

Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interacção

Virgínio Sá & Fátima Antunes
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste texto pretendemos apresentar alguns resultados provisórios de uma investigação em curso centrada nos processos de *regulação* da educação. O estudo desenvolve-se num concelho do norte de Portugal (convencionalmente designado *Vila Formosa*), abarcando as escolas com oferta de ensino secundário, e pretende esclarecer, um conjunto de questões envolvidas com a diversidade dos públicos escolares, orientações e práticas das escolas e estratégias das famílias. Os elementos que nos propomos apresentar decorrem da análise de uma parcela do material empírico recolhido na primeira fase do estudo e centram-se, no essencial, na articulação entre duas vertentes: i) lógicas e processos mobilizados pelas escolas nos momentos em que efectivam determinadas *escolhas organizacionais* (nomeadamente, quando procedem à constituição das turmas e à gestão de determinados recursos); ii) determinadas estratégias de investimento escolar das famílias (materializadas, por exemplo, em 'escolhas' diversas e no recurso a 'explicações'). Os dados preliminares da investigação em curso, sugerem, ainda que de uma forma não linear nem consolidada, estamos perante um acesso desigual a um bem fundamental — a educação —, sobretudo nas suas fileiras mais prestigiadas, desigualdade essa que parece penalizar sobretudo os grupos sociais que já sofrem de outros *défices*.

Palavras-chave

Regulação da educação; Gestão da diversidade; Constituição de turmas; Estratégias de investimento escolar das famílias.

Introdução

Como sintetiza Diogo (2004: 48), "os trabalhos de análise da mobilidade social nas últimas décadas convergem na ideia de que, de pais para filhos, a definição dos estatutos sócio-profissionais depende cada vez mais da escola". Neste contexto, observa a mesma autora, o sistema educativo é colocado "no centro do jogo da distribuição pelos lugares sociais" (p. 50). Na procura de "vantagens competitivas", as famílias, sobretudo as que integram os segmentos mais favorecidos, investem cada vez mais na escolarização dos filhos, ao mesmo tempo que desenvolvem estratégias progressivamente mais agressivas¹ de modo a conquistarem/consolidarem processos de *distinção* (Bourdieu, 1979)² que, ainda nas palavras de Ana Diogo, "assegurem raridade aos percursos escolares da sua descendência" (*ibidem*).

1. Escolhas Organizacionais: espaço de transumância de lógicas em tensão

As estratégias das famílias não se desenvolvem, contudo, no vazio. Elas ocorrem em contextos estruturados, entre outros, quer pelo enquadramento jurídico-normativo dimanado da administração educacional, quer pelas políticas e orientações produzidas e actualizadas em cada escola³.

Sendo as escolas, simultaneamente, *loci* de reprodução, mas também de produção, de políticas, orientações e regras (Lima, 1991), elas não deixarão de constituir espaços de autonomia relativa e, portanto, como afirma o mesmo autor, os actores escolares "não *jogam* apenas um *jogo* com regras dadas *a priori*, *jogam-no* com a capacidade estratégica de aplicarem selectivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras" (Lima, 1998b: 582).

1.1. Constituição de turmas e gestão da diversidade de públicos escolares

No quadro das políticas, orientações e critérios reguladores do agrupamento dos alunos em turmas, e considerando a problemática da gestão da diversidade dos públicos escolares (e da *fabricação* da *excelência*⁴), uma das questões mais relevantes prende-se com a velha

dicotomia heterogeneidade *versus* homogeneidade e a correlativa existência, ou não, de turmas de nível e o seu impacto no desempenho e aspirações dos alunos.

No que à constituição das turmas diz respeito, as orientações da administração educacional raramente revestem uma natureza impositiva e tendem a ser relativamente genéricas, deixando, portanto, espaços para a auto-regulação, para a definição de orientações próprias que reflectam a(s) cultura(s) político-pedagógica(s) das escolas⁵, incluindo os valores e concepções de justiça social que subscrevem⁶.

É no projecto educativo da escola que devem ser definidos os critérios a que deve obedecer a constituição das turmas, competindo ao órgão de direcção executiva a sua aplicação. Surpreendentemente, uma análise sumária dos projectos educativos das escolas integradas no nosso estudo revela uma regular ausência de qualquer tipo de referência aos critérios orientadores da constituição de turmas, sejam eles pedagógicos ou outros⁷. Apesar disso, no contacto directo que mantivemos com os órgãos de gestão das escolas da nossa amostra, pudemos apreender um conjunto de vectores que, de acordo com os nossos interlocutores, orientam as práticas de agrupamento dos alunos no que concerne à sua distribuição pelas diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade.

Numa curta revisão da literatura sobre o impacto do modo de agrupamento dos alunos sobre as suas 'aquisições' e 'atitudes', Duru-Bellat & Mingat (1997) concluem que, não obstante alguma discrepância de resultados em relação a alguns aspectos mais específicos, se tem constatado a existência de uma relação (nem sempre linear) entre o grau de heterogeneidade da turma, o seu rendimento médio, o nível inicial de cada aluno e seu desempenho na respectiva turma. Assim, enquanto todos os alunos beneficiam em serem escolarizados em turmas de rendimento médio elevado, a influência do factor heterogeneidade depende do nível inicial dos alunos: "um ambiente homogéneo é favorável aos alunos cujo nível inicial é bom, enquanto que os alunos médios ou fracos retiram um maior benefício de uma escolarização num meio heterogéneo" (Duru-Bellat & Mingat, 1997: 763). Contudo, observam os mesmos autores, os "ganhos" de uns não são simétricos em relação às "perdas" dos outros: "os ganhos retirados pelos alunos relativamente fracos em relação ao nível da sua turma são

sensivelmente mais importantes (um pouco mais do dobro que as perdas ocasionadas pelos alunos escolarizados numa turma de nível médio inferior ao deles" (p. 779-80).

Concluem, por isso, Duru-Bellat & Mingat (1997: 787) que uma política orientada para a defesa do 'interesse geral' deveria conduzir à opção pela promoção das classes heterogéneas dado que, nestas circunstâncias, "os alunos de nível inferior ao nível da sua turma 'ganham' muito mais do que 'perdem' os alunos situados acima do nível médio dos seus discípulos". Contudo, a promoção do 'interesse geral' nem sempre é fácil de harmonizar com a satisfação dos interesses particulares dos distintos públicos escolares que, na busca de distinção, pressionam os decisores no sentido de *escolhas organizacionais* que melhor respondam à sua busca de vantagens competitivas.

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

Se, por um lado, dada a sua inserção geográfica e as condicionantes decorrentes da rede escolar negociada, as escolas 'herdam' um determinado público escolar, por outro lado, o modo como arrumam os alunos do mesmo ano de escolaridade pelas diferentes turmas constitui, em grande medida, um campo de decisões escolares⁸ modelizáveis em função das doutrinas político-pedagógicas subscritas pelos órgãos a quem cabe definir e operacionalizar os princípios a que deve obedecer aquela arrumação.

No processo de agrupamento dos alunos por turmas (do mesmo ano) é conveniente distinguir três situações básicas: i) a constituição das turmas dos alunos que frequentam uma determinada escola pela primeira vez, normalmente iniciando um novo ciclo; ii) a constituição das turmas no início do secundário; iii) e a constituição das turmas dos anos seguintes à primeira matrícula. Dos três casos tipificados, é sobretudo nos dois primeiros que se abre espaço para a definição de novos arranjos que espelhem a filosofia própria de cada escola, nomeadamente no que concerne à questão da homogeneidade e dos grupos de nível.

Uma análise global do conjunto dos trechos das entrevistas em que os nossos entrevistados se reportam a aspectos relacionados com a constituição de turmas permite, num primeiro registo, pôr em evidência a aparente recusa das turmas de nível, pelo menos enquanto opções deliberadas da escola. A selecção de trechos que se seguem reflecte esse posicionamento:

Eu sei que nós somos um bocadinho... e não aceitamos alunos por níveis, nós não aceitamos alunos só de cinco, ir ali e só com alunos só de cinco, não [aceitamos isso] (E3)⁹.

E depois tem também outros critérios, que é tentar que as turmas não sejam excessivamente homogéneas, nem excessivamente heterogéneas. Basicamente mandamos pôr metade dos alunos que têm 5 a tudo e outra metade dos alunos que tiveram 2, a Português e a Matemática, por ex., isto é dividir a turma, à partida. Mas também não vamos pôr uma turma só de alunos de 5 (E6).

Nós não organizamos turmas por medida, nem organizamos as turmas em função, ou da categoria socioprofissional dos pais (sei que há essa opção), mas sei que há escolas em que há folhinhas e as pessoas indicam qual a profissão do pai, quais as habilitações académicas e literárias, etc., etc., não sei se isso condiciona ou não a distribuição por turmas, no caso da minha escola não condiciona (E8).

Contudo, este discurso da recusa das turmas de nível convive com uma rotina muito generalizada que, em muitos casos, anula a eficácia daquele discurso: o respeito pelo que 'vem de trás':

As turmas... vêm para aqui em grupo, se a turma for boa a turma é boa, se a turma for complicada a turma é complicada [...] a turma é muito boa, sim senhor nós não temos problema nenhum em termos uma turma muito boa, ótima (E3).

Geralmente quando vem um grupo-turma da EB 2, 3, nós colocamos esse grupo-turma junto, ou porque trazem línguas diferentes, ou porque têm conhecimentos implícitos entre eles, ou por uma outra razão, agora, não há, em nosso entendimento, uma constituição da turma tendo como objectivo final ter a turma 1, 2, 3 e 4 boas, e 5, 6 e 7 más (E5).

As turmas de 7^o, foi com os alunos que nos mandaram, respeitando a turma de que eles vinham, não vieram turmas inteiras, vieram lotes de várias turmas, nós respeitamos isso (E7).

Nesta circunstância, as escolas, mesmo quando não têm uma doutrina e/ou uma prática de constituição de turmas de nível, podem efectivamente ter uma realidade caracterizada por turmas que evidenciam diferenças significativas de rendimento médio, simplesmente porque 'herdaram' agrupamentos de alunos que, de forma relativamente acrítica, reproduzem

ano após ano, como se não houvesse alternativa. Não surpreende, por isso, que os órgãos de gestão não se reconheçam nas hipotéticas acusações de que as turmas A e B da sua escola foram 'escolhidas a dedo', mas facilmente admitam que isso possa acontecer (ou têm mesmo a certeza de que acontece) nas escolas vizinhas. Em alguns casos chegam mesmo a invocar a experiência pessoal para documentar tais práticas:

Passou-se comigo, eu como pai... o executivo da 'escola X' sabia que eu era docente..., é evidente que colocou os meus filhos em turmas de filhos de professores. Agora aqui no secundário isso é impossível, não temos possibilidades para isso, nós tínhamos [que ter] um conjunto de filhos de docentes, todos com as mesmas preferências (E5).

Tenho uma turma que chegou agora ao 12º ano com excelentes médias e a origem toda era a mesma turma, era só uma turma, portanto esses miúdos tiveram de ser escolhidos em função dos seus resultados (E7).

Noutros casos admite-se que não constituindo o agrupamento dos alunos com base no seu desempenho académico uma prática generalizada, possa contudo ser um procedimento frequente para grupos específicos, ou seja, heterogeneidade para a maioria e algumas turmas "arranjadinhas":

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

Quando tentamos perceber as razões que poderiam levar as escolas a constituir as turmas "arranjadinhas", o nosso entrevistado considerou que poderiam existir "razões boas e razões menos boas". Nas "razões boas" incluiu a luta por uma melhor posição nos *rankings*:

São processos não formais da construção das turmas, que podem ter a ver com coisas muito simples, que é por ex., o conhecimento que se tem dos alunos, por parte de quem melhor domina o sistema e que pode depois favorecer que A, B, C ou D vão para aquela turma porque também vai ter o professor A, B, C, ou D, isso é possível claramente. Eu posso fazer isso, quem é que me contradiz?! E até pode ser uma estratégia da escola, porque a escola pode conseguir assim melhores resultados, se pensarmos numa ideia de *ranking*. [...] Pode haver razões boas e razões menos boas. As boas são as de poder competir no tal *ranking*, porque turmas boas com professores bons, garantem à partida melhores resultados. A outra pode ser para responder a necessidades do próprio sistema (E7).

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

Aliás mantemos uma política das turmas também, de que nunca mantenho a turma do 9º ano. Se vierem 15 alunos numa turma [de outra escola] para aqui, nós dividimos em 2 blocos. Não queremos uma turma no 10º ano que fique praticamente ... Não, desfazemos os grupos, dividimos o grupo (E6).

No ensino secundário, a existência de turmas de nível pode ter raízes diferentes. A acção cumulativa da escolha do agrupamento, aliada à escolha das disciplinas de opção, contribui para uma certa homogeneidade intra-cursos e para o acentuar das diferenças inter-cursos¹⁰. Contudo a elitização de certas turmas, dentro do mesmo agrupamento, pode ainda ser reforçada através da escolha das opções. Esta escolha, enquanto factor de selectividade, pode assumir dois tipos de configurações: i) opções que dão acesso aos cursos mais procurados e em que, por isso, a procura ultrapassa a oferta, sendo a selecção feita com base nas notas; ii) opções que são escolhidas não tanto porque dão acesso a cursos específicos, mas porque podem introduzir algum factor de distinção e facilitar a integração em turmas com um *ethos* académico mais acentuado.

Na escola *Alfa*, o primeiro tipo é claramente testemunhado no depoimento do responsável do órgão de gestão:

é evidente que as turmas acabavam por ficar mais homogéneas porque se havia, imaginando, 50 alunos a mais para aquelas opções [Técnicas Laboratoriais de Biologia e Técnicas Laboratoriais de Química], ficavam só os que tinham melhor nota, os outros teriam que ser enquadrados noutras turmas, e ao ficar os que tinham melhor nota, as turmas ficavam mais homogéneas (E2).

O segundo tipo, escolha de opções como factor de distinção, é igualmente documentado num trecho de outra entrevista realizada ao responsável pelo órgão de gestão da escola *Kapa*:

No novo 10º ano, este ano, sei que houve aqui uma turma, que acho que certas opções que fizeram são deliberadas, ou melhor, proporcionam certo tipo de turmas, no agrupamento de Ciências Sociais e Humanas, que é História a disciplina base: O que é que se depreende? Que os alunos fogem à Matemática [...] se há 1 grupo de alunos a escolher, neste agrupamento, Matemática aplicada às Ciências Sociais ... de certeza que vamos ter duas turmas muito diferentes [...] Houve pais que pediram essa opção, e eu até falei com alguns alunos [...] são alunos que não estão a fugir ... vai-lhes dar duas realidades completamente diferentes [...] Parto do princípio que são os pais que discutem esta opção com os seus filhos, são pais informados, sabem que com essa opção é uma turma para estudar, para aproveitar, e não é uma turma apenas para concluir o 11º ano (E6).

Como deixa subentender o nosso entrevistado, dentro do agrupamento de Ciências Sociais e Humanas, escolher Matemática pode ser uma forma de assegurar o acesso a turmas mais ambiciosas e, inversamente, fugir às turmas que agrupam os alunos sem grandes projectos de prossecução de estudos, ou seja, os pais que induzem os filhos a fazer esta opção parecem ter alguma consciência que a turma frequentada pode fazer diferença em termos de investimento escolar e de sucesso educativo, entre outras 'vantagens'.

Paralelamente, as escolas são por vezes sensíveis (frequentemente por boas razões) a um conjunto de 'argumentações' invocadas pelos alunos e/ou encarregados de educação, anuindo aos seus pedidos para mudar de turma, o que em alguns casos constitui uma forma dissimulada daqueles 'furarem' o sistema:

Se um filho dum professor é amigo dum outro filho de professor, é provável se calhar que até fiquem juntos, porque há sempre um grupo de alunos que processam o pedido para ficarem juntos (E2).

Efectivamente, se muitos destes pedidos são motivados pela necessidade de responder a algumas questões práticas, como por exemplo harmonizar horários de transporte, noutros (bastante difíceis de discernir), constituem estratégias dissimuladas de aceder às turmas 'certas' contornando (e contrariando) os dispositivos e as políticas da própria escola. Na entrevista realizada a uma ex-aluna da escola *Alfa*, a nossa entrevistada fez referência às estratégias dos alunos para ingressarem nas turmas mais procuradas, onde incluiu os pedidos de transferência de turma, convocando justificações 'laterais':

porque depois pode-se pedir transferência, dentro da própria escola pode-se pedir transferência da turma, isso aconteceu mais do que uma vez, colegas meus que depois de terem entrado [na escola] tentaram pedir transferência para a turma A ou para a turma B [as 'melhores' turmas], justificando com horários, ou com distância de casa, porque queriam ir para essas turmas (E9).

Resumindo, não encontramos, nos discursos dos responsáveis pelas direcções executivas das escolas integradas no nosso estudo, a defesa da constituição de turmas de nível e, na generalidade dos casos, registamos mesmo recusas expressas dessa opção de agrupamentos dos alunos do mesmo ano de escolaridade¹¹; no entanto, a tendência dominante parece ser

a de respeitar o *princípio da continuidade*, reeditando os agrupamentos 'herdados', e permitindo, aparentemente, que as "turmas arranjinhas" se reproduzam como que por 'geração espontânea', ano após ano, sem que seja possível atribuir-lhes uma 'paternidade'. Paralelamente, sobretudo no ensino secundário, o efeito cumulativo de um conjunto de escolhas (da escola, do curso, das opções, da turma), algumas inerentes à própria organização curricular, outras estrategicamente realizadas por certos segmentos de pais, vem resultando numa produção de públicos escolares marcadamente distintos nos seus desempenhos académicos, nas suas aspirações e nas suas orientações quanto à via de ensino seleccionada. Aparentemente, tais diferenças são associadas ao mérito individual, que a escola se limita a sancionar, ocultando-se que uma parte dessa 'excelência' (bem como o insucesso dos excluídos) é fabricada pela forma como se regula o acesso aos bens educativos e pelo modo como se operacionaliza esse acesso, com a própria instituição escolar a jogar também o seu papel, seja pelas decisões organizacionais que toma, seja por omissão, reproduzindo decisões alheias.

1.2. A gestão de recursos escolares

Na teia complexa das decisões organizacionais que podem reforçar, ou contrariar, a segmentação e elitização de certos públicos escolares, desempenha papel relevante a forma como se processa a gestão dos vários recursos escolares (humanos, físicos, materiais, financeiros, etc.). De momento faremos apenas uma brevíssima incursão nesta problemática para sinalizar um dos subdomínios do vasto conjunto de decisões que a administração daqueles recursos envolve, neste caso as políticas e práticas de gestão dos turnos manhã/tarde (segmento do domínio mais vasto da gestão do tempo).

1.2.1. A distribuição dos ciclos/anos de escolaridade/turmas pelos turnos

Em relação à distribuição dos ciclos e anos de escolaridade pelos turnos da manhã ou da tarde¹², importa começar por referir que o turno da manhã é consensualmente considerado o turno nobre, aquele em que, supostamente, os alunos rendem mais, sendo também o que é preferido pelos

professores. Na análise dos discursos que se reportam à distribuição das diversas turmas pelos turnos, discursos produzidos pelos responsáveis das direcções executivas das escolas incluídas no nosso estudo, observamos uma regularidade que poderemos condensar, inspirando-nos em L. Pires (1988), na expressão 'sequencialidade regressiva': a primeira prioridade cabe ao 12º ano, seguindo-se-lhe os outros anos de escolaridade por ordem decrescente. O resultado deste escalonamento é, na generalidade dos casos, o secundário de manhã e o 3º ciclo de tarde. Quando a escola não comporta todo o secundário de manhã, o 10º ano transita para a tarde. Se mesmo assim ainda houver necessidade de deslocar turmas do secundário para a tarde, os 'sacrificados' serão os cursos tecnológicos:

Tentamos meter todo o 12º ano de manhã, tendo em atenção que os 12ºs anos devem ter duas tardes livres para estudo, se for possível ter 3, e isto vai condicionar 10º, 11º e 7º ano [...]. O 10º e o 7º ano estão à tarde, o 11º é do turno da manhã, exceptuando os cursos tecnológicos que são de manhã e à tarde (E5).

Os horários do 11º e 12º são preferencialmente de manhã, e o 10º de tarde, tendo em conta que nós não conseguimos ter tudo no mesmo turno, tem a ver com as próprias instalações [...] por tradição da escola, sempre foi assim, pelo menos nos últimos anos (E3).

As razões invocadas para justificar estas opções variam entre a 'tradição': "por tradição da escola sempre foi assim" (E2), a rotina: "porque está instalado" (E7) e uma racionalidade mais instrumental, claramente orientada para o preparar para a universidade, mesmo admitindo que estas opções não são muito reflectidas:

Lá está, nunca pensamos nisso, mas como esta escola se preocupa muito com a universidade, o 12º ano tem que ser de manhã (E7).

Há também que admitir que estas lógicas se possam cruzar com os interesses de certos professores. Considerando-se que para os professores o turno da manhã é também o preferido, poderemos estar aqui perante uma convergência de interesses entre os professores que leccionam nos anos mais avançados, que são também os 'mais antigos', e uma agenda mais geral de preparação para a universidade.

A prioridade conferida ao secundário, e particularmente ao 12º ano, na distribuição deste recurso escolar (o espaço/tempo), não é uma opção isenta de riscos. Em alguns casos, há a percepção de que a forma como se distribui

este bem escasso tem influência directa na capacidade de captar os públicos 'certos'. Como nos referiu um dos nossos entrevistados, privilegiar o secundário "tem alguns inconvenientes". A percepção desses "inconvenientes" ter-lhe-á sido induzida pelo comentário feito por um pai que, na Assembleia de escola e nas palavras do nosso entrevistado, terá sugerido: "Se vocês querem turmas do 7ºano boas, tinham que tê-las só de manhã" (E7). O sentido destas políticas e práticas parece tornar-se assim mais inteligível no contexto de uma progressiva alteração nos modos de regulação institucional em que, como observa Barroso (2003b: 75), se vem processando (talvez não apenas discursivamente)¹³ uma passagem de um "controlo pelas normas" para um "controlo pelos resultados".

Independentemente das argumentações que se invoquem para justificar a prioridade conferida ao ensino secundário, e dentro deste aos últimos anos, e dentro destes aos Cursos Gerais, trata-se da distribuição desigual de um recurso escasso que, aliado a outras distribuições desiguais, pesa também na produção do sucesso/insucesso, também aqui com vantagem para os (que já eram) privilegiados (os que acedem aos últimos anos do secundário e às suas fileiras de maior prestígio).

2. De uma regulação pelo 'produtor' a uma regulação pelo 'consumidor'?

No quadro da reconfiguração dos processos de *regulação* no domínio da educação, um dos vectores que tem merecido particular atenção nas últimas décadas prende-se com "uma progressiva passagem de uma 'regulação da procura' pela oferta a uma 'regulação da oferta' pela procura" (Barroso, 2003b: 77). A teoria dos *quase-mercados* (Le Grand, 1991) educacionais assenta nas premissas de que a introdução de políticas orientadas para a promoção da escolha na educação irá promover a competição entre as escolas, encorajar uma utilização mais eficiente dos recursos, tornar os produtores mais responsáveis perante os consumidores e incrementar a diversidade de oferta. Afirmando-se que todos os pais são livres de escolher e pressupondo que todos querem, podem e sabem escolher, as ideologias do mercado permitem uma fácil associação entre os pais que não escolhem (ou fazem escolhas pobres) e o estereótipo de maus pais/pais irresponsáveis, resultando daí a clássica *culpabilização da vítima*, em que os

eventuais maus resultados escolares deixam de ser imputáveis ao 'sistema'¹⁴, para surgirem associados às más opções (ou ausência de opções) dos pais.

Aparentemente, ignorando que para se fazerem escolhas activas e estratégicas é necessário dispor do *capital social e cultural* que permita 'ler e decifrar'¹⁵ as complexas teias envolvidas no processo de escolha, o propalado reforço do poder dos pais, que supostamente as políticas de escolha iriam proporcionar, parece estar a redundar numa "tecnologia social que, sob a promessa de os libertar da opressão do *produtor*, os aprisiona na teia asfíxiante do *consumidor responsável*" (Sá, 2004: 318). Assim, neste sentido, as políticas de escolha, mais do que estratégias ao serviço da promoção da qualidade e da excelência para todos, podem constituir novas formas de reintroduzir a hierarquia e a selectividade nas escolas, agora relegitimadas pela recuperação daquilo que se poderá designar de "ideologia dos dotes na sua versão parental" (*idem, ibidem*). Genericamente, os autores mais críticos da *mercadorização* da educação não negam que alguns possam ter beneficiado; do que discordam é que os ganhos tenham sido socialmente repartidos. Esta ideia é expressa de forma muito clara por Whitty & Power (1997) quando afirmam:

Embora não negando que a escolha parental e a autonomia das escolas possa trazer benefícios para determinados indivíduos e escolas e ter até os seus momentos progressistas, a nossa conclusão a partir da evidência disponível até ao momento é que a criação dos quase-mercados nas condições actuais é provável que exacerbe as desigualdades existentes (p. 220).

Opinião idêntica expressa Ranson (1993: 336) quando afirma:

O paradoxo deste processo é que a escolha do consumidor reforça o poder do produtor. Há uma evidência crescente em educação, como noutros mercados competitivos, de que os produtores seleccionam os consumidores ou, mais subtilmente, alguns produtores e consumidores procuram-se mutuamente numa segmentação progressiva do mercado.

Na verdade, embora tradicionalmente estas mudanças surjam sustentadas pelo desejo expresso de tornar as escolas mais responsáveis perante os pais, de introduzir as forças do mercado e de diminuir o peso do produtor, no pressuposto de que tais medidas resultarão em benefício de todos, diversos autores alertam para a agenda oculta destas políticas, nomeadamente para o reforço da discriminação social e étnica e para o

acentuar das iniquidades embrulhadas sob a forma de diversidade de oferta, de respeito pela liberdade individual e da soberania do consumidor¹⁶.

2.1. As escolhas que fazem diferença

Apesar de em Portugal a livre escolha da escola pelas famílias não ter tradução normativa¹⁷, tal não impede que, no plano da acção, se verifiquem estratégias diversas, algumas delas configurando 'práticas clandestinas', através das quais certas famílias procuram assegurar vantagens competitivas capazes de lhes permitirem compensar a inflação dos diplomas escolares (Duru-Bellat, 2006)¹⁸. No âmbito do ensino secundário, de entre as diferentes estratégias susceptíveis de serem mobilizadas pelas famílias para assegurar *distinção*, destacam-se as várias modalidades de *escolha*, legalmente contempladas ou informalmente admitidas, com destaque para a *escolha do 'bom' curso*, a escolha das *'boas' opções*, a escolha da *'boa' escola* e, não menos importante (embora menos visível), a escolha da *'boa' turma*¹⁹. Com frequência estas várias *escolhas* funcionam de modo cumulativo e tendem a produzir efeitos interactivos (que se potenciam mutuamente), resultando daí, não raras vezes, claras desigualdades de oportunidades. No caso da escola, como assertivamente denuncia Duru-Bellat (2002: 3), estas desigualdades adquirem um significado muito especial: "Elas não são apenas mais uma desigualdade entre muitas outras [...] Elas são também uma correia de reprodução das desigualdades". Assim, como defende a mesma autora, a descrição das desigualdades na escola pode ajudar a compreender como se produzem e reproduzem as desigualdades sociais.

Neste ponto interessa-nos pôr em evidência o modo como os órgãos de gestão das escolas que constituem a nossa amostra percebem, julgam e (re)agem perante as potenciais estratégias de algumas famílias para 'trabalhar o sistema', de modo a assegurar a (re)produção das suas vantagens²⁰. O contexto mais favorável à visibilização das estratégias das famílias é aquele em que a 'procura' excede a 'oferta'. Apesar de, para certos casos, a regulação institucional²¹ definir os critérios que devem orientar a distribuição dos "bens escassos", o leque de possibilidades para reinterpretar, contornar ou mesmo subverter essa regulação é bastante amplo. No caso da escolha da escola, se algumas das 'prioridades' são difíceis de contornar (por exemplo, ter frequentado a escola no ano anterior), outras há que,

reconhecidamente, se prestam a outras formas de (re)regulação. O caso mais típico é o da residência do encarregado de educação. Como a localização da residência do pai/encarregado de educação na área de influência de uma determinada escola constitui uma das prioridades para a matrícula/renovação de matrícula nessa escola, aos pais/encarregados de educação que, não habitando na área de influência pedagógica da escola pretendida, aí pretendam candidatar-se e aumentar as suas probabilidades de serem bem sucedidos, restam basicamente duas alternativas: mudar de residência para o perímetro de influência da escola (comprando ou alugando casa) ou arranjando uma morada 'conveniente':

só que toda a gente pode arranjar morada, perto da área de influência, para poder matricular o filho na Escola Alfa [a escola mais procurada em Vila Formosa]. Deve haver muita gente com filhos no Ensino Secundário com moradas duplas ou triplas (E7).

Alguns inquiridos têm a noção de que esta estratégia de arranjar morada conveniente não está ao alcance de todos os encarregados de educação:

que há muitos há [pais que arranjam moradas fictícias], mas não sei quantos, mas claramente os pais que o fazem são os pais informados, são os tais pais que usam o sistema e sabem o que têm que fazer, como se mover, etc., porque há uma parte que não sabe, pensa que aquilo é obrigatório (E7).

A procura da morada 'conveniente' tem de ser acompanhada da indicação do encarregado de educação 'conveniente'. Em alguns casos, os órgãos de gestão das escolas podem confrontar-se com aparentes evidências de que o encarregado de educação indicado pode não corresponder ao encarregado de educação real. Contudo, mesmo perante indícios de que algumas famílias recorrem a expedientes como os referidos acima, os responsáveis pelos órgãos de gestão dizem-se impotentes para intervir na situação:

claro que nós recebemos muitas vezes esses boletins e na ficha da outra escola estava um encarregado de educação e depois para aqui, já vem com outro encarregado de educação, nós temos essas situações aqui. Depois nós contactamos a pessoa e dizemos: 'não corresponde, falta a declaração para nomear o encarregado de educação', e as pessoas vêm cá depois trazer [...] Nós não temos meios de dizer não. E daí que depois dizerem lá fora que os nossos queridos alunos são 'elitistas' (E2).

Como se depreende da parte final da citação, o nosso entrevistado admite também que não serão todos os encarregados de educação a 'trabalhar o sistema' e, como consequência, o resultado deste artifício parece ser uma certa elitização do público escolar. Apesar do fatalismo que este elemento da direcção executiva da escola empresta à situação, outro dirigente escolar entrevistado (E7) considerou que, se houvesse vontade política para resolver o problema, a solução seria muito simples: bastava que, para efeitos de matrícula, a morada a considerar fosse a 'morada fiscal'.

'Manipular' a área de residência e indicar um encarregado de educação de 'conveniência' não constituem os únicos meios accionados pelos grupos mais informados para aceder à escola desejada. Mobilizar 'influências', 'reclamar' e fazer escolhas estratégicas das disciplinas de opção constituem outros expedientes complementares que podem facilitar o sucesso na consecução dos objectivos pretendidos. De acordo com os nossos inquiridos, estas estratégias não têm grande representatividade no conjunto da população. Contudo, mais uma vez, o fenómeno surge claramente associado ao estatuto do encarregado de educação:

Os pais motivados e conhecedores do sistema, não todos! Os pais que sabem o que querem, sabem o que fazer e fazem-no, normalmente são os pais com estudos ou, pelo menos, com alguma experiência. Não sei se têm essa percepção, mas quanto mais conhecem o sistema, melhor o aproveitam (E7).

No caso da escolha das 'opções' como forma de assegurar um lugar na escola desejada, a solução pode passar por seleccionar uma disciplina menos procurada. Em alguns casos, o desejo de frequentar uma determinada escola parece sobrepor-se à atracção por um determinado curso. Nesta circunstância, escolhe-se um curso como forma de assegurar que se entra na escola pretendida, admitindo-se que depois, mobilizando diligências diversas, se poderá mudar de curso. Como nos testemunhou uma ex-aluna da Escola Alfa, são os colegas mais velhos ou mesmo os seus professores do ensino básico que os instruem sobre o modo de proceder:

Alguns colegas meus, que eram alunos da faculdade ou um bocadinho acima da média diziam: 'se queres mesmo Técnicas Laboratoriais de Biologia ou Técnicas Laboratoriais de Química, tenta, pode ser que consigas, mas senão ficas numa das outras turmas'. Mas os alunos piores que sabiam que não entravam para nenhuma dessas, ficavam na Escola Alfa por escolher aquelas disciplinas menos requisitadas. Eu lembro-me que bastantes colegas meus foram para Electrónica, porque era das turmas menos procuradas, ou então

Cursos Tecnológicos, porque depois dentro do agrupamento há Cursos Tecnológicos [...] Porque o que acontecia se eles arriscassem a escolher as turmas de Técnicas Laboratoriais de Biologia ou Técnicas Laboratoriais de Química, depois não tendo [as notas adequadas], ou tendo muitos alunos, provavelmente não iam pô-los nas outras turmas, eram mandados para outra escola. E então os professores, quando viam que tinham notas mais baixas, diziam-lhes: 'se queres ficar na Escola Alfa...', para escolher [outras opções], porque depois pode-se pedir transferência, dentro da própria escola pode-se pedir transferência da turma (E9).

Em situações mais específicas, o modo mais fiável de assegurar o acesso à escola preferida para frequentar o ensino secundário pode exigir um investimento bastante mais precoce. Assim, a estratégia pode implicar ter de começar por matricular o filho no pré-escolar nessa escola (quando essa opção existe), fazê-lo no 1º ciclo pode ser demasiado tarde:

As pessoas procuram garantir a entrada [nesta escola] desde o início, quer dizer, se as pessoas entram no pré-escolar, tem garantida depois a continuidade, depois torna-se muito difícil. Este ano vou ter esse problema, vai ser difícil, em termos de 1º ciclo, fazer admissões (E4).

Um aspecto complementar da escolha da escola prende-se com o peso relativo que as diversas famílias atribuem à importância da opinião dos alunos na referida escolha. Na verdade, os actores da escolha da escola podem variar entre dois extremos: de um lado uma escolha da exclusiva responsabilidade dos pais, do outro uma escolha da exclusiva responsabilidade do aluno (Walford, 1994)²². Na maioria dos casos, contudo, a decisão parece emergir a partir de um processo mais ou menos consensualizado envolvendo ambas as partes:

Aliás eu fui para a *Escola Alfa* porque além de ter já esse conhecimento dos meus professores, a minha mãe também queria porque era a melhor escola ...e depois a minha mãe também tinha essa noção, de que era uma das melhores escolas e também me disse que preferia que eu fosse para essa... como eu sabia que tinha notas para entrar para essa escola... (E9).

Noutros casos aponta-se para um maior peso dos jovens na decisão final. Dois dos responsáveis pelos órgãos de gestão das escolas inseridas no nosso estudo, não dispondo de dados sistemáticos sobre o peso da opinião dos alunos na escolha de uma determinada escola, mobilizaram a sua experiência pessoal como encarregados de educação para pôr em evidência a relevância conferida àqueles que são afinal os supostos beneficiários da escolha:

O meu, foi ele que escolheu [a *Escola Alfa*], eu fui ao contrário dizia-lhe para ir para a *Escola Beta*, porque apesar de tudo é a escola que ainda é calma, porque ele não se ia dar bem (E7).

Acrescenta o nosso inquirido que, com muita frequência, as opções dos jovens são muito influenciadas pelo "grupo de pares":

Na maior parte dos casos os miúdos já têm uma opção formada, por 3 ou 4 que constituem o 'grupo de pares'. [...] O grupo de pares naquela idade tem uma influência..., passado um ano já têm outro, mas escolheram aquela escola por causa de 2 ou 3 que andaram com eles, e de repente... é uma idade um bocadinho complicada, mas é a idade em que eles fazem uma opção determinante (E7).

Situação idêntica é relatada pela responsável do órgão executivo de outra escola. Invocando também o "seu conhecimento de causa", esta entrevistada põe igualmente em destaque a pressão que os jovens fazem no sentido da opção por uma determinada escola:

Depois os próprios jovens fazem também alguma ... (eu estou a falar porque tenho algum conhecimento de causa), também fazem alguma pressão para se candidatarem à *Escola Alfa*, porque é assim, uma escola onde nós jovens... podemos sair da escola, ir até ao café. Agora os intervalos são de quinze minutos, é um livre-trânsito, ninguém vê quem sai, ninguém vê quem entra, isso para o jovem tem muita importância essa liberdade, pedem aos pais para ir para a *Escola Alfa* (E3).

Como facilmente se depreende dos trechos acima transcritos, a *Escola Alfa* surge de forma reiterada referenciada como a escola de eleição dos jovens, no primeiro caso porque é 'uma das melhores escolas', no último caso porque é uma escola onde há "livre-trânsito". Os dois dirigentes escolares, na sua qualidade de pais, parecem ser mais reticentes quanto à bondade da escolha da escola feita pelos filhos, embora não tenham inviabilizado essas escolhas. Em ambos os casos acusam a escola de ser *elitista*, considerando que parte do mérito da escola se deve a factores externos.

2.2. A escolha da turma, uma alternativa à escolha da escola?

Como referimos em ponto anterior, a distribuição dos alunos por turmas constitui uma competência dos órgãos de gestão das escolas que, na sua concretização, devem respeitar quer orientações dimanadas da administração educativa, quer dos órgãos de direcção e gestão pedagógica da escola. Uma vez que a turma frequentada influencia o desempenho

escolar dos alunos que a frequentam (Duru-Bellat, 2003), quisemos saber juntos dos responsáveis dos órgãos de gestão das escolas se, antes, durante ou após a conclusão do processo de constituição das turmas, tinham sido confrontados com algum tipo de pressões, por parte dos (ou de alguns) encarregados de educação, para que os seus educandos fossem incluídos numa turma específica.

Na verdade, a investigação tem demonstrado que certas opções de constituição de turmas (com base no nível, por exemplo) podem resultar da intervenção e pressão dos pais (Diogo, 2004: 83). Sabendo-se que todos os alunos beneficiam de frequentar turmas com um rendimento médio elevado (Duru-Bellat & Mingat, 1997), alguns pais não deixarão de desenvolver estratégias para garantir um contexto de escolarização dos filhos mais favorável. Assim, assegurar um lugar na 'boa' turma pode constituir uma alternativa (ou um complemento) à escolha da 'boa' escola.

Os dados das entrevistas conduzidas junto dos dirigentes escolares das seis escolas com oferta de ensino secundário em *Vila Formosa* confirmam a efectiva existência de algumas tentativas para influenciar aquele processo. Estas pressões podem ocorrer antes da constituição das turmas ou mesmo depois da constituição destas já ter sido divulgada. Em certos casos grupos de pais organizam-se para proporem ao conselho executivo a inclusão dos seus filhos numa determinada turma. Os argumentos invocados incluem, entre outros, a frequência de actividades extra-curriculares comuns, com horários coincidentes, amizades antigas e, sobretudo, a gestão das "boleias":

Às vezes fazem isso [pedidos dos pais para integração na mesma turma], mas não é muito ... mas já aconteceu. [Pedem] para ficarem dois ou três amigos juntos, por causa das boleias [...] Quando estão afixadas as turmas, às vezes há essa tentativa de agrupar. Quando é possível acabamos por aceitar, agora só porque lhe apeteceu, isso não (E2).

Embora não sejam os pais que constituam as turmas, as escolas parecem ser receptivas a certo tipo de influências e pedidos. Contudo, a inclusão na turma 'certa' pode significar a capitalização de um investimento que "já vem de trás":

Não são os pais que formam as turmas, mas quem lá está é receptivo a essa... Pode ser formalmente, através dum pedido claro: 'queria que o meu filho fosse para a turma tal', ou então já vem de trás, da própria escola primária. Quando vem aquele grupo: 'veio da escola tal e é muito bom', e tende-se a formar uma outra turma (E7).

Este procedimento parece ter mais incidência no secundário e, dentro deste, em determinados cursos. Contudo, esta prática não é exclusiva deste nível de ensino e pode mesmo ter expressão em fases mais precoces, como já deixamos subentendido no trecho anterior:

Às vezes há alguma pressão dos pais para que fique nesta turma ou naquela turma, sobretudo no secundário, embora aí já há uma limitação por causa das opções. Mas nas duas turmas de Saúde às vezes há uma pressão, embora muitas vezes acontece que as pessoas [os docentes] são as mesmas. Nota-se também no 1º ciclo e no pré-escolar, pelas características da educadora, ou porque é mais carinhosa, ou porque é mais... o dinamismo, há pessoas que são mais dinâmicas, criam um maior envolvimento com os pais e isso vai passando²³ (E4).

Num dos casos, o nosso entrevistado afirmou não existirem pressões da parte dos pais no sentido da inclusão dos filhos numa determinada turma. Contudo, reconheceu a existência de pressões "no sentido contrário", ou seja, para que o aluno não mude de turma, o que, convenhamos, não deixa de traduzir outra forma dos pais tentarem influenciar a constituição das turmas:

Não [há pressões dos pais], os poucos problemas que temos acontecem ao contrário. Só há é no sentido contrário, quando se altera algum aluno, até por indicação do conselho de turma, e aí o pai vem: 'Por que é que o meu filho mudou?' e tem que ser dada uma explicação (E8).

Perante estas pressões/pedidos dos pais/encarregados de educação, os dirigentes escolares podem adoptar procedimentos susceptíveis de variar entre a recusa liminar e a anuência. O sucesso na obtenção de uma resposta positiva parece depender da capacidade do requerente ajustar a fundamentação apresentada ao que, na óptica do decisor, são os argumentos aceitáveis:

Se o fundamento não for justificável, não mudo. Normalmente isso [o pedido de mudança de turma] é por motivos infundados, é sempre por motivos ligados, por exemplo, ao facto de morarem longe, de determinado horário dar mais jeito ou de um determinado colega da turma ter um companheiro que vêm de viagem, estes casos parece-me que são de atender, não é? Normalmente atendo a esse tipo de fundamentação (E3).

Um dos inquiridos reconheceu que as estratégias desenvolvidas pelos encarregados de educação para escolha da turma 'certa' não se distribuem de forma aleatória. O que esses pais têm de comum é a posse de um determinado *capital cultural*:

Os próprios pais organizam-se para que depois se forme um grupo de alunos. São os mais bem informados e os mais... com um determinado nível, normalmente associados a um grau de educação superior [...] São os pais que estão bem preparados, lidam bem com o sistema e procuram as melhores soluções para os seus filhos (E7).

Este trecho recupera e põe em evidência o que em muitos outros estudos tem sido denunciado: a apropriação selectiva deste recurso escasso reflecte a desigual distribuição de outros recursos escassos, com destaque para o *capital cultural*, resultando também aqui num claro 'benefício dos beneficiados'. No ponto seguinte abordaremos de forma muito exploratória outra modalidade de investimento familiar que, nos últimos anos, vem assumindo um peso crescente nos orçamentos domésticos e que, como a investigação vem demonstrando, se pode constituir como mais uma factor de desigualdade no acesso a esse bem mais geral, também ele escasso²⁴, constituído pelas fileiras mais prestigiadas dos percursos escolares.

3. 'Explicações': quando o desempenho mascara a desigualdade

Na panóplia de estratégias desenvolvidas pelas famílias para alcançar vantagens na competição em torno de bens educativos, o recurso a 'explicações' vem assumindo um peso crescente. Não sendo um fenómeno novo, ao longo dos últimos anos temos vindo a assistir à sua recomposição, seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos. Em certos países, como notam alguns autores, estamos perante uma verdadeira 'indústria', com empresas cotadas na bolsa e que, no conjunto, mobilizam recursos superiores aos investimentos públicos no sector da educação desses países. Além da dimensão *quantitativa*, o fenómeno das 'explicações' sofreu também importantes evoluções do ponto de vista *qualitativo*. Assim, cada vez mais o recurso a 'explicações' deixa de ser uma prática apenas mobilizada pelas famílias quando os filhos correm o risco de perder o ano escolar, para se transformar numa prática recorrente para se garantir o acesso às fileiras escolares mais ambicionadas. De facto, a extraordinária pressão e concorrência para o acesso aos cursos mais procurados empurra as famílias para a busca de 'complementos' que incrementem as oportunidades de sucesso nessa luta pelo acesso ao estatuto de *Herdeiros*²⁵.

Por outro lado, assistimos a uma regressão progressiva nas idades e nos níveis de ensino em que se recorre a 'explicações'. No caso de Inglaterra, por exemplo, é já muito elevado o número de famílias que recorre a 'explicações' no ensino primário. Por exemplo, Ventura & Neto Mendes (2003: 62), baseando-se em Wilby (2002), afirmam que "em algumas escolas primárias londrinas, mais de metade dos alunos recebe explicações pelo menos durante 18 meses antes de se apresentarem a exame aos 11 anos". Em Portugal a oferta de 'explicações' ao nível do 1º ciclo é também uma realidade facilmente documentável pelas centenas de sites na Internet dedicadas às 'Salas de Estudo' que cobrem este nível de ensino.

A dimensão da prática das 'explicações' permanece, contudo, um fenómeno cujos exactos contornos são difíceis de delimitar. Na verdade, o seu estudo levanta algumas dificuldades, desde logo porque, nuns casos, elas podem surgir encobertas por práticas socialmente rotuladas noutros termos e, noutros casos, porque os que a elas recorrem nem sempre o admitem publicamente.

No contexto das entrevistas que realizámos aos dirigentes das escolas de *Vila Formosa*, quisemos também conhecer, na perspectiva dos inquiridos, a dimensão e a incidência do recurso a 'explicações' no âmbito das respectivas escolas. Todos os inquiridos reconheceram a presença do fenómeno, embora com incidências variáveis em termos de agrupamentos e disciplinas:

Há muitos [alunos em explicações]. O que não quer dizer que sejam só os bons alunos que têm explicações: Aliás, os bons alunos, e quando digo bons alunos digo de 'top', nomeadamente os que entram com as médias mais altas, por ex., para Medicina, há alunos que até nem precisam de ter explicações, não quer dizer que sejam só esses a ter explicações (E2).

Não é possível, os nossos alunos tirarem 18 e 19 se não for assim [explicações], só aquele dotado, muito inteligente, mas não acredito muito [...] sei que há disciplinas que têm que ser necessariamente suportadas para..., porque o sistema não permite que seja de outra forma, mas não posso dizer a extensão, não posso dizer quanto... Estamos a falar da disciplina de Matemática, fundamentalmente, Química, as do Agrupamento 1, que depois dão origem aos cursos mais apetecidos, mas Matemática, claramente; as chamadas disciplinas nucleares das ciências, por ex., quem quiser ir para Medicina (E7).

Sim, é sobretudo para atingirem uma média superior, para garantirem depois a entrada em Medicina. Temos muitos alunos que têm explicação a Matemática, a Físico-Química, a Biologia [...] Nós não nos metemos nisso, são os próprios pais que procuram e procuram explicadores externos à escola, exteriores e alheios à escola [...] Depende das turmas, tem um número razoável nas turmas que tem expectativas altas para Medicina, normalmente são 2 turmas em que há um número bastante grande de alunos que alimenta essa expectativa. Numa turma de 25 alunos uns 10 procuram explicações para conseguir uma média superior (E4).

Eu sei que grande parte dos alunos nas tais disciplinas clássicas, cerca de 80%..., não diria os 100%, mas muito acima dos 80% [...] É, geralmente são esses, mais o [Agrupamento] 1 [...] Mas eu não entendo isso, e a pagarem quando nós temos aqui professores a dar explicações na sala de estudo (E5).

Como se depreende facilmente dos trechos acima transcritos, na opinião dos membros dos Conselhos Executivos das escolas incluídas no estudo, o recurso a 'explicações' tornou-se numa prática bastante generalizada, sobretudo em alguns cursos e disciplinas, e visando menos a nota necessária para transitar de ano do que a classificação exigida para os cursos socialmente (e materialmente) mais valorizados. Contudo, a extensão da prática do recurso às explicações terá graus variáveis. Nas duas escolas mais periféricas, o fenómeno parece ter uma menor abrangência:

Os alunos aqui da escola não têm grande acompanhamento a nível de explicações, pontualmente há alunos que vão porque sentem dificuldades, e procuram às vezes um apoio individualizado. Não sinto que haja muitos alunos na escola, e alunos até, com muito sucesso na escola, não têm acompanhamento externo (E6).

Posso falar em termos gerais em termos que a escola faz para evitar isso, posso falar é o que a escola assume como responsabilidade nessa área. Não posso dizer que não há aluno em explicações, não posso dizer que não temos alunos aqui que têm explicações, penso que isso aí teria que ter um estudo que não temos, agora a nossa preocupação como escola é que os alunos aprendam na escola (E3).

Na maior parte dos casos os docentes inquiridos manifestaram-se bastante críticos em relação ao recurso às 'explicações', pondo em destaque, nomeadamente, o desperdício de recursos que as escolas colocam à disposição dos alunos para superar eventuais dificuldades:

Nós temos salas de estudo, mas não utilizam muito, com um professor, que pode ser um professor duma disciplina...são os professores que em princípio estão disponíveis para isso, mas é possível ter lá uma a duas vezes por semana, professores de Matemática, também [...] Preferem andar todos em

explicações, todos ou a maior parte, se não precisam é porque têm noutro lado (E7).

Mas eu não entendo isso [recorrer a explicações], e a pagarem quando nós temos aqui professores a dar explicações na sala de estudo (E5).

Em relação às explicações, eu tenho uma opinião um bocado radical, acho que entrou-se nessa cultura e muitas vezes não era necessário, habituam-se os alunos às explicações e não faz muito sentido. Eu apercebo-me que alguns alunos começam com a explicação antes de começarem as aulas, mas não sabem se vão precisar (E2).

Noutros casos foram bastante mais contundentes nas críticas, reconhecendo a responsabilidade da escola no assegurar do sucesso para todos, denunciando com veemência os potenciais efeitos anti-democratizantes do recurso às explicações:

A nossa preocupação como escola é que os alunos aprendam na escola e quando não conseguem aprender aquilo que a escola, o que os professores acham que é necessário aprenderem, nós implementamos projectos [...] Só para acabar a questão das explicações, deve ser preocupação da própria escola evitar que as famílias tenham que despender na educação dos seus filhos, mesmo a nível secundário, de outros meios para que eles tenham sucesso. Acho que a escola é que têm por obrigação o sucesso dos alunos em vez de recorrer muitas vezes às famílias para fazer com que elas tenham que largar avultadas quantias, porque nós sabemos que são muito caras as explicações. Das duas uma, ou as famílias não têm e então estamos num processo de exclusão social e desigualdade e perda de oportunidades, o que eu penso que é extremamente grave, não assumir isso enquanto democracia instituída e numa Lei de Bases que fala de igualdades de oportunidades de sucesso para todos etc., ou então as famílias não têm e não põem os seus filhos, os seus filhos já estão à partida em desvantagem ou então porque a escola acabou por lhe oferecer, parece que nenhum pai, ... o próprio professor da turma vai dar uma vez por semana uma explicação complementar da dificuldade da aprendizagem, por que é que vai procurar explicação? (E3).

Por vezes, os nossos inquiridos, ao mesmo tempo que se declaram contrários ao recurso às explicações, assumem uma postura de denúncia das práticas das escolas vizinhas, considerando que uma parte do sucesso dessas escolas se deve à 'escola paralela' que os pais têm de pagar. Nestes casos, os nossos entrevistados parecem deixar, momentaneamente, entre parêntesis, o seu estatuto de dirigentes escolares para vestirem a pele do encarregado de educação revoltado com um sistema que não cumpre o que formalmente lhe está exigido:

Tive uma experiência extremamente negativa em relação ao percurso da minha filha, quer dizer eu não aceito de maneira nenhuma que um aluno vá para o 10º ano ou 11º, tenha ele o nível que tiver, eu penso que é da responsabilidade da escola o acompanhamento do jovem em termos de conhecimento, em termos de tudo que a escola deve ..., a escola está ali, os professores estão ali para ensinar, para ensinar bem. Quando me defronto com uma turma em que a maior parte dos alunos ... há uma lista em que os alunos se inscrevem para explicações, que já estão predeterminadas, que é, ou que não são daquele colega que já está a dar aquela disciplina, mas do outro colega do grupo, e que aceitam a partir de média de quinze para explicações..., por acaso a minha filha tinha média para essas explicações eu é que não aceitei, não aceito negócios, isso é um negócio, aliás outros pais que me confirmam ... ora bem isto é público, estou a dizer isto sem qualquer tipo de relutância, toda a gente sabe que é aqui na *Escola Alfa*, não tirando o mérito à escola, porque a escola faz um bom trabalho digamos de preparação de elites, atenção não estou a dizer que não faz, agora que acredito que é, que simboliza uma grande diferenciação social (E3).

O que no trecho acima se põe em evidência, para além de uma certa 'promiscuidade pedagógica', é uma espécie de selecção dentro da selecção, ou seja, são os próprios explicadores que se tornam selectivos, exigindo notas mínimas (elevadas) para aceitar alunos como explicandos! Aos recursos materiais para aceder às explicações há ainda que acrescentar um currículo académico adequado. Nestas circunstâncias não surpreende que a escola faça um bom trabalho "de preparação de elites", elevando-se à categoria de "santuário de excelência escolar" (Etxeto, 1998).

Num contexto em que o recurso a 'explicações' se encontra relativamente generalizado e naturalizado, aqueles que, por qualquer razão, não 'entram na onda', correm o risco de ficar 'fora da lei'. O testemunho de uma ex-aluna da *Escola Alfa*, que de seguida reproduzimos, é bastante expressivo das pressões para a conformidade de que os "desviantes" podem ser alvo:

Eu via pelos meus professores ... tratavam-nos pelo nome, procuravam falar connosco, aconselhavam-nos a ter explicações, mas isso era lei, ter explicações [...]. Eu não sei como é que funcionava, tinha colegas meus que já tinham explicações desde o 7º, 8º e 9º, faziam-no para entrar naquela turma. Eu lembro-me que numa das primeiras aulas que tive de Matemática do 10º ano, a professora virou-se para nós, e disse: 'Eu sei que vocês têm todos explicações, por isso vamos andar com isto'. E eu perdia-me completamente, eu não tinha explicações, não queria ter porque já tinha 6 horas de matemática, eles ainda nos arranjavam mais duas horas, que era supostamente para compensar, porque não conseguiam dar a matéria toda para os exames nacionais, e ainda

tinha que ter explicações! Mas era prática, colegas meus que como queriam entrar ... tinham explicações a Português, tinham explicações a Inglês, a Química, eles saíam da escola iam para a explicação, eu nunca os encontrava em lado nenhum [...] Agora como organizavam as explicações não sei, eram os pais que organizavam, acho eu. Eu pelo menos disse à minha mãe para me meter em explicações, eu arranjei um explicador particular e tive que frequentar as explicações (E9).

Neste caso, como se depreende do excerto, o investimento familiar nas explicações acaba por ser uma decisão hetero-induzida que não corresponde à vontade da aluna e, eventualmente, também não estaria nas intenções dos pais. Pressupondo da parte das famílias um investimento paralelo nas 'explicações', a escola exclui aqueles que não podem, ou não querem, fazer aquele investimento. A consequência destas dinâmicas pode ser uma certa polarização dos estabelecimentos de ensino, em que, num extremo, se arrumam os que concentram os segmentos da população mais favorecida (devido a factores diversos como localização, tipo de oferta educativa, imagem pública, práticas institucionais, etc.), elevando-se à já referida condição de "santuários de excelência escolar" e, no outro extremo, se acomodam os estabelecimentos que se vêem na contingência de receber as famílias que não podem, não sabem ou não querem assumir o papel de gestores e investidores activos no percurso escolar da respectiva prole.

4. Conclusão

Na "topografia complexa" (Lima, 1998a) dos processos de *regulação* do campo escolar, espaço de transumância de lógicas e racionalidades, umas vezes convergentes, outras vezes em tensão, determinadas estratégias das famílias e algumas das políticas, lógicas e processos mobilizados pelas escolas nos momentos em que efectivam *escolhas organizacionais*, combinam-se frequentemente de um modo tal que, através dos efeitos cumulativos de 'pequenos nada's', se geram resultados aparentemente não esperados e não desejados, mas, nem por isso, menos reais nas suas consequências.

Confrontadas com a necessidade de gerir a diversidade de públicos, e num contexto marcado pelas escassez de recursos e pelas teias burocráticas que enleiam a sua acção, as escolas têm de encontrar modos de 'equilibrar' a prossecução do *interesse geral* e a resposta às crescentes pretensões e

reivindicações particulares de segmentos cada vez mais significativos de encarregados de educação. Alguns desses segmentos, por sua vez, através das várias escolhas que protagonizam (de cursos, de escolas, de turmas, de opções e até de professores) e dos investimentos paralelos que realizam numa grande panóplia de produtos e serviços (por exemplo em 'explicações'), procuram garantir o acesso privilegiado àqueles bens escassos.

Os dados preliminares da investigação em curso, de que os depoimentos aqui apresentados constituem apenas uma parcela, sugerem, ainda que de uma forma não linear nem consolidada, estarmos perante um acesso desigual a um bem fundamental — a educação —, sobretudo nas suas fileiras mais apetecidas; desigualdade essa que parece penalizar sobretudo os grupos que já sofrem de outras desvantagens. Se, como apontam os vários estudos, a democratização do acesso à escola se consolidou, este, como observa Duru-Bellat (2006: 21), "não é antinómico com a crescente hierarquização social dos diferentes itinerários" ou, nas palavras da mesma autora, "mais estudos para todos não quer dizer os mesmos estudos para todos" (*idem*, p. 20).

Se as desigualdades perante a educação são de um tipo que tende a engendrar outras desigualdades, então, enquanto aquelas permanecerem, mesmo que sob outras formas, é a realização da *escola pública* enquanto espaço de capacitação para o exercício de uma cidadania plena que está em causa.

Notas

- 1 Como afirma Fonseca (2003: 155), "[s]e há campo em que as classes sociais e as várias fracções de classe concorrem com particular vigor, comunicam intensamente e desenvolvem persistentemente práticas visando defender ou conquistar lugares na estrutura social, ele é sem dúvida, actualmente, o campo escolar".
- 2 Nas palavras de Bourdieu (1979: 279), "[a] dinâmica do campo, em que os bens culturais se produzem, reproduzem e circulam, encontra o seu princípio nas estratégias em que se engendram a sua raridade e crença no seu valor: a distinção, manifestação legítima, quer dizer transfigurada e irreconhecível, da classe social, só existe pelas lutas pela apropriação exclusiva dos sinais distintivos que constituem a 'distinção natural'".

- 3 Como referimos noutro trabalho (Antunes & Sá, 2006: 1198), e na linha de outros autores (Boyer, 1987; Aglietta, 1997; Dale, 1997; Barroso, 2003), entendemos a regulação como: "(i) o conjunto dos mecanismos postos em acção para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e colectivos e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, em particular, (ii) a definição de padrões e regras que estabeleçam o quadro para o funcionamento das instituições; entendemos assim que, (iii) nos sistemas complexos, o quadro da regulação é plural e resulta da interacção de múltiplos processos e actores".
- 4 Utilizamos aqui a expressão "fabricação da excelência" por analogia com a metáfora da "fabricação das hierarquias de excelência" desenvolvida por Perrenoud (1996).
- 5 Para uma análise do conceito de cultura aplicado ao contexto escolar ver, por exemplo, Torres (2004).
- 6 Cf. Despacho nº 373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 13 765/2004, de 13 de Julho de 2004.
- 7 A investigação desenvolve-se em duas fases. No primeiro momento, de natureza mais extensiva, toma-se como campo de observação o conjunto das escolas com oferta de ensino secundário no território em estudo. Num segundo momento, de orientação mais qualitativa, reduz-se o campo de observação a três escolas de modo a permitir um aprofundamento e contextualização da análise.
- 8 É certo que em alguns casos, nomeadamente no ensino secundário e nas escolas de menor dimensão, as margens de discricionariedade são bastante estreitas, uma vez que as opções dos alunos em termos de curso/agrupamento quase determinam a sua alocação a uma determinada turma.
- 9 Sempre que, ao longo do texto, surge, entre parêntesis, um *E* seguido de um número, o *E* significa "entrevista" e o número reporta-se ao número da entrevista, correspondendo também à ordem em que a mesma foi realizada. Assim, por exemplo (*E3*) deve entender-se como "Entrevista nº 3".
- 10 Por exemplo, as turmas dos Cursos antes designados Científico-Naturais e agora de Ciências e Tecnologias, apresentam resultados médios nitidamente mais elevados do que as turmas dos Cursos Tecnológicos (cf., por exemplo, "Estatísticas da educação" em www.giase.min-edu.pt).
- 11 Embora, como destacámos antes, pelo menos num caso, a recusa não seja definitiva, admitindo o nosso entrevistado rever a sua posição se as circunstâncias o pressionarem nesse sentido: "Se tiver de combater novamente os *rankings*, tenho de me sujeitar às regras do mercado, mas só com muita dificuldade, para mim não faz sentido [...] porque turmas boas, com bons professores, garantem à partida melhores resultados" (E 7).
- 12 Quando nos referimos à distribuição nos turnos da manhã ou da tarde, reportámo-nos à mancha horária dominante. Na verdade, a carga horária de um determinado ano de escolaridade não pode ser toda distribuída num dos turnos. Nesta análise não contemplamos o turno nocturno.
- 13 No texto de Barroso a que nos reportamos, o autor admite que, no momento em que desenvolve a sua análise (2003), esta passagem de uma "regulação pelas normas"

para uma "regulação pelos resultados" esteja a ocorrer "pelo menos [ao nível] discursivo".

- 14 Como admite Clune (1990: 395), citado por Ball (1993: 16), "a escolha pode servir como um poderoso meio de legitimação política deslocando a responsabilidade pelos resultados do sistema para os seus clientes (por exemplo, estudantes e pais)".
- 15 De entre as "competências" necessárias para fazer escolhas informadas, Ball (1993: 13) destaca as seguintes: "conhecimento das escolas locais, acesso e capacidade de ler e decifrar informação significativa, capacidade de se envolver e decifrar as actividades "promocionais" das escolas (como tardes abertas, brochuras e vídeos), a capacidade para maximizar a escolha "trabalhando o sistema" (fazendo múltiplas candidaturas, candidatando-se a programas, etc.) e a capacidade de investir em actividades que envolvem a apresentação positiva de si (por exemplo, aquando do encontro com guardiões-chave ("key gatekeepers"))".
- 16 Contudo, as conclusões dos estudos centrados nos reflexos da livre escolha das escolas sobre os indicadores de segregação socio-económica das mesmas estão longe de ser consensuais. Por exemplo, Gorard e Fitz, num estudo que levaram a cabo nas escolas inglesas, concluíram que a liberalização das matrículas não conduziu a um aumento do índice de segregação social das escolas (Cf. Gorard & Fitz, 2006).
- 17 Embora o Despacho nº 373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 13 765/2004, de 13 de Julho de 2004, tenha liberalizado a matrícula no ensino secundário, permitindo ao aluno, ou respectivo encarregado de educação, "indicar, por ordem de preferência, cinco estabelecimentos que o aluno pretende frequentar", devendo a mesma subordinar-se "à existência do curso, opções ou especificações pretendidas", nos casos em que a procura supera a oferta, o local de residência ou de actividade dos pais continuam a constituir os critérios fundamentais para a obtenção de um lugar na escola desejada (cf. Pontos 3.1 e 3.2 do Despacho nº 373/2002, de 23 de Abril).
- 18 A progressiva "inflação escolar" tem contribuído para a desvalorização dos diplomas. Contudo, como observa Duru-Bellat (2006), esta desvalorização é um processo que se concretiza "em cascata" e, por isso, "É então racional acumular títulos, já que, se um dado diploma parece desvalorizado, continua no entanto rentável pois que o diploma "acima" o é ainda mais" (cf. Duru-Bellat, 2006: 29).
- 19 A escolha da "boa" turma, prática muito pouco estudada entre nós, pode constituir, como observa Ana Diogo (2004: 110), uma alternativa à impossibilidade/dificuldade de escolher a "boa" escola. Esta pode ser uma das razões que ajudam a explicar a maior tendência para a constituição de turmas de nível em escolas de composição social mais popular, como constataram Duru-Bellat & Mingat (1997).
- 20 A distinção entre estratégias das escolas e estratégias das famílias é em boa medida analítica. Em rigor, não existem, de um lado, as estratégias das escolas e, do outro, as estratégias das famílias. No plano da acção, uma escolha é sempre um produto complexo da interacção e das relações de poder de indivíduos e de grupos cujas linhas de clivagem raramente coincidem com os dois actores colectivos acima referidos.

- 21 Tomámos aqui o conceito de *regulação institucional* no sentido que lhe atribuem Maroy & Dupriez (2000), citados por J. Barroso (2003b: 64), ou seja, "como o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detém uma certa autoridade".
- 22 Segundo Walford (1994: 119) "a investigação mostrou que a preferência de uma criança era mais provavelmente referida como razão para a escolha final por aqueles pais com ocupações manuais qualificadas, semi-qualificadas e desqualificadas do que por aqueles classificados como profissionais, semi-profissionais ou em cargos de gestão ("employer/manager classifications")".
- 23 Também Gewirtz *et al.* (1995: 26) observaram que para os pais mais hábeis na escolha, "a escolha da escola primária é frequentemente a primeira de diversas decisões estratégicas envolvidas na construção cuidadosa da carreira escolar dos seus filhos".
- 24 Bolman & Deal (1989: 109) sintetizam a primeira das cinco proposições em que condensam a perspectiva política no estudo das organizações nos seguintes termos: "A maior parte das decisões importantes nas organizações envolve a alocação de recursos escassos". A concluir a síntese, os autores afirmam que, uma vez que os recursos são escassos e os grupos e os indivíduos diferem nos seus valores, interesses e prioridades, o poder e o conflito constituem dimensões centrais na vida das organizações.
- 25 Inspiramo-nos aqui no clássico *Les Héritiers — Les Étudiants et la Culture* de P. Bourdieu & J.-C. Passeron (1964).

Referências

- AGLIETTA, Michel (1997). *Régulation et Crises du Capitalisme*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- ANTUNES, Fátima (2005). Regulação supranacional e governação da educação: dimensões europeias. *Administração Educacional*, nº 5, pp. 6-20.
- ANTUNES, Fátima & SÁ, Virgínio (2006). Estado, escolas, famílias: públicos escolares e regulação da educação. In A. Moreira; J. A. Pacheco; S. C. Cardoso & A. C. Silva (Orgs.), *Globalização e (Des)igualdades: Os Desafios Curriculares. Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro*, Braga: Universidade do Minho, pp. 1198-1212.
- BALL, Stephen (1993). Educational markets, choice and social class: the market as a class strategy in UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, nº 1, pp. 3-19.
- BARROSO, João (2003a). Les mutations de "l'État éducateur": de la raison visible de l'État à la "main invisible" du marché. Conferência apresentada ao Séminaire Printemps. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 3 e 4 de

- Abril de 2003 (texto policopiado).
- BARROSO, João (2003b). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 82, pp. 63-92. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acedido em Setembro de 2006).
- BARROSO, João & VISEU, Sofia (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*, vol 24, nº 84, pp. 897-921. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acedido em Setembro de 2006).
- BOLMAN, Lee & DEAL, Terrence (1989). *Modern Approches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Minuit.
- BOYER, Robert (1987). *La Théorie de la Régulation: une Analyse Critique*. Paris: La Découverte.
- COSTA, Jorge A.; VENTURA, Alexandre & NETO-MENDES, António (2003). As Explicações no 12º Ano: Contributo para o Conhecimento de uma Actividade na Sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº 2, pp. 55-68.
- DALE, Roger (1997). The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In A. H. Halsey; H. Lauder; P. Brown & A. S. Wells (Orgs.), *Education — Culture, Economy and Society*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 273-282.
- DIOGO, Ana (2004). *Investimento das Famílias na Escola à Saída do Ensino Obrigatório. Configuração Familiar e Contexto Escolar Local*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. (Tese de doutoramento policopiada).
- DURU-BELLAT, Marie & KIEFFER, Annick (2000). Inequalities in educational opportunities in France: educational expansion, democratization or shifting barriers? *Journal of Education Policy*, vol. 15(3), pp. 333-352.
- DURU-BELLAT, Marie & MINGAT, Alain (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXVIII, pp. 759-789.
- DURU-BELLAT, Marie (1996). Social inequalities in French Secondary schools: from figures to theories. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17 (3), pp. 341-350.
- DURU-BELLAT, Marie (2000). Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors. *Journal of Education Policy*, vol. 15 (1), pp. 33-40.
- DURU-BELLAT, Marie (2002). *Les Inégalités Sociales à L'École: Genèse et Mythes*. Paris: Presses Universitaires de France
- DURU-BELLAT, Marie (2004). Les causes sociales des inégalités à l'école. *Comprendre*, nº 4 (reproduzido no site <http://www.inegalites.fr>).
- DURU-BELLAT, Marie (2006). *L'Inflation Scolaire. Les Désillusions de la Méritocratie*. Paris: La République des Idées/Seuil.

- DURU-BELLAT, Marie; LE BASTARD-LANDRIER, Séverine; PIQUÉE, Céline & SUCHAUT, Bruno (2004). *Révue Française de Sociologie*, Vol 45, nº 3, pp. 441-468.
- ETXETO, Daniel Louis (1998). La hiérarquistisation sociale des lycées. *Revue Française de Pédagogie*, nº 124, pp. 55-68.
- FONSECA, Maria (2003). *Educar Herdeiros. Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboa nas Últimas Décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- GORARD, Stephen & FITZ, John (2006). What counts as evidence in the school choice debate? *British Educational Research Journal*, vol. 32, nº 6, pp. 797-816.
- LE GRAND, Julian (1991). Quasi markets and social policy. *Economic Journal*, Vol. 101, pp. 1256-1267.
- LIMA, Licínio C. (1991). Produção e reprodução de regras : normativismo e infidelidade normativa na organização escolar. *Inovação* . Vol. 4, nº 2/3, pp. 141-153.
- LIMA, Licínio C. (1998a). Topografia complexa das decisões em educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/UL, pp. 3-13.
- LIMA, Licínio C. (1998b). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: IEP/CEEP.
- PERRENOUD, Philippe (1996). *La Construcción del Éxito y del Fracasso Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- PIRES, Eurico Lemos (1988). A massificação escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, nº 1, pp. 27-43.
- RANSON, Stewart (1993). Markets or democracy for education. *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXI, nº 4, pp. 333-352.
- SÁ, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Análise Sociológica e Organizacional*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- TORRES, Leonor (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: CIEd/Universidade do Minho
- WALFORD, Geoffrey (1994). *Choice and Equity in Education*. London: Cassell.

PUBLICS AND (DIS)ADVANTAGES IN EDUCATION: SCHOOLS AND FAMILIES IN INTERACTION

Abstract

In this text we intend to present some preliminary results of an inquiry in progress centred in the processes of regulation of education. The study is developed in one municipality of the north of Portugal (conventionally assigned *Vila Formosa*), including the schools that supply secondary education, and it intends to clarify a set of questions involved with the diversity of school publics, families strategies and orientations and practices of schools. The elements that we intend to present result from the analysis of a parcel of the collected empirical material in the first phase of the study and they are focused, in the essential, over the articulation between two sources: i) logics and processes mobilized by the schools at the moment where they accomplish *organizational choices* (namely, when they proceed to the constitution of pupil groupings and the management of some resources); ii) some family strategies of school investment (materialized, for example, in “different choices” and the use of “private individualized lessons”). The preliminary data of the research, suggest that we are in presence of an unequal access to a basic good — education —, over all in its most privileged courses, inequality that seems to penalize those social groups that already suffer from other disadvantages.

Keywords

Regulation of education; Management of diversity; Pupil grouping; Family strategies of school investment

PUBLICS ET (DÉS)AVANTAGES DANS L'ÉDUCATION: ÉCOLES ET FAMILLES EN INTERACTION

Résumé

Dans ce texte nous prétendons présenter quelques résultats provisoires d'une recherche en cours centré sur les processus de régulation de l'éducation. L'étude se développe dans une commune du nord du Portugal (conventionnellement nommé *Vila Formosa*), en embrassant les écoles avec offre d'enseignement secondaire, et prétend éclaircir quelques questions sur la diversité des publics scolaires, les stratégies des familles et les orientations et pratiques des écoles. Les éléments que nous proposons présenter s'écoulent de l'analyse d'une parcelle du matériel empirique rassemblé dans la première phase de l'étude et se centrent, pour l'essentiel, dans l'articulation entre deux verseaux: i) logiques et processus mobilisés par les écoles au moment où elles accomplissent de certains choix organisationnels (notamment, quand elles procèdent à la constitution des groupes et à la gestion de quelques ressources); ii) certaines stratégies d'investissement scolaire des familles (matérialisées, par exemple, dans des "choix" divers et quand elles font ressource à des "classes privées individuelles"). Les données préliminaires de la recherche en cours, suggèrent, d'une forme pas linéaire ni consolidée, que nous sommes devant un accès différent à un bien fondamental — l'éducation —, surtout dans leurs filières plus valorisées, une inégalité qui semble pénaliser surtout les groupes sociaux qui déjà souffrent d'autres *désavantages*.

Mots-clé

Régulation de l'éducation; Gestion de la diversité; Constitution de classes; Stratégies d'investissement scolaire des familles

Recebido em Janeiro, 2007

Aceite para publicação em Maio, 2007

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Virgínio Sá, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: virsa@iep.uminho.pt