	12-Julho	Mais de 70% dos alunos reprovaram a Matemática
Correio da Manhã	12-Julho	Exames de 9º ano - 60084 alunos fracos com os números - Razia na Matemática

Quadro 12. Origem geográfica e disciplinar das fontes bibliográficas

	Soc	CE	Psic	Fil	Antrop	outros	total
<i>Portugal</i>							
Lisboa	41	19	1	1	3	6	71
Porto	6	4	0	0	0	0	10
Coimbra	2	0	0	0	0	0	2
Braga	1	7	0	0	0	1	9
outros	2	3	0	0	0	1	6
subtotal	52	33	1	1	3	8	98
<i>Estrangeiro</i>							
Espanha	10	10	0	0	0	1	21
França	39	1	0	5	6	1	52
Reino Unido	25	11	0	0	1	1	38
EUA	20	11	1	0	2	4	38
Alemanha	11	1	0	0	0	5	17
Brasil	0	0	0	1	1	0	2
outros	6	6	0	2	0	1	15
subtotal	111	40	1	8	10	13	183
total	163	73	2	9	13	21	281

Figura 1. Extracto exemplificativo do diário de campo



Questionário aplicado aos alunos do 7º ano, em várias escolas de Lisboa e de Madrid

Questionário

Chamo-me Pedro Abrantes e estou a fazer um estudo para a Universidade sobre a experiência de passar do 6º para o 7º ano. Por isso, preciso de saber as opiniões dos estudantes como tu. As tuas respostas são anónimas, não escreves o teu nome.

A. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

1.2 Idade: _____ anos

2. Em que cidade e país nasceu...

1. O meu pai _____

2. A minha mãe _____

3. Eu _____

3. Escola(s) em que já estudei:

4. No 2º ciclo, as minhas notas eram:

Muito boas (5) ☐ Suficientes (3) ☐

Boas (4) ☐ Fracas (2/3) ☐

5. Já repeti algum ano?

Não ☐

Sim ☐ Qual? _____

6. Freguesia onde vivo:

Mouraria ☐ Outro ☐

São Vicente ☐ Qual? _____

Anjos ☐ _____

Penha de França ☐ (se não sabes,

Alto do Pina ☐ escreve o nome da

Arroios ☐ rua onde moras)

B. 2º CICLO vs. 3º CICLO: DADOS OBJECTIVOS

7. Quantas horas passo na escola (horário)

Manhã Tarde

2º ciclo: _____

3º ciclo: _____

8. Tempo que dedicava no ano passado e que dedico agora a estudar e a fazer os TPC, num dia normal:

	2º ciclo	3º ciclo
Quase nenhum	☐	☐
Menos de meia hora	☐	☐
Entre meia e uma hora	☐	☐
Mais de uma hora	☐	☐

9. Tinha/tenho alguma disciplina optativa?

	NÃO	SIM	Se SIM, qual?
2º ciclo	☐	☐	_____
3º ciclo	☐	☐	_____

10. Número de professores:

2º ciclo (6º ano): _____

3º ciclo (7º ano): _____

11. Actividades extra-curriculares

2º ciclo (6º ano)

	não	escola	fora
1 Desportivas	☐	☐	☐
2 De artes	☐	☐	☐
3 De tecnologias	☐	☐	☐
4 De línguas	☐	☐	☐
5 Outra _____	☐	☐	☐

3º ciclo (7º ano)

	não	escola	fora
1 Desportivas	☐	☐	☐
2 De artes	☐	☐	☐
3 De tecnologias	☐	☐	☐
4 De línguas	☐	☐	☐
5 Outra _____	☐	☐	☐

C. 2º CICLO VS. 3º CICLO: AS AULAS

12. Em comparação com o 2º ciclo...

.1 O 3º ciclo parece-me...		.2 As aulas parecem-me...		.3 As minhas notas...	
mais fácil	☐	mais interessantes	☐	subiram	☐
mais difícil	☐	mais aborrecidas	☐	desceram	☐
igual	☐	iguais	☐	mantiveram-se	☐

13. Em comparação com o 2º ciclo, as disciplinas do 3º ciclo parecem-me...	DIFICULDADE			.2 INTERESSE			.3 AS MINHAS NOTAS		
	mais fácil	mais difícil	igual	maior	menor	igual	subiram	desceram	iguais
.1 Matemática	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.2 Português	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.3 Inglês	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.4 Ciências Naturais	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.5 História e Geografia	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.6 Educação Física	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.7 Educação Visual	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. Sinto que os professores...	2º CICLO				3º CICLO			
	muitas vezes	às vezes	poucas vezes	nunca	muitas vezes	às vezes	poucas vezes	nunca
.1 Se preocupam com os alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.2 Ajudam os alunos com dificuldades	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.3 Tratam os alunos de forma justa	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.4 Ouvem os alunos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.5 São demasiado exigentes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.6 São demasiado autoritários	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Em geral, nas aulas...	2º CICLO				3º CICLO			
	muitas vezes	às vezes	poucas vezes	nunca	muitas vezes	às vezes	poucas vezes	nunca
.1 O professor fala todo o tempo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.2 Fazemos exercícios do manual	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.3 Fazemos trabalhos individuais	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.4 Fazemos trabalhos de grupo	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.5 Trabalhamos com computadores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.6 Vamos a museus, teatros, etc.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

D. A MUDANÇA PARA O 3º CICLO: EXPERIÊNCIAS/SENTIMENTOS

16. Em comparação com o 2º ciclo, nas aulas do 3º ciclo há...

	mais	* igual	* menos
.1 Ruído	☐	☐	☐
.2 Diálogo	☐	☐	☐
.3 Conflitos	☐	☐	☐
.4 Liberdade	☐	☐	☐
.5 Advertências	☐	☐	☐
.6 Castigos	☐	☐	☐

17. No 3º ciclo, sinto-me...

	SIM	NÃO
.1 mais livre	☐	☐
.2 mais adulto/a	☐	☐
.3 mais stressado/a	☐	☐
.4 mais abandonado	☐	☐

18. Na minha turma actual, tenho...

	SIM	NÃO
.1 Colegas do 2º ciclo	☐	☐
.2 Conhecidos do 2º ciclo	☐	☐
.3 Amigos do meu bairro	☐	☐

19. No 3º ciclo...

	SIM	NÃO
.1 Estou mais só	☐	☐
.2 Tenho menos amigos	☐	☐
.3 Tenho os mesmos amigos	☐	☐
.4 Conheço mais gente	☐	☐
.5 Tenho mais amigos	☐	☐
.6 Tenho amigos mais velhos	☐	☐

20. Os alunos de outros anos de escolaridade

	umas vezes	às vezes	quase nunca
.1 Ensinam-nos matérias	☐	☐	☐
.2 Ajudam-nos na vida	☐	☐	☐
.3 Ignoram-nos	☐	☐	☐
.4 Metem-se connosco	☐	☐	☐

21. No 3º ciclo, tenho dificuldade em entender...

	umas vezes	às vezes	quase nunca
.1 os professores	☐	☐	☐
.2 a organização da escola	☐	☐	☐
.3 os colegas de turma	☐	☐	☐
.4 os alunos da escola	☐	☐	☐

E. PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS

22. Estou nesta escola porque...

(responde a todas as alíneas)	SIM	NÃO
.1 Já estava aqui no 2º ciclo	☐	☐
.2 É a mais próxima de minha casa	☐	☐
.3 Os professores recomendaram-me	☐	☐
.4 Os meus colegas de turma vinham	☐	☐
.5 Tenho amigos ou familiares aqui	☐	☐
.6 É aquela que tem melhor horário	☐	☐
.7 Tem bons professores	☐	☐
.8 Os equipamentos são bons	☐	☐
.9 Tenho actividades extra-escolares	☐	☐
.10 Tem prestígio	☐	☐
.11 Não me aceitaram noutra	☐	☐
.12 Não há tanta violência	☐	☐

23. Na escola...

	sim	talvez	não
.1 Preparo-me para o futuro	☐	☐	☐
.2 Aprendo coisas interessantes	☐	☐	☐
.3 Estou com os meus amigos	☐	☐	☐
.4 Não estou a fazer nada	☐	☐	☐

24. Penso estudar até...

Terminar o 3º ciclo	☐
Terminar o secundário	☐
Terminar um curso profissional	☐
Terminar a faculdade	☐

25. Acho que com 30 anos terei a seguinte

profissão: _____

F. CASA, FAMÍLIA E ESCOLA

26. Acho que a minha família no 2º e no 3º ciclo...	2º CICLO				3º CICLO			
	muitas vezes	às vezes	poucas vezes	nunca	muitas vezes	às vezes	poucas vezes	nunca
.1 me ajuda com os deveres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.2 me ajuda nas matérias difíceis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.3 vai às reuniões de pais	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
.4 conversa com os professores	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

27. As pessoas que vivem em minha casa são:	PROFISSÃO	ESTUDOS QUE TÊM?			
	trabalha em . .	nada	primara	sec./pro.	univ.
☐ A minha mãe	_____	☐	☐	☐	☐
☐ O meu pai	_____	☐	☐	☐	☐
☐ O meu irmão/irmã	_____	☐	☐	☐	☐
☐ A minha avó	_____	☐	☐	☐	☐
☐ _____	_____	☐	☐	☐	☐
☐ _____	_____	☐	☐	☐	☐
☐ Colegas de internato	quantos? _____	☐	☐	☐	☐

28. A minha casa tem...

1 assoalhada	☐	3 assoalhadas	☐
2 assoalhadas	☐	4 ou mais	☐

29. Além de mim, vivem em minha casa...

1 pessoa	☐	3 ou 4 pessoas	☐
2 pessoas	☐	5 ou mais	☐

30. Em minha casa há aproximadamente...

0 a 10 livros	☐	30 a 100 livros	☐
10 a 30 livros	☐	Mais de 100	☐

31. Em minha casa, há...

	SIM	NÃO
.1 Um lugar tranquilo para estudar	☐	☐
.2 Um dicionário	☐	☐
.3 Livros que me ajudam a estudar	☐	☐
.4 Um computador	☐	☐

32. Que língua(s) se fala(m) em minha casa?

33. Habitualmente ajudo os meus pais...

	SIM	NÃO
.1 nas tarefas de casa	☐	☐
.2 no seu trabalho	☐	☐
.3 a cuidar de familiares	☐	☐

34. Costumo ir com pais/família:

	SIM	NÃO
À cinema	☐	☐
À teatro	☐	☐
À centros comerciais	☐	☐
À museus ou exposições	☐	☐
À parques	☐	☐
De férias fora de Lisboa	☐	☐

35. Situação profissional dos meus pais

Ambos têm um trabalho estável	☐
Pelo menos um deles está desempregado ou tem um trabalho instável	☐

Muito obrigado