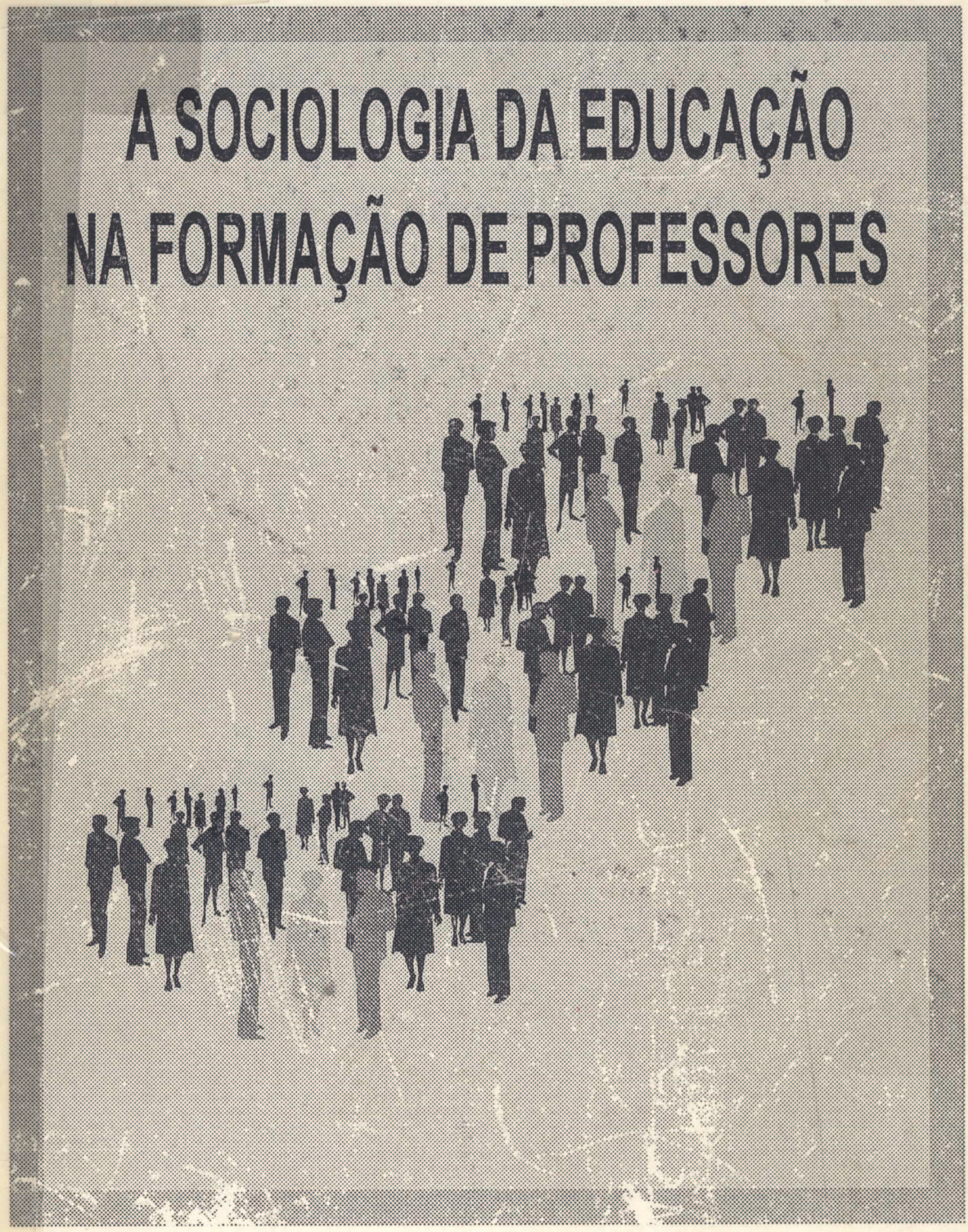
Escola Superior de Educação de Castelo Branco
11626
A sociologia da educação na formação de professores
001.89 COS Soc

LUIS R. DIAS DA COSTA

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO
1995

17

A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LUIS R. DIAS DA COSTA

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
CASTELO BRANCO
OFERTA

DISSERTAÇÃO COMPREENDIDA NAS PROVAS DO CONCURSO
DE PROVAS PÚBLICAS PARA PROFESSOR COORDENADOR
NA ÁREA CIENTÍFICA DE ENSINO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO
1995

A MEUS PAIS, PARA QUEM A ESCOLA FOI
UMA PORTA ABERTA.
A MINHA MULHER, PARA QUEM A ESCOLA
É O TRABALHO.
A MEUS FILHOS, SEM OS QUAIS NOS SERÁ
IMPOSSÍVEL REINVENTAR A ESCOLA.

AGRADECIMENTOS

Um sentido agradecimento aos professores que, em formação na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, generosamente colaboraram e tornaram possível a recolha dos dados aqui tratados.

Um profundo agradecimento ao António, sem o qual não seria possível vencer a distância em relação à máquina.

ÍNDICE

	Pág.
ÍNDICE DE QUADROS	iii
APRESENTAÇÃO	1
I PARTE	
UM QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	5
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	6
CAPÍTULO 1 - UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	7
CAPÍTULO 2 - CULTURAS E CULTURA ESCOLAR	35
2.1. CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE	36
2.2. UMA RELAÇÃO DESIGUAL	55
2.3. CULTURAS E CULTURA	73
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	84
CAPÍTULO 3 - CONDICIONANTES E ENQUADRAMENTO	85
3.1. O PAPEL DO ESTADO	86
3.2. LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO	95
3.3. UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	113
3.3. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	122

Pág.

CAPÍTULO 4 - DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PORTUGAL 135
4.1. A DISTINÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA ESCOLA 136
4.2. A ESCOLA E A HIERARQUIZAÇÃO DOS ESPAÇOS SOCIAIS 148
4.3. A ESCOLA, AS FAMÍLIAS E AS COMUNIDADES LOCAIS 157
4.4. A ESCOLA E A DIVERSIDADE CULTURAL 168

II PARTE
CARACTERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA - A POPULAÇÃO ESCOLAR NO DISTRITO DE CASTELO BRANCO 175

CAPÍTULO 5 - UM CAMINHO 176

CAPÍTULO 6 - OS DADOS EMPÍRICOS 197

CONCLUSÃO 283

BIBLIOGRAFIA 299

ANEXOS 309

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
QUADRO Nº 1 - Socialização Primária	42
QUADRO Nº 2 - Escolas	182
QUADRO Nº 3 - Concelhos	183
QUADRO Nº 4 - Ciclos e Anos de Escolaridade	184
QUADRO Nº 5 - Idade	185
QUADRO Nº 6 - Matriz da Sit. Socioprofissional (Pais)	192
QUADRO Nº 7 - Naturalidade (Rural/Urbana)	198
QUADRO Nº 8 - Naturalidade dos pais (Rural/Urbana)	199
QUADRO Nº 9 - Percursos - Naturalidade rural	201
QUADRO Nº 10 - Percursos - Naturalidade urbana	201
QUADRO Nº 11 - Estratificação Socioprofissional (Pais)	203
QUADRO Nº 12 - Pais com Trabalhadores Assalariados	204
QUADRO Nº 13 - Desemprego (Duração)	205
QUADRO Nº 14 - Estratificação Socioprofissional (Famílias)	206
QUADRO Nº 15 - Rendimento mensal (Fam.)	207
QUADRO Nº 16 - GES/Grupo de Rendimento	208
QUADRO Nº 17 - Grau de Escolaridade (Pais)	209
QUADRO Nº 18 - GES/Grau de Escolaridade (Pais)	210
QUADRO Nº 19 - Relação Grau Académico/Profissão	211
QUADRO Nº 20 - Posição Religiosa (Pai e Mãe)	212
QUADRO Nº 21 - Número de Irmãos	213
QUADRO Nº 22 - Número de Irmãos /Rural-Urbano	214
QUADRO Nº 23 - Número de Irmãos/GES	214
QUADRO Nº 24 - Situação Familiar (Pais)	215
QUADRO Nº 24-A - Situação Familiar (Pais Ausentes)	215
QUADRO Nº 25 - Forma de Estudar	216

Pág.

QUADRO Nº 26 - Local de Estudo 216
QUADRO Nº 26A - Local de Estudo (Out. Sit.) 217
QUADRO Nº 27 - Morada durante o Ano Lectivo 218
QUADRO Nº 28 - Número de divisões 219
QUADRO Nº 29 - Deslocação p/ a Escola (Meio) 219
QUADRO Nº 30 - Meio de Deslocação /Rural-Urbano 220
QUADRO Nº 31 - Meio de Deslocação/GES 221
QUADRO Nº 32 - Deslocação p/ a Escola (Tempo) 222
QUADRO Nº 33 - Meio de Deslocação/Tempo de Deslocação 223
QUADRO Nº 34 - Tempo de Deslocação/Rural-Urbano 223
QUADRO Nº 35 - Tempo de Deslocação/GES 224
QUADRO Nº 36 - Tempo de Deslocação/Local de Estudo 225
QUADRO Nº 37 - Tempo Fora de Casa 226
QUADRO Nº 38 - Sexo/Tempo fora de Casa 226
QUADRO Nº 39 - Tempo de Deslocação/Tempo fora de Casa 227
QUADRO Nº 40 - Tempo fora de Casa/Local de Estudo 228
QUADRO Nº 41 - Refeições (Intervalo Máx.) 228
QUADRO Nº 42 - Tempo de deslocação/Intervalo entre Refeições (Máx.) 229
QUADRO Nº 43 - Intervalo entre Refeições (Máx.)/Rural-Urbano 230
QUADRO Nº 44 - Intervalo entre Refeições (Máx.)/GES 230
QUADRO Nº 45 - Refeições (Quantidade e Tipo) 231
QUADRO Nº 46 - Refeições (Local) 232
QUADRO Nº 47 - Tempo de Deslocação/Local de Refeição 232
QUADRO Nº 48 - Refeições (Grupos de Alimentos) 234
QUADRO Nº 49 - Actividades Culturais e Desportivas 236

Pág.

QUADRO Nº 50 - Ocupação de Tempos Livres (Formas) 237

QUADRO Nº 50A - Ocupação de Tempos Livres (Outras Actividades) 238

QUADRO Nº 51 - Sexo/Actividades de Tempo Livre 239

QUADRO Nº 52 - Origem rural-Urbana/Actividades de Tempos Livres 239

QUADRO Nº 53 - Ver T.V. (Dias) 240

QUADRO Nº 53A - Ver T.V. (Programas) 240

QUADRO Nº 54 - Tempo de Deslocação/Actividades 241

QUADRO Nº 55 - GES/Actividades 244

QUADRO Nº 56 - Reprovações (Ocorrência) 247

QUADRO Nº 57 - Reprovações (Ano de Ocorrência) 247

QUADRO Nº 58 - Ano lectivo/Alunos reprovados e não reprovados 248

QUADRO Nº 59 - Rural-Urbano/Reprovações 249

QUADRO Nº 60 - GES/Reprovações 250

QUADRO Nº 61 - Reprovações (Ocorrência)/Gosto de Estudar 251

QUADRO Nº 62 - Ano Lectivo /Gosto de Estudar 252

QUADRO Nº 63 - Dificuldades (nº de Disciplinas) 253

QUADRO Nº 64 - Dificuldades/Reprovados-Não Reprovados 254

QUADRO Nº 65 - Dificuldades (Disciplina- 1ª e 2ª nomeações) 255

QUADRO Nº 66 - Localização das Matérias (livros escolares) 256

QUADRO Nº 67 - Idade(Localização dos Contéudos Escolares 258

QUADRO Nº 68 - Escolaridade (Pais)/Localização dos Conteúdos Escolares 259

QUADRO Nº 69 - GES/Localização dos Conteúdos Escolares 260

QUADRO Nº 70 - Rural-Urbano/Localização dos Conteúdos Escolares 261

QUADRO Nº 71 - Compreensão da Linguagem (Man. Escolares) 262

QUADRO Nº 72 - Compreensão da Linguagem (Professores) 262

QUADRO Nº 73 - Idade/Compreensão da Linguagem 264

Pág.

QUADRO Nº 74 - Escolaridade (Pais)/Compreensão da Linguagem 264
QUADRO Nº 75 - Rural-Urbano/Compreensão da Linguagem 265
QUADRO Nº 76 - GES/Compreensão da Linguagem 267
QUADRO Nº 77 - Falar das Mat. Escolares (Pais) 268
QUADRO Nº 78 - Falar das Mat. Escolares (Amigos) 268
QUADRO Nº 79 - Falar das Mat. Escolares (Pais e Amigos) 269
QUADRO Nº 80 - GES/Falar das Matérias Escolares 270
QUADRO Nº 81 - Grau de Escolaridade (Pais)/Falar das Matérias Escolares 271
QUADRO Nº 82 - Rural-Urbano/Falar das Matérias Escolares 271
QUADRO Nº 83 - Expectativas Escolares 272
QUADRO Nº 84 - Aspirações Profissionais 273
QUADRO Nº 85 - Entendimento da Ling.(Profs.)/Expectativa Curs. Superior 275
QUADRO Nº 86 - Entend. da Ling. (Man. Esc.)/Expectativa Curs. Superior 275
QUADRO Nº 87 - Reprovações/Exp. Curso Superior 276
QUADRO Nº 88 - GES/Expectativa Esc. e Asp. prof. (S/Correspondência) 277
QUADRO Nº 89 - Grau de Escolaridade(Pais)/Exp. Escolares e Asp. Profissionais (S/ Correspondência) 279
QUADRO Nº 90 - Rural-Urbano/Exp. Escolares e Asp. Profissionais (S/Correspondência) 281

APRESENTAÇÃO

O trabalho que se segue ambiciona constituir-se em dissertação, prevista na alínea b) do Artº 26º do Dec.-Lei nº 185/81, de 1 de Julho, compreendida nas provas do concurso de provas públicas para professor coordenador, aberto para a área científica do Ensino da Sociologia da Educação.

Embora não haja muita jurisprudência sobre o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, parece legítima a interpretação de que tal dissertação deve decorrer da prática investigativa corrente na actividade profissional do concorrente, já que mais não seja pelos prazos previstos para o concurso de cujas provas consta a dissertação, de que apenas estará dispensado ou quem já anteriormente concorreu, ou quem se habilitou com o doutoramento.

É o que acontece com esta dissertação. Ela é o resultado da investigação que foi suscitada pela actividade profissional do ensino da Sociologia da Educação e que pôde ir sendo feita no decurso dessa mesma actividade, apenas interrompida pela dispensa de serviço docente constante do nº 1 do Artº 36º do Dec.-Lei nº 185/81, que lhe foi considerável apoio, como momento especialmente previsto de actualização científica e pedagógica.

A conjugação da investigação com a actividade docente se, por um lado, foi processo inspirador e enriquecedor do tema e do próprio processo da investigação, por outro lado, introduziu-lhe algumas condicionantes:

A primeira é a do seu carácter extensivo. Dificilmente um percurso que se confronta no dia a dia com o apelo e a urgência da prática profissional do professor, e das suas problemáticas multifacetadas, se pode circunscrever a uma faceta ou a um aspecto muito particular do real, por maior importância que ele assuma, em termos de problema de investigação. Aliás, resta saber se a natureza específica do ensino superior politécnico e a sua vocação profissionalizante não virão a moldar a investigação que aí se produz e a introduzir especificidades em relação à tradicional investigação universitária.

A segunda condicionante da conjugação desta investigação com a actividade docente foi a do seu excessivo arrastamento no tempo, esta sim, causadora de algumas das limitações do presente estudo, mais adiante referenciadas.

Com efeito, o registo individual dos dados de mil duzentos e quarenta questionários, já de si de extensa codificação, levou a um prolongamento no tempo do seu tratamento que, se foi permitindo uma actualização da problemática teórica que esteve na origem da sua recolha e enriquecimento da sua interpelação e interpretação , foi também, de algum modo, diluindo a força da sua própria actualidade.

Não pareceu ser essa uma limitação decisiva e os resultados aí estão, numa pioneira caracterização sociográfica da população escolar do distrito de Castelo Branco, interpelada pelas preocupações teóricas do ensino da sociologia da educação na formação dos professores.

Deste primeiro trabalho sairá enriquecida aquela experiência de formação e ficará aberto o caminho a estudos posteriores que o continuem, numa actividade investigadora que se quer cada vez mais integrada no quotidiano escolar e simultaneamente mais liberta das suas contingências.

Da sua pertinência académica e profissional caberá ao juri avaliar.

I PARTE

UM QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 1

UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

Qualquer projecto que se aventura pelo campo do conhecimento da realidade social, tem que ser inevitavelmente, hoje e mais do que nunca, um acto de humildade.

Supõe a consciência da historicidade dos princípios em que se baseia, dos processos em que se apoia, das manifestações do real que perscruta e dos resultados a que, num dado momento, dá forma.

Supõe a sensibilidade ao ritmo da mudança em que se forja aquela historicidade, ao qual procura subsistir como identidade, que é, já por si, uma opção: entre quadros gerais do pensamento e as problemáticas que eles identificam; entre operadores lógicos, caminhos e classificações que deles dependem. Uma identidade não só marcada pelo tempo, mas também pelo contexto social em que se afirma, pelas suas teias de necessidades, interesses, projectos, vivências e sensibilidades.

Supõe a consciência da imensidão e complexidade da subjectividade humana, em que aquela identidade se estrutura e em que as marcas do tempo e do espaço abriram brechas, eventualmente mutilando a unicidade interna do humano, que outras tradições souberam preservar (Vergani, 1991).

Supõe a consciência da imensidão e complexidade do real, objecto sedutor do conhecimento, mesmo quando este lhe vai impondo fronteiras, abstraindo formas, subtraindo maneiras.

A humildade surge assim, naturalmente, do sentido das proporções: mais do que a necessidade que, dadas as características académicas deste trabalho, a Retórica lhe poderia propôr, de captação de benevolência dos leitores; e antes da enumeração das limitações que lhe são específicas.

Ela obriga, porém, desde já, à denúncia daquela identidade intelectual, mas também ética, estética e afectiva, em que se fundem investigador e investigado, não só para sua maior clareza (Lareau, 1989, pp. 213), mas também para atenuar o efeito perverso de pressupostos epistemológicos e ideológicos escondidos que, neste caso, não se querem afirmar pela ocultação.

Sendo a investigação que aqui se desenha de características sociográficas e visando, portanto, fundamentalmente, a identificação e posterior descrição de regularidades sociais, ela decorre, no entanto, de um posicionamento social e teórico que acaba, inevitavelmente por revelar.

Situa-se no universo das ciências sociais, no campo científico que se institucionalizou como a *Sociologia* e, mais especificamente, já que da caracterização sociográfica de uma população escolar se trata, dentro dos contornos da *Sociologia da Educação*, campo de intersecção da Sociologia e das Ciências da Educação, que se tem vindo a desenvolver e a consolidar, em Portugal, nos útlimos anos (Esteves e Stöer, 1992).

Tem da investigação, como já denunciou, uma perspectiva racionalista, que reconhece o primado da teoria na orientação da pesquisa (Silva e Pinto, 1986), mesmo quando aquela só (?) elege e define o que esta pretende descrever.

Não partilha, porém, com o *racionalismo crítico* o que Esteves e Stöer chamam de "visão heróica da prática científica" (1992, pp. 15): já porque reconhece, como Vergani, a existência de "diferentes núcleos de significação" constituídos à volta de "outros eixos de valor diferencial", capazes de abalar a nossa "auto-suficiência sociocultural" (1991, pp. 20); já porque assume, racional e emotivamente, a pertença social a uma *pedagogia crítica*, na criação e formação de professores, em que as tradições teóricas se confrontam, nos seus conteúdos e na sua formulação, com a premência da comunicação, do diálogo e da acção, ponderando a oportunidade da intervenção (Giroux, 1986, pp. 220) e abrindo novos espaços à investigação. Não esquece, aliás, neste sentido, o papel decisivo da pedagogia na formação e desenvolvimento da chamada "nova sociologia da educação", reconhecendo, embora, com Karabel e Halsey (1977, pp. 77), que esta relação pode tornar inevitável a interferência das ideologias do "reformist improvement".

Adopta do racionalismo, já quando o interpela, o imperativo de questionação das evidências, nomeadamente as que resultam da coincidência entre estruturas objectivas e estruturas subjectivas (Bourdieu, 1989, pp. 34),

erigindo como objecto privilegiado das ciências sociais, aquilo que em cada contexto social é assumido pelos seus actores como dado inquestionável (taken for granted). Perspectiva já bem presente em M. Young, *Knowledge and Control*, naquele que é o primeiro marco significativo do caminho encetado pela *nova sociologia da educação*, na sua busca de focalização do objecto da análise sociológica da educação:

> *"For the sociology of education, this suggests a primary concern for the shared and imposed meanings of the school personel, wether teachers or pupils, and their possible congruences and discrepancies with non-school meanings and activities" (1971, pp. 4).*

Reconhece, com Young, a relevância quer da análise microssociológica na identificação da dinâmica social e seus processos estruturantes, quer dos fenómenos da atribuição e circulação de sentido na compreensão desses processos sociais, na esteira da sociologia compreensiva de Weber e adoptando a atitude ética de reconhecimento do valor intrínseco dos mesmos (Silva, 1994, pp. 75-78). Demarca-se, porém, ainda com Young (1971), Henriot (1987), Derouet (1987), Coulon (1988), Bourdieu (1987 e 1989), do interaccionismo simbólico, da ausência de articulação com uma análise macrossociológica, ainda que esta apenas possa ter um *valor indicativo*,

evitando que o imperativo de ruptura com as evidências reconduza automaticamente a modelos predefinidos, e rompendo, assim,

> *(...) "com uma tradição sobretuto vivaz em sociologia, a que procede sistematicamente por redução da complexidade das dinâmicas sociais à "verdade" da última instância causal e/ou da função primeira, que as particularidades aparentes só serviriam para ocultar, dissimular, disfarçar" (Silva, 1994, pp. 74).*

Demarca-se, também, com Lareau (1989), Bourdieu (1989) e Silva (1994), das correntes etnográficas que admitem a possibilidade de total convergência, entre investigador e participantes principais, na análise dos fenómenos sociais de que participam, e omitem a radical diferença de condições e de modos de participação; reconhecendo, embora, o princípio ético da equivalência das suas diferenças (Silva, 1994, pp. 86).

Ao afirmar o contributo decisivo da *nova sociologia da educação*, que passa da identificação de linhas estruturais à análise dos processos estruturantes; ao sublinhar a importância e dimensão do campo que se encontra ainda aberto à investigação, com esta refocagem do objecto de análise; ao reconhecer a importância da exploração das manifestações concretas dos processos sociais, na identificação de linhas estruturais, e o carácter indutivo e indicativo dos modelos que estas configuram; não nega a

relevância da experiência acumulada, quer pelos estudos que tentaram a identificação de traços persistentes na configuração das relações e das instituições sociais, apesar da sua complexidade, quer pelos estudos que avançaram na associação de uma análise microssociológica concreta a uma visão macrossociológica da mesma realidade social. Sublinha, aliás, a força estruturante (reprodutora) que, para além dos processos sociais, mantêm as próprias estruturas, apesar do seu carácter mais ou menos multifacetado e provisório e da sua mais fácil ou mais difícil identificação.

Parece-lhe, assim, que o caminho a seguir passa pela continuação dos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos, e a acentuar-se nos últimos anos, de aproximação de duas tradições necessariamente complementares: a da análise microssociológica e a da análise macrossociológica dos fenómenos sociais, de que temos tido, aliás, excelentes contributos em Portugal.

> Annette Lareau (concluindo, embora, a partir do seu estudo *Home Advantage*, a importância de se repensar o conceito de *capital cultural*, introduzido por P. Bourdieu, clarificando os processos sociais através dos quais esses recursos culturais são activados) ao fazer uma revisão da utilização do conceito, na literatura dos Estados Unidos, refere o seguinte:

"By highlighting the intersection between social structure and biography, cultural capital has the potential to provide a conceptual bridge (...) as sociologists move between 'macro' and 'micro' levels of analysis (Collins, 1981; 1987; 1988)" (Lareau, 1989, pp. 180).

Esse potencial advir-lhe-ia da noção de **variabilidade individual** retida pelo conceito, a partir do momento em que P. Bourdieu considera, por exemplo, com J. C. Passeron, que

(...) "ignorée ou refusée, l'influence des facteurs sociaux de différentiation s'exerce en millieu étudiant, mais sans emprunter les voies d'un déterminisme mécanique. Il faut par example se garder de croire que le patrimoin culturel favorise automatiquement et pareillement tous ceux qui le reçoivent" (1985 reed, pp. 41).

A. Santos Silva, ao debater a questão da causalidade estrutural, refere que Bourdieu, para contrariar os modelos do actor racional, faz

(...) "uso dos conceitos de lógica prática, habitus e campo, em que a acção é objectivamente estratégica, sem que tenha que ser subjectivamente planeada, vivida ou explicitada como tal, e determina-se no encontro entre sistemas incorporados de disposições, os habitus, e os espaços de possíveis abertos por cada campo"... (1994, pp. 45),

e propõe uma adaptação do conceito de *habitus*, que ganharia com uma maior plasticidade.

A questão de que se trata é a de saber qual o papel da consciência, "consciência discursiva" por contraposição a "consciência prática", naquela *variabilidade individual*, ou seja,

> *"como expectativas e condições, esperanças subjectivas e probabilidades objectivas se conjugam, tensamente, assegurando a reprodução social - ou desarticulam, induzindo crises, ou desrearticulam, suscitando as pequenas fundas inovações dentro da rotina que vão, ao ritmo dos quotidianos, produzindo alterações qualitativas no mundo social" (Silva, 1994, pp. 58).*

Para P. Bourdieu esta relação, não sendo mecânica, não é propriamente tensa: " A relação com o mundo social não é a relação de causalidade mecânica que frequentemente se estabelece entre o "meio" e a consciência, mas sim uma espécie de cumplicidade ontológica"... (1989, pp. 83), não implicando o conceito de *cumplicidade*, a avaliação da maioridade ou menoridade dos cúmplices.

O tema complexifica-se quando se considera o papel decisivo que, em situações limite, a estrutura social pode desempenhar na formação de uma consciência que lhe seja crítica, por parte dos actores sociais, como faz a tradição marxista e o seu desenvolvimento mais recente em sociologia da educação, as teorias da resistência, e como reconhece, ao nível da pedagogia, a problemática da *conscientização*, desenvolvida por Paulo Freire (1974; 1975 a; 1975 b; 1975 c; 1976; 1977); ou quando se constata a fragilidade de determinadas estruturas sociais que, através de mecanismos de auto-reprodução e fechamento formal, se foram

afastando da cumplicidade com a consciência dos actores sociais nelas envolvidos.

Deste modo, rejeita qualquer posicionamento determinista, mecanicista e apriorístico, no equacionar das relações estruturais entre actores sociais, como considera que qualquer tentativa para a identificação de uma lei científica que traduza como nos *habitus* se articulam estrutura e prática social estruturante, se confrontará inevitavelmente com paradoxos como o da primogenitura do ovo ou da galinha.

Parece-lhe, igualmente, que a consideração da relação entre indivíduo e sociedade, actor e estrutura social, como uma relação naturalmente tensa e conflitual, pode resultar da projecção sobre a análise das relações e instituições sociais, de postulados filosófico-ideológicos mais vastos, que têm marcado a história da filosofia e das ciências sociais.

Naturalmente que a conflitualidade existe nas relações estruturais que os actores estabelecem entre si, já que estas não são relações abstractas entre um indivíduo abstracto, por um lado, e a estrutura social, por outro; mas a conflitualidade que marca as relações sociais estruturais e estruturantes, também dificilmente deixaria imune tal relação, a existir no seu isolamento.

Assim, se, por um lado, considera difícil avaliar a interferência entre estrutura e consciência em termos de dimensão e de maior tensão ou maior

cumplicidade, afirma, por outro, a centralidade palpável do conflito na dinâmica social, independentemente dos vícios axiomáticos por que tem passado tal reconhecimento. Concorda que a recusa destes vícios permite ficar

> *(...) "em melhores condições para dar conta da pluralidade estruturada de hierarquias e tensões sociais. O princípio das relações sociais como relações de força e de luta é tão crucial para o nosso paradigma quanto o é para os modelos de sobredeterminação pelo económico" (Silva, 1994, pp. 51).*

Porém, o reconhecimento deste princípio da conflitualidade social, não implica afirmar a presença do conflito na totalidade das relações sociais que os actores polarizam ou na totalidade dos *quadros de interacção* que mediatizam *habitus* e práticas sociais; não implica ignorar que essas relações de força e de luta se dissimulam em sistemas simbólicos cuja força reside exactamente no "facto de as relações de força que neles se exprimem só se manifestarem neles em forma irreconhecível de relações de sentido (deslocação)" (Bourdieu, 1989, pp. 14); não implica negar que os próprios actores sociais se imponham e negoceiem os limites da própria conflitualidade, como se prevê no *princípio de totalidade* dos sistemas de acção, na *Teoria da Acção* de Alain Touraine.

Entende que essa "pluralidade estruturada de hierarquias e tensões sociais" se alimenta de um diferenciado acesso e de uma diferenciada apropriação e utilização de características, capacidades, propriedades e poderes utilizáveis como recursos num determinado contexto social. E

concorda com Pierre Bourdieu sobre o papel decisivo que têm na utilização desses diversos capitais, as formas de reconhecimento e legitimação de que se revestem, ou seja, o seu *capital simbólico.*

Para Bourdieu (1989, pp. 133-161), a diferenciação social dos "agentes" e "grupos de agentes" faz-se exactamente pela detenção de um conjunto de *propriedades actuantes,* num dado espaço social, que fazem dele um *campo* de forças.

Essas propriedades constituem-se em diferentes espécies de poder ou capital (económico, social, cultural, simbólico) que actuam em diferentes campos, e a forma de que se reveste, em cada momento, a sua distribuição, define posições, estatutos sociais, relações de força e, simultaneamente, novos poderes, actuais ou potenciais, e as probabilidades de acesso aos ganhos que eles possibilitam.

Os "agentes" são, assim, agrupáveis em termos lógicos, em função das semelhanças das suas posições, mas o seu posicionamento e classificação social é, ele próprio, fruto da correlação de forças na disputa social dos critérios e poder de classificação. As diferentes espécies de capital transformam-se e convertem-se reciprocamente, mas a sua utilização e disputa concretiza-se num campo próprio, com alguma autonomia em relação aos demais campos cujo funcionamento, porém, obedece a uma certa homologia estrutural. A relativa autonomia de cada campo não invalida a sua interdependência e que a hierarquização das

diferentes espécies de capital se projecte sobre os campos, conduzindo à sua dependência do campo económico.

Tal não significa, no entender de Bourdieu, que se possa reduzir a análise da multidimensionalidade do espaço social às oposições definidas no *campo económico.*

São, aliás, as homologias de posições nas oposições que se manifestam nos diferentes campos, que permitem que, por exemplo, se estabeleçam alianças entre os que detêm uma posição dominada no campo do poder, os intelectuais, e os "agentes" mais "desprovidos de meios de produção económicos e culturais", com uma posição dominada na generalidade dos campos. "Aliança ambígua", que empurra aqueles para a produção e difusão de uma "visão do mundo social em ruptura com a visão dominante" que introduz rupturas no ciclo da reprodução do *capital simbólico*, já que,

> *(...) "oferecem aos dominados, mediante uma espécie de desvio do capital cultural acumulado, os meios de constituirem objectivamente a sua visão do mundo e a representação dos seus interesses numa teoria explícita e em instrumentos de representação institucionalizados..." (Bourdieu, 1989, pp. 153).*

A recusa de posicionamentos mais deterministas ou apriorísticos conduz à rejeição da inevitabilidade da subordinação dos campos ao "campo de produção económica", como faz A. Santos Silva (1994, pp.

45), sem que isso obrigue à negação do reconhecimento da importância marcante do *campo económico*, na interdependência entre os campos.

Por outro lado, a referência a "agentes" mais desprovidos de meios de produção culturais e, assim, impedidos "de constituirem objectivamente a sua visão do mundo", obriga a alguma clarificação que se tornará oportuna quando se abordar explicitamente a questão da cultura.

Para já, ressalta a importância do *capital cultural* no *capital simbólico*, não só porque o seu desvio pode introduzir rupturas na reprodução deste, mas também porque a sua presença lhe confere como que uma espécie de valor acrescentado.

Afirma a centralidade da educação escolar, nas sociedades modernas, nas relações e disputas pelo *capital cultural* e, consequentemente, pelo reforço simbólico (reconhecimento e legitimação) das restantes formas de capital (capital simbólico), que o reconduz, novamente, ao campo da *Sociologia da Educação*.

Apesar da importância que lhe confere E. Durkheim, que considera, no princípio do século,

> *(...) "como el postulado mismo de toda especulación pedagógica que la educacion es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones, y que, por ende, la pedagogia depende de la*

sociología, mas estrechamente que de cualquier otra ciencia" (1990 reed, pp. 96),

e dos contributos de outros pioneiros da sociologia, como K. Marx e M. Weber, não podemos falar da formação de um campo sociológico específico, *Sociologia da Educação*, antes de meados do século.

Esta formação acompanha o enorme crescimento dos sistemas educativos e da despesa pública em educação, na generalidade dos países ocidentais, e o paradigma que, nesta altura, lhe serve de suporte teórico é o *estrutural funcionalismo*. Durante o período

(...) "of its greatest influence functionalism undoubtedly adavanced the sociological study of education by emphasizing connections between education and other major institutions such as the economy and the polity. A number of studies deriving from one form of functionalism or another (Pearsons, 1959; Clark, 1960; Turner, 1960; Trow, 1961) are among the most respected achievements of educational research, and the attention given by functionalist analysis to the selective functions of educational institutions led to the accumulation of data that have proved extremely useful to researchers wether or not they adhere to a functionalist paradigm" (Karabel, J. e Halsey, A.H., 1977, pp. 11).

Tal não significa que o pensamento estrutural funcionalista, apesar de dominante, marque toda a investigação sociológica da educação contemporânea. Se ele está presente, no *funcionalismo tecnológico* americano, já a *teoria da sociedade tecnológica* que se desenvolve em Inglaterra é muito mais marcada pela tradição trabalhista e pelas suas

preocupações com a desigualdade de oportunidades em educação que, além de injusta, considera ineficaz. De comum, têm a generalizada preocupação com a eficiência educativa, com a preservação dos recursos humanos, suporte do desenvolvimento tecnológico. Preocupação também comum à corrente económica da *teoria do capital humano*, que sublinha a eficácia dos investimentos públicos em educação, já que são um investimento produtivo para os indivíduos e para a sociedade e não uma forma de consumo (Karabel, J. e Halsey, A. H., 1977, pp. 13).

A educação tem, assim, para estas correntes, uma importante e necessária função técnica e selectiva, para além da sua função socializadora, e a igualdade de oportunidades é também uma forma de garantir a eficiência e evitar o desperdício em termos de recursos humanos.

Por outro lado, o investimento que o indivíduo faz na sua educação tem que, por alguma forma, ser recompensado; o que acontece, já que à competência adquirida por mais elevados níveis de educação, corresponde, face a um mercado de trabalho aberto e competitivo, melhor remuneração e estatuto social.

(...)"the differenciation and the upgrading of the culturally primary subsystems of the society lead to increased differentiation in levels of competence and resulting achievement (...). Hence the greater the stress on cognitive achievement, through value-comitments and through acess to economic and organizational ressources, the more it becomes necessary to justify the resulting inequalities, and to define the

framework within which they, and their consequences, are felt to be justified(....)

(...) the culturally "common man" must sacrifice here some of his egalitarian prerrogatives in recognizing the merits of cultural superiority(...)

The line of justification of this category of inequalities clearly most rest first on assertions of the functional importance to the society of the institucionalization of the requisit aspects of culture, of its advancement, transmission, and application" (Parsons, 1977, pp. 353-354).

A competência no desempenho de determinadas funções socialmente relevantes aparece, assim, como *fonte de legitimação e reconhecimento* de um novo tipo de estratificação social (acesso diferenciado a uma diversidade de capitais), não mais baseada na origem social, mas neste mérito, que coincide com a "superioridade cultural" exercitada e demonstrada na escola.

O pressuposto da continuidade entre níveis de educação e desempenho profissional veio sendo contestado por uma diversidade de estudos com diferentes perspectivas, características, impacto e graus de fiabilidade, nomeadamente nos E.U.A., como: *Inequality* de Christopher Jenks, para quem a "variância inexplicada" entre as duas variáveis permite concluir ser a "sorte" o principal factor da desigualdade de rendimentos; *Where are Educational Requirements for Employment Highest?*, de Randall Collins, para quem a preparação técnica parece ser menos relevante, na contratação, que a conformação com os objectivos da firma (Karabel e Halsey, 1977); *I.Q. in the U.S. Class Structure*, de

Samuel Bowles e Herbert Gintis (que fez parte da equipa de C. Jencks em *Inequality*), para quem o Quociente de Inteligência está longe de ser o principal contributo para o sucesso profissional (Mónica, 1981).

Porém, a principal controvérsia à volta da perspectiva estrutural funcionalista em educação, é a que se centra no seu pressuposto da correspondência imediata entre capacidade, esforço, mérito pessoal em suma, e sucesso na escola.

A polémica é desencadeada, a partir da década de 60, por neo-weberianos e neo-marxistas que, como Collins, por um lado, e Bowles e Gintis, pelo outro, assumem uma perspectiva de conflito da realidade social, cuja demarcação em relação ao funcionalismo é, assim, sintetizada por Karabel e Halsey:

> *"It is also possible to argue that where funcionalists have provided a description of the relations existing between the educational systems and other social institutions, conflict theorists have put forward an explanation of why these relations exist and how they change over time. Moreover, where functionalists have tended to look at the socialization process as one of those common values that hold a society together, neo-Marxists and neo-Weberians have examined the interests that underlie these values and have noted that socialization differs systematically by social class. Finaly, where functionalists have often viewed the educational systems as offering opportunities for mobility for individuals, conflict theorists have generally stressed the role of education in maintaining a system of structured social inequality" (1977, pp. 35).*

Bowles e Gintis (1981), a partir de uma análise estatística, vêm exactamente sublinhar que o papel dos Quocientes de Inteligência, mais do que qualquer outro, é o de *legitimar* não uma nova estratificação social baseada no mérito, como entende o estrutural funcionalismo, mas "uma nova ordem económica baseada na divisão hierárquica do trabalho". Tal processo de legitimação assentaria, fundamentalmente, num *princípio da correspondência* "entre as relações sociais de produção e as relações sociais da escola e da vida familiar", que permitiria ajustar características pessoais a posições sociais.

Os agentes de socialização limitar-se-iam a utilizar e potenciar as características económicas, culturais e de personalidade da criança, determinadas pela situação da família nas relações sociais de produção, para a reconduzir, por forma pessoal e socialmente aceitável (legitimação) ao posicionamento aproximadamente correspondente nas mesmas relações de produção (reprodução).

> *"Estes diferentes tipos de práticas educacionais infantis não actuam somente sobre a personalidade do trabalhador e o nível das aspirações, mas determinam também o estilo de apresentação - a lealdade de classe, as formas de falar e vestir e o comportamento interpessoal. E, se é verdade que tais características não são, de forma alguma inalteráveis na vida adulta, a sua continuidade é suficiente para servir como explicação do fenómeno da transmissão intergeracional de status"* *(Bowles e Gintis, 1981, pp. 126).*

O que ressalta desta referência a Bowles e Gintis é, por um lado, a importância decisiva do posicionamento no campo económico (relações sociais de produção) e, por outro, a inevitabilidade do processo que reproduz aquele mesmo posicionamento.

Se a questão da determinação pelo económico é uma característica da tradição marxista, já é significativo o carácter imediato e a proximidade no condicionamento do sistema económico sobre o sistema escolar e sobre o sistema político em geral, que parece transparecer na generalidade dos autores neo-marxistas americanos, mesmo quando, como Michael Apple, vêm reconhecer não ter dado a importância devida às mediações que podem existir entre aqueles sistemas. Também é certo que o Estado nunca teve nos E.U.A. o peso e, consequentemente, o papel mediador sobre os sistemas escolares, que assumiu na generalidade dos países europeus, pelo que pode tratar-se aqui de uma situação do que Karabel e Halsey chamam a influência do contexto social sobre a investigação (Karabel e Halsey, 1977, pp. 8).

M. Apple retoma o conceito de *hegemonia* introduzido por Gramsci, em que a dominação de classe se exerce, através do Estado, não somente pela via repressiva, mas também pelo convencimento e adesão que se processam, fundamentalmente, ao nível do que chama a *sociedade civil*.

Assim, esta *batalha pela legitimação* trava-se na escola, a par de outras instituições, nomeadamente, pela *naturalização* de determinados valores e categorias e,

(...) "since one quite significant means by which pupils are culturally and economically stratified is through the application of values and categories to them, it is critical that we examine these commonsense social principles and values. In order to do this, we need to remember that certain types of cultural capital (...)are not necesseraly good in and of themselves. Rather, they are made so because of specific taken for granted assumptions. They are often historically and ideologically "conditioned"." (Apple, 1979, pp. 130).

A sua reflexão sobre a escola ganha, porém, em significado e eficácia, quando reconhece (Apple, 1985, pp. 23-24) que a análise tem que estar mais atenta a importantes instituições, como o Estado, que medeiam "os interesses do capital", já que este ganhar das consciências que é a hegemonia envolve, para além da reprodução, cedências e compromissos e gera contradições, conflitos, mediações e resistências. A relativa autonomia do Estado e a sua função de legitimação fazem com que este só integre os interesses dominantes desde que eles revistam determinadas formas que têm a ver com valores teoricamente consensuais.

Já estamos longe do ciclo reprodutivo caracterizado em Bowles e Gintis e no campo do que veio a ser designado, a partir do contributo inicial de Paul Willis, *Learning to Labour* (1977), *teorias da resistência*.

Aproveitando a relativa autonomia da instituição escola, na sua participação no ciclo reprodutivo da sociedade estratificada, e os conflitos e contradições que nele surgem, quer pela heterogeneidade das

componentes do processo de dominação, quer pelos assomos da produção cultural dos grupos dominados, propõem uma prática emancipatória de resistência à reprodução. Uma contradição importante é, desde logo, a que ocorre entre a visão liberal da escola, como agência de mobiblidade social, e as reais possibilidades ao nível do mercado de trabalho.

Embora as *teorias da resistência* revelem alguma fragilidade quando se trata dos resultados dessa "pedagogia radical", ou mesmo alguma ingenuidade, como a que transparece na referência que M. Apple faz ao papel dos *"voucher plans"* no despoletar de alternativas socialistas aos modelos educacionais dominantes (1985, pp. 127), elas têm vindo a desenvolver-se e a ganhar consistência com contributos e sistematizações teóricas como os de Henry Giroux (1983, 1986) que, referindo-se a outros "teóricos críticos", diz mesmo que "apesar da sua insistência na importância da noção de mediação, eles nunca exploraram os modos contraditórios de pensamento que caracterizam a maneira pela qual a maioria das pessoas vê o mundo" (Giroux, 1986, pp. 63). Esse desenvolvimento tem passado pela aproximação de um modelo *neo-marxista de análise macrossociológica*, inspirado na chamada Escola de Frankfurt e na sua ênfase sobre a importância da subjectividade da consciência e da cultura no desenvolvimento histórico, às preocupações com a etnografia da escola e o seu curriculum escondido, características da *nova sociologia da educação*. Tem salientado e aprofundado o papel de uma *pedagogia crítica*, atenta a como o poder se exerce através de pessoas e relações sociais concretas, na escola, e ao papel que pode ser

desempenhado pelos professores , como intelectuais (Apple, 1988; Giroux, 1988; Aranowitz e Giroux, 1992), nesse trabalho persistente da resistência à reprodução, já que,

> *"se as escolas são um "espaço" crucial para a produção do trabalho intelectual e para a aquisição do capital cultural, se os intelectuais são, potencialmente, os novos actores históricos, então o tratamento dos professores como intelectuais está no centro da discussão dos novos movimentos sociais, dos novos "espaços" de contestação e das contradições do capital cultural" (Aranowitz e Giroux, 1992, pp. 149).*

Se o ciclo reprodutivo não é inevitável e se a escola e dos seus agentes não podem ser responsabilizados por ele, cabe-lhes, contudo, um papel decisivo na sua concretização e, por conseguinte, na resistência à mesma.

Numa análise marxista mais esquemática e mais tradicional do ciclo reprodutivo, desenvolvida por Christian Baudelot e Roger Estabelet, *L'école capitaliste en France* (1971), não se coloca a questão do determinismo, já que a escola participa directamente na luta universal entre burguesia e proletariado. Fá-lo através da instituição de duas "redes escolares", que persistem, mesmo no ensino unificado, e que actualizam na escola aquela oposição. Por essas duas vias, a escola cumpre um processo distinto de *inculcação ideológica que é decisiva para a reprodução das relações de produção* e que, enquanto aparelho ideológico, lhe cabe por excelência:

"Les autres appareils idéologiques (partis burgeois, télévision, publicité, armée, église...) dont l'action s'exerce soit simultanément, soit ultérieurement, ne peuvent remplir leur function de domination idéologique que sur la base de l'inculcation primaire réalisée par l'appareil scolaire. L'appareil scolaire occupe ainsi une place privilégiée dans la superstructure du mode de production capitaliste car il est, de tous les appareils idéologiques, le seul à inculquer l'idéologie dominante sur la base de la formation de la force de travail" (Baudelot e Estabelet, 1971, pp. 287).

A situação não é definitiva, mas só será ultrapassada com a superação da "ditadura burguesa", objectivo de um combate que se trava no dia-a-dia da escola, mas também na investigação e para o qual os dois autores procuram trazer mais uma arma, com esta sua interpretação das estatísticas e das práticas escolares.

Perante esta perspectiva, a análise da reprodução social através da escola, apresentada por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron em *Les Héritiers* (1964), centrada no processo de transmissão cultural, surge inevitavelmente como "fatalisme sociologique, forme savante de l'apoliticisme".

Para estes autores a escola tem não só uma relativa autonomia em relação ao poder económico e político, como essa autonomia lhe dá uma acrescida eficácia simbólica, que lhe permite *legitimar as relações de poder, produzindo e distribuindo a cultura dominante sob uma forma aparentemente imparcial e objectiva*.

"Assim , a definição completa da autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes deve sempre ter em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classe: com efeito, é à sua aptidão particular para autonomizar o seu funcionamento e para obter o reconhecimento da sua legitimidade, acreditando na representação da sua neutralidade, que o sistema escolar deve a sua aptidão particular para mascarar a contribuição que dá à reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes, não sendo a dissimulação desse serviço o menor dos serviços que a sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida" (Bourdieu e Passeron, s.d., pp. 264-265).

A reprodução da sociedade de classes assenta numa base cultural e concretiza-se através de uma "*violência simbólica*". Na escola, as várias formas de capital cultural confrontam-se com as formas legitimadas da cultura dominante, formas discursivas ou incorporadas até nos mais pequenos detalhes, sendo seleccionadas em conformidade.

"Le poids de l'hérédité culturelle est tel que l'on peut ici posséder de façon exclusive sans même avoir besoin d'exclure, puisque tout se passe comme si n'étaient exclus que ceux qui s'excluent. Le rapport que les sujets entretiennent avec leur condition et avec des déterminismes sociaux qui la définissent fait partie de la définition complète de leur condition et des conditionnements qu'elle leur impose. Ces déterminismes n'ont pas besoin d'être consciemment perçus pour contraindre les sujets à se déterminer par rapport à eux, c'est-à-dire par

rapport à l'avenir objectif de leur catégorie sociale. Il se pourrait même, plus généralement, que l'action des déterminismes soit d'autant plus impitoyable que l'étendue de leur efficacité est plus ignorée" (Bourdieu e Passeron, 1985,reed. pp. 43).

Se os autores rejeitam explicitamente qualquer determinismo mecânico, a este ciclo reprodutivo, e se o conceito de capital cultural permite a noção de variabilidade individual, também é certo que, em termos de análise sociológica, ele ganha um carácter de inevitabilidade, tanto mais quanto a própria autonomia relativa da escola é função da *legitimação das relações de classe* assim reproduzidas.

A variabilidade individual permitirá a mobilidade social, mas ela não será mais do que o escape necessário à manutenção de um sistema cuja visão, assim pessimista, pouco lugar deixa ao desafio e à mudança, se é que não é mesmo a justificação para o cruzar de braços pelas escolas e seus agentes, para o bloqueamento da análise de processos sociais imediatos e, portanto, mais vulneráveis, porque se estrutura, através da escola, a reprodução cultural, o já chamado "efeito perverso" da sociologia da educação.

Pela análise desses processos sociais imediatos avançou a *nova sociologia da educação*; mas a sua inteira compreensão não dispensa uma noção das relações estruturais que eles concretizam na escola, nomeadamente as de legitimação da estratificação social.

Ao afirmar o papel central da educação escolar nas relações e disputas do capital cultural e no reconhecimento e legitimação das restantes formas de capital, colocando-a no cerne da conflitualidade social, reconhece a escola e a escolaridade como objecto dessas disputas que envolvem a estratificação social e a sua legitimação.

Recusa, como a generalidade das correntes sociológicas da educação, a legitimação da estratificação social com base na origem social e afirma, face ao princípio ético da equivalência da multiplicidade e diversidade das características dos seres humanos, a arbitrariedade de tal critério.

Reconhece que, para além daquela multiplicidade e diversidade, a desigual distribuição de poderes e capitais subjacentes às disputas pela escola e pela escolaridade, permite que a origem social se imponha e persista como base de selecção, travestida de formas mais legítimas como a do mérito pessoal, cuja demonstração, mediada por critérios e variáveis sociais, continua a ser desigualmente acessível.

Reconhece que, sem uma análise aprofundada de tais variáveis, critérios e contextos de correlação de forças, se abre espaço ao senso comum na análise sociológica, à constatação da inseparabilidade histórica entre grupo de origem e "mérito" social e à identificação entre origem genética e inteligência, cujo debate se reacendeu recentemente, nos E.U.A., a propósito da publicação do livro de Charles Murray e Richard Herrstein *The Bell Curve,* 1994.

Afirma, assim, que o princípio da igualdade de oportunidades obriga a investigação sociológica da escola a identificar as condicionantes estruturais dos processos sociais vividos nas escolas; como nesses processos vividos se cruzam critérios e variáveis sociais que interferem na relação entre características pessoais e resultados da escolaridade; como e sob que formas e expressões concretas, através desses processos sociais, se actualizam e estruturam condicionamentos sociais desigualitários ou se experimentam atitudes, percursos e espaços que os subvertem, no sentido da aproximação a um valor teoricamente consensual.

CAPÍTULO 2

CULTURAS E CULTURA ESCOLAR

2.1. Continuidade e descontinuidade

Uma importante variável social que medeia a relação entre características pessoais e resultados escolares é a forma de linguagem. O trabalho desenvolvido por Basil Bernstein sobre esta temática, parte de uma base empírica e da constatação sociolinguística da estreita relação entre estrutura social e formas de relação social, por um lado, e o planeamento verbal, a significação e os actos de fala, por outro, gerando diferentes formas de linguagem, e analisa os modos através dos quais a distinta origem social se projecta sobre tais formas.

A socialização ou não numa "família posicional", em que as relações socias são determinadas pelo estatuto formal e não pelas características pessoais, como nas "famílias orientadas para a pessoa"; a pertença a um meio social em que os seus membros partilham identidades, pressupostos e expectativas ou a um meio em que a comunicação se baseia naquelas características pessoais e se desliga do contexto, apelam ao desenvolvimento de distintas formas de linguagem, associáveis à estrutura de classes, que Bernstein tipifica em: *código restrito* e *código elaborado.*

Embora a correspondência entre classe social, tipo de família e código linguístico não seja perfeita, ela pode explicar muita da diferença no desempenho escolar entre filhos da "classe trabalhadora" e da "classe média"

a que, em termos de probabilidades e preponderância, corresponderiam um *código restrito* e um *código elaborado com variantes restritas*, respectivamente, já que o código é não só uma realização das relações sociais, mas é também regulador dessas mesmas relações (Karabel e Halsey, 1977; Domingos et al., 1986).

A escola fazendo apelo e facilitando, na sua linguagem formal, a subjectividade, a sensibilidade à diferença, uma hierarquia conceptual complexa e uma significação independente do contexto, características do *código elaborado*, originaria situações de continuidade ou descontinuidade entre a sua ordem simbólica e a dos contextos familiares, tendo a sua mensagem um impacto socialmente diferenciado, com consequentes desempenhos escolares (Pedro, 1992 reed; Domingos et al., 1986). Ou seja, a "organização da escola exigindo de muitas crianças uma alteração no seu sistema de significados, de papéis sociais e de controlo social, está a reduzir a capacidade de resposta dessas crianças." (Domingos et al., 1986, pp. 81).

Por outro lado, também seria difícil imaginar a *escola de massas*, com a sua população socialmente heterogénea, a utilizar, como forma preponderante de comunicação, uma linguagem com significações dependentes do contexto e não universalistas, ou seja, um *código restrito.* Ela tem inevitavelmente que privilegiar um *código elaborado* de comunicação, tudo dependendo da maneira como o faz.

Assim, os problemas da comunicação na escola, com o seu impacto desigualitário, não são necessariamente uma decorrência directa e imediata de uma estrutura social desigual e desigualizante.

Embora a tese de Bernstein possa parecer próxima, nomeadamente pela designação dos tipos de código, das *teorias do deficit cultural* (handicap), quando não se introduz a questão do poder de classificar e de definir o ideal de educado e de comunicante, convém sublinhar que há zonas de incompatibilidade, na comunicação que se processa na escola, que não resultam directamente da correlação de forças, na "pluralidade estruturada de hierarquias e tensões sociais", mas de diferenças sociais e de incapacidades institucionalizadas de acolher essas diferenças. Elas permitem, como dizem Bourdieu e Passeron, que o sistema educativo possa "assurer la perpétuation du privilège par le seul jeu de sa logique propre; autrement dit, il peut servir les privilèges sans que les privilégiés aient à se servir de lui..." (1985, reed, pp. 43).

A indiferença à diferença não é, assim, aleatória; mas, sublinhar nela a mão invisível do poder, é, objectivamente, introduzir, pela via analítica, a questão do poder num *espaço de autonomia relativa*, tanto maior quanto a função de legitimação da legislação vigente, e os valores teoricamente consensuais em que se baseia, apontam no sentido do direito à diferença e da salvaguarda de diferenças mesmo não socialmente desprivilegiadas; e tanto

menor quanto aquela introdução projectar neste espaço disputas políticas que se travam fundamentalmente noutros horizontes.

O entendimento da legitimação como disputa pela legitimidade, obriga a que os valores que lhe estão subjacentes, na eficácia da sua aparente apoliticidade e consensualidade, sejam invocados quando, nos espaços de autonomia relativa, se manifestam e tornam visíveis situações, mais ou menos institucionalizadas, de cruzamento de características e critérios sociais que expressamente os contrariam. Torná-las visíveis e contrariá-las pertence ao campo da legitimidade.

Em sociedades plurais e necessariamente pluralistas, o direito à diferença conjuga-se com o direito à igualdade de oportunidades para contrariar descriminações não de capacidades, mas de modos social e historicamente incorporados da sua utilização, quer eles sejam códigos de comunicação verbal, quer códigos organizadores de toda a comunicação de sentido, ou seja, *códigos culturais*.

A estreita relação entre a dinâmica das relações sociais vividas e o quadro da organização (selecção e integração) de sentido, obriga a investigação sociológica a prestar uma particular atenção às suas "regras básicas", às culturas e subculturas presentes na população socialmente heterogénea da escola de massas. Obriga ao seu reconhecimento, mas também ao seu conhecimento, tanto mais quanto as próprias características

do chamado "código restrito" apontam para a importância da componente não verbal, naquele que é também uma forma completa de comunicação.

Ora, para além da informação sociolinguística, a abundante experiência acumulada, sobretudo no âmbito da antropologia, aponta para a variabilidade cultural de aspectos decisivos do funcionamento da instituição escolar: a variabilidade dos valores (fundamento hierárquico dos princípios gerais e princípios organizativos e dos objectivos da educação), e/ou da sua interpretação e operacionalização, tema recorrente na antropologia e bem ilustrado pelo estudo clássico de Ruth Benedict *Patterns of Culture* (1959 reed.); a negação da existência de uma lógica "pura" e universal e de uma racionalidade, código comum a toda a espécie humana (Silva, 1994, pp.20-21), e a constatação quer da interferência nela de dimensões psicológicas, semióticas, estéticas e afectivas, quer do seu cruzamento histórico com outras formas de pensamento para além do empírico racional (Vergani, 1991); a constatação da base cultural do processo de cálculo de que é exemplo clássico o estudo de J. Gay e M. Cole *The new mathematics and an old culture: a study of learning among the Kpele of Liberia* (1967); a variabilidade na construção de conceitos tão estruturantes como os de *tempo* e *espaço* estudada, por exemplo, por Edward T. Hall em *The dance of life-the other dimension of time* (1984 reed.) e *The hidden dimension* (1969 reed.); a variabilidade das formas não verbais de comunicação, tratada pelo mesmo

autor em *The silent language* (Hall, 1973 reed.); enfim, a própria inserção cultural do processo da compreensão, tão bem ilustrada pela negativa, no fenómeno do *etnocentrismo*.

Mas se, independentemente do etnocentrismo, a atenção às diferenças culturais é mais fácil quando as distâncias entre os grupos são mais vincadas, por razões étnicas ou outras, e o seu reconhecimento inevitável, mesmo sem o seu conhecimento; já quando se trata de subculturas, e assentes sobre a mesma base étnica, a menor evidência das diferenças facilita uma atitude de homogeneização, em tudo idêntica à que acontece em relação aos que, falando embora a mesma língua, a utilizam sob diferentes formas de linguagem ou códigos, com as mesmas consequências, em termos de comunicação de sentido. Aqui, não só o reconhecimento não existe, como a sua inexistência dificulta, se é que não impede, o próprio conhecimento, assumindo o etnocentrismo a forma contundente da *indiferença*, como não diferenciação ou reconhecimento do diferente.

E, contudo, mesmo atendo-nos exclusivamente aos contextos de socialização tipo, identificados por Bernstein (adiante reagrupados em contexto de socialização A e contexto de socialização B), é possível prever diferenças, em termos de codificação de sentido, com um impacto social desigualitário, quando em comunicação com o código cultural escolar.

QUADRO Nº 1 - SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA[1]

CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO A	CONTEXTO DE SOCIALIZAÇÃO B
IDENTIDADE PESSOAL · ELES/EU · AUTONOMIA · PESSOAS · DISTÂNCIA SOLIDARIEDADE ORGÂNICA SISTEMA ABERTO DE PAPEIS SOCIAIS · FLEXIBILIDADE · ADQUIRIDOS · AMBIGUIDADE · AMBIVALÊNCIA · ESCOLHA INDIVIDUAL · POSSIBILIDADE · EXPLICAÇÃO · OPINIÃO · ALI/DEPOIS ABSTRACTO INICIATIVA EXPLORAÇÃO CONTROLO SOCIAL POR APELO SOCIAL SENTIMENTO DE CULPA	IDENTIDADE SOCIAL · NÓS(SEMELHANÇA) · AUTORIDADE/SOLIDARIEDADE · OBJECTOS/ESTATUTOS · INTIMIDADE SOLIDARIEDADE MECÂNICA SISTEMA FECHADO DE PAPÉIS SOCIAIS · RIGIDEZ · ATRIBUÍDOS · FUGA À AMBIVALÊNCIA · EXISTÊNCIA · SER/NÃO SER · AQUI/AGORA CONCRETO EMPATIA ACATAMENTO CONTROLO SOCIAL IMPERATIVO OU POR APELO POSICIONAL SENTIMENTO DE VERGONHA

[1] Organizado a partir de Domingos et al., (1986)

Se atendermos a que a continudade entre o contexto de socialização A, associado ao "código elaborado", e a cultura escolar é, ela própria, fruto de um processo histórico e social de proximidade e relacionamento, com situações específicas como a das famílias ligadas à docência, é fácil admitir que, não só a escola seja *território* para as crianças oriundas deste contexto, como que a própria escolarização faça sentido, em termos de projecto/estratégia de socialização.

Já em relação ao contexto social B, associado ao "código restrito" é de admitir, se lhe reconhecermos uma dinâmica cultural própria, que a escola obrigatória desempenhe um papel menor em termos de projecto de socialização e que, face a uma avaliação realista do seu relacionamento histórico e social com ela, o papel da escola seja também relativizado, em termos de estratégias de vida (Benavente et al., 1987).

Àquela dinâmica cultural corresponderá um modelo de adulto, um coerente modelo de criança e uma relação entre eles dificilmente coincidente com os veículados pela escola: Bernstein (1977, pp. 519) faz corresponder às regras implícitas de transmissão do que chama de *pedagogias visíveis* e *pedagogias invisíveis,* na medida em que definem expectativas de comportamentos e estados de consciência da criança, diferentes modelos da infância e da sua transformação, emanados de diferentes "fracções da classe média". A escola utiliza na relação professor/aluno um modelo de pergunta/resposta que faz do discurso na aula um "estratagema bastante complexo, em que as ordens são dadas em forma de pergunta, onde aquele que pergunta sabe as respostas e o que responde está ciente disso" (Pedro, 1992, reed., pp. 130), dificilmente compatível com a lhaneza e univocidade que caracterizam o contexto de socialização B; para este, estreitamente associado ao trabalho de produção e, portanto, com uma cultura em que o trabalho e o seu conceito sempre estiveram historicamente ligados à utilização do corpo e

do corpo e da força física, dificilmente o trabalho da criança na escola será valorizado e considerado como tal (Stöer e Araújo, 1992, pp. 130-131; Silva, 1994, pp. 340-341).

Por outro lado, o investimento na escolarização, como o foi na emigração (Iturra, 1990 b, pp. 45), será sempre um projecto familiar mais que individual, que respeitará os equilíbrios, as experiências e as expectativas do grupo familiar, nomeadamente em termos de níveis de escolaridade a atingir.

A mesma dinâmica cultural construirá, sobre as condições concretas de vida, de tempo e de espaço disponíveis, variantes no entendimento da organização do tempo e do espaço, com regras mais ou menos oscilantes, com ocupações do espaço mais ou menos sedentárias, com uma maior ou menor dependência do relógio na medição do tempo.

Às diferentes formações culturais da noção de tempo a escola massificada comunicará, por vezes sem qualquer mediação, uma noção de tempo pressupostamente universal e, portanto, etnocêntrica e a organização que lhe corresponde, sendo inevitavelmente rigorosa, será também culturalmente rígida. Bernstein identifica precisamente como subjacente ao que chama de *pedagogia invisível*, a menos rígida em termos formais, o conceito de tempo da "classe média" (1977, pp. 519).

Ora, não só a familiaridade cultural com um escalonamento do tempo que tem como base o horário e um ciclo anual próprio pode ser pouca, como a

formulação concreta dos horários pode fazer muito pouco sentido, quando olhada da perspectiva dos alunos em geral, já que "l'organisation pédagogique répond plus souvent aux intérêts bureaucratiques de l'école qu'aux intérêts de dévelopment cognitive des élèves". (Coulon, 1988, pp. 96). Às diferentes sincronias culturais comunicará a escola massificada uma noção administrativa de ritmo de trabalho, resultante da conjugação dos programas com os horários e o seu ciclo anual, a que corresponde uma ideia linear de ritmo de aprendizagem.

Ora, esta linearidade, resultante da estreita consonância entre cultura escolar e contexto A de socialização, relegando a criatividade e os ritmos individuais, tem também uma incidência social selectiva, já que os ritmos de aprendizagem variam não só em função da características da personalidade, mas também das sincronias culturais e da maior ou menor familiaridade (cultural) com os conteúdos abordados.

Mas a noção do tempo pode também ser mediada por outras particularidades culturais, nomeadamente a do uso da abstracção, que não é, como vimos, uma característica do contexto de socialização B. A não familiaridade com a abstracção pode influenciar o conceito de futuro que, ao contrário dos de passado e presente, supõe o seu uso.

Foi esta variabilidade cultural no conceito que levou P. Bourdieu (The Attitude of the Algerian peasant toward time. (Cit. por Cunha, 1983, pp. 47-48))

a distinguir, a propósito do campesinato argelino, entre *avenir* e *future*, entre previdência (prévoyance) e previsão (prevision).

O entendimento do futuro como o presente diferido no tempo, seria um obstáculo à formulação de projectos e a qualquer tipo de investimento e poderia estar subjacente quer ao *amealhar* característico das culturas tradicionais camponeses, quer ao *hedonismo do imediato*, mais característico de culturas populares urbanas.

Ora, tal situação, quando exista, gerará atitudes perante a escolarização obrigatória, por vezes fundamentadas num certo *realismo*, mas pouco compatíveis com a imagem que as culturas escolar e escolarizadas têm da escola (investimento em função da estratificação social) e que esta interpretará em conformidade.

Às diferentes formações culturais da noção de espaço a escola massificada comunicará toda uma construção cultural da organização do seu espaço, com regras implícitas e pressupostos sobre espaço lícito e ilícito, próprio e impróprio, suficiente e insuficiente, cujo controlo não só permitirá fazer as opções certas no momento certo, como permitirá aperceber o espaço escolar como *território*. Ora, dada a novidade do espaço escolar para o contexto de socialização B, não será de estranhar que as características e os constrangimentos da organização cultural do espaço escolar pesem preferencialmente sobre as crianças originárias deste contexto de socialização.

Bernstein distingue, porém, na escola, a hierarquia explícita da *pedagogia visível* que cria "spaces and relationships between spaces which carry a specific set of symbolic messages - all illustrating the principle - things must be kept apart", característica da "velha classe média", das *pedagogias invisíveis*, menos formais, baseadas no conceito de espaço da "nova classe média", em relação às quais a descontinuidade da "classe trabalhadora" seria uma descontinuidade simbólica *explícita* (1977, pp. 520 e 523).

Por outro lado a tradicional disposição do espaço escolar, nomeadamente na sala de aula, aparece muito pouco afeiçoada a um contexto de socialização e práticas de aprendizagem que privilegiam o nós, o comum, a intimidade, a identidade social.

Nesse espaço se espera um comportamento que não só tenha em conta a pragmática padrão que envolve a comunicação escolar (a oportunidade de falar e estar calado, o esperar a vez, o ceder a palavra), como também outras regras culturalmente relativas (Hall, 1974; Lomax, 1982; Matsumoto e Kudoh, 1987), sobre a postura e a utilização do corpo no espaço disponível, que são as praticadas no contexto de socialização A.

Nesse espaço se espera um comportamento que supõe a familiaridade com os objectos, os instrumentos de trabalho e as técnicas específicas da cultura letrada que, face ao relacionamento histórico que com ela tem o

contexto de socialização B, aí não existe, apesar da propensão deste mais para os objectos e seu manuseamento, que para as subjectividades pessoais.

Entre esses instrumentos de trabalho estão os livros, manuais escolares , que são eles próprios espaço culturalmente organizado pelo qual se transmite, tantas vezes como universal, não só uma visão do mundo como as suas hierarquias sociais (Bivar, 1975; Mollo, 1979, pp. 79-178; Fernandes, 1987).

Ora, estes objectos, instrumentos de trabalho e técnicas específicas da cultura letrada, não só não são os mais familiares ao contexto de socialização B, como nem sempre existe o sentido da sua utilidade e da sua utilização, que é enfatizado nas aprendizagens de contexto de socialização A (Lareau, 1989, pp. 74).

Este distanciamento cultural pode traduzir-se, para as crianças originárias deste contexto, não só em dificuldades no manuseamento, no cuidado e na utilização adequada de objectos e instrumentos de traballho (lápis, canetas, cadernos, livros), como também numa aprendizagem formal e mecânica, se a escola lhes não ensina, a par dos conhecimentos e das técnicas, o sentido da sua utilidade e da sua utilização (Neves e Pedro, 1987).

O problema agravar-se-à quando às dificuldades da comunicação e da continuidade com objectos, instrumentos de trabalho e técnicas, acresce uma descontinuidade de conteúdos cognitivos, já porque estes se não relacionam com a vida quotidiana e a experiência comum dos alunos, já porque a sua

apresentação, sob uma forma fragmentada e compartimentada, tem pouco a ver com a experiência cognitiva e é uma abstracção nem sempre acessível à tradição cultural e ao estádio de desenvolvimento cognitivo desses mesmos alunos (Fernandes, 1991, pp. 2). Mesmo quando no seu academicismo o conhecimento escolar se afasta do quotidiano da vida da generalidade dos alunos, parecem ser estes últimos a estar em desvantagem, já que é para eles menos provável aceitar o *sem sentido* do dia-a-dia em nome do *sentido* de tirar um curso para aceder a uma determinada profissão. Os que demonstram esta capacidade

> *(...) are likely to be regarded as more educable, and to find their way into high-ability groups or to be defined as of high ability, since these are pupils with whom teachers can feel they are making progress" (Keddie, 1971, pp. 154).*

Mas a continuidade entre o espaço familiar e o espaço escolar e o seu entendimento podem ainda ser mediados por outros padrões culturais, que acrescem ao do processo histórico de relacionamento entre os dois contextos de socialização e a escola.

Lareau (1989) detectou que o padrão de relacionamento entre a casa e o trabalho quer da "classe média" (contexto de socialização A), quer da "classe

trabalhadora" (contexto de socialização B), se projectam sobre o próprio padrão de relacionamento entre a casa e a escola.

Enquanto o padrão de relacionamento casa/trabalho, no contexto de socialização B, é de uma exclusiva separação, que se pode agravar quando o trabalho, dividido em tarefas, perde o seu sentido intrínseco; para o contexto de socialização A, é de uma continuidade que não separa nem horários, nem relações sociais e em que as actividades se interpenetram. Tais padrões projectar-se-iam sobre o entendimento da relação entre os espaços familiar e escolar de socialização dos filhos, com consequências óbvias em termos de processo de escolarização e do seu sentido.

Bernstein detectou também a mesma separação entre trabalho e jogo, para contexto de socialização B, ao invés de determinados subgrupos da classe média para quem

> *(...) "work carries what is often called "intrinsic" satisfactions, and therefore is not confined to <u>one</u> contest. However, from another point of view, work offers the opportunity of symbolic narcissism which combines inner pleasure and outer prestige." (1977, pp. 513).*

A descontinuidade da "classe trabalhadora" em relação à *pedagogia invisível* que associa trabalho e jogo, seria assim maior que em relação à *pedagogia visível.*

Por outro lado, a escola massificada de hoje, que facilmente assume o exame, na sua impessoalidade, como a forma mais perfeita de medição do conhecimento e que pode, inclusive, assumir os direitos humanos e sociais associados à escola de massas, de uma maneira perfeitamente formal (Stoer e Araújo, 1992, pp. 158-159), é caracteristicamente uma instituição burocrática.

Ora, uma das características da burocracia desde o sentido positivo inicial que lhe dá Weber, por exemplo, de forma superior da administração racional, é a de ser um sistema de regras abstractas, com um cunho de impessoalidade que a opõe à descricionaridade. E esta marca da impessoalidade mantém-se característica das instituições burocráticas modernas, como a escola massificada.

Assim, se atendermos às particularidades dos contextos de socialização referidos e ao seu relacionamento com a escola, não é difícil conjecturar que, quem foi socializado no sentido da afirmação pessoal, do individualismo e da iniciativa (contexto de socialização A), terá muito mais defesas face à impessoalidade burocrática, que quem foi socializado num contexto que privilegia o concreto, a empatia, a solidariedade mecânica (contexto de socialização B). Para as crianças socializadas neste contexto, e dele muito mais dependentes, como é característica dos grupos camponeses na sua relação com a família (Cunha, 1983, pp. 44-45; Stöer e Araújo, 1992, pp. 99), as dificuldades no seu trajecto escolar aumentam tanto mais quanto ficam mais

entregues a si próprias no seu percurso escolar e experimentam o que A. Lareau (1989, pp. 59) chama "a single educational career"; e tanto mais quanto a escola, na inércia do relacionamento histórico e social com o contexto de socialização A, continuar a pressupor, na sua relação pedagógica, um apoio à criança fora da escola, nomeadamente em termos e trabalhos escolares, que aquela não pode ter.

Além disso, o crescimento desmedido das características do primado da regra e do procedimento escrito e a formação de corpos especializados na interpretação das normas e nos rituais daquele procedimento, vieram dar à burocracia a faceta e a conotação negativa que hoje ganhou de minudência normativa e de abuso do papel escrito.

Ora, estas características só vêm alargar o fosso que separa a escola do contexto de socialização B, muito mais indefeso e auto-exclusivo face ao rigor da burocracia, e propiciar um entendimento da escolarização centrado nos seus aspectos mais aparentes, mecânicos e formais e uma aprendizagem baseada na memorização.

Mas a escola, sobretudo face à pressão do acesso a níveis mais elevados de escolarização, também é uma organização competitiva, em que os aspectos formais da competição muitas vezes submergem as suas virtualidades pedagógicas e educativas.

A competição surge à mercê das circunstâncias e dos desiquilíbrios entre os competidores e dificilmente será um estímulo à aprendizagem para os alunos provenientes do contexto de socialização B, cujas competências não são as mais valorizadas pela cultura escolar e cujas características de socialização, a partilha de expectativas, a empatia afectiva e a solidariedade mecânica, podem funcionar como obstáculo e bloqueio ao desafio da competição individual. A insistência numa pedagogia assente em estratégias e padrões individuais pode ser, neste caso, uma forma de manter aqueles desequilíbrios.

A relação pedagógica ganha assim em importância quando existe uma descontinuidade entre os contextos familiar e escolar de socialização, como no caso do contexto de socialização B, e que é tanto maior quanto, face ao esvaziamento da dinâmica cultural própria deste contexto, os pais delegam na escola e nos professores, como profissionais, a competência educativa (Lareau, 1989, pp. 112; Iturra, 1990a, pp. 81).

Assim, a própria eficácia do acto pedagógico obriga os professores, protagonistas da cultura escolar, ao abandono de uma postura etnocêntrica que, na escola massificada, pode ser a mais espontânea, na ausência de um esforço reflexivo que a contrarie: em atitudes direccionadas a um aluno médio, cuja figura pode persistir, por inércia, do tempo em que a escola recebia uma população social e culturalmente mais homogénea, que pode não

corresponder às características de nenhum dos alunos concretos e que, de qualquer modo, supõe sempre características de impessoalidade às quais, como vimos, nem todos os alunos se encontram igualmente apetrechados para corresponder; na atenção que, como atitude selectiva, naturalmente privilegia afinidades sociais e culturais; nas expectativas que, mesmo não tendo, em si mesmo, o dom profético do auto-cumprimento que lhe reconhecem estudos já clássicos como os de Rosenthal e Jacobson, *Pigmalião na Escola*, 1968, de Ray Rist, *Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education* (1970) e de Nell Keddie, *Classroom Knowledge* (1971), quando acrescem às expectativas familiares sobre a própria escolaridade, interiorizadas no processo de socialização, têm um peso irresistível.

As incompatibilidades ao nível da codificação de sentido em que, como exprime R. Iturra, o

> *"ensino da igualdade sem explicar as diferenças, o ensino da caridade sem explicar a origem da riqueza, o ensino do império do programa, sem explicar a razão da autoridade, acabam por fazer do ensino um exercício inútil, e mesmo conjuntural, na mente das pessoas que aprendem o funcionamento do social na prática da vida" (1990 b),*

pode explicar muito do insucesso escolar do seu impacto social desigualitário e do consequente abandono escolar (Benavente, 1994).

O seu estudo torna-se, assim, imprescindível para contrariar as descriminações baseadas em modos social e historicamente incorporados de utilização das capacidades, em nome dos valores do direito à diferençça e da igualdade de oportunidades e da própria eficácia pedagógica. E, embora a muitos dos estudos já feitos, em nome dessa eficácia, esteja subjacente a intenção questionável da eficácia na eliminação das diferenças, também não há forma de as respeitar que não passe por conhecê-las.

A relação entre culturas é uma relação desigual de que a escola participa de forma mais ou menos cúmplice, mas nunca inócua. As próprias dificuldades na comunicação de sentido, para além de desmotivarem a comunicação, são interiorizadas como uma incapacidade própria que desvaloriza a auto-imagem, a maneira comum de comunicar e, através dela, a prórpia cultura que se auto-avalia como inferior nas relações que estabelece, o que só justifica que se entenda dever ser compensada.

2.2. Uma relação desigual

A crítica feita a Bernstein sobre a proximidade da sua tese em relação às *teorias do deficit* (handicap) *cultural* a que serviria de suporte (proximidade sempre negada), tê-lo-ia impelido, segundo Karabel e Halsey, "to engage in

critical reassessment of his work that has proved immensely fruitful" (1977, pp. 67).

Tal benefício resultaria duma particular atenção ao relacionamento dos processos sociais, na escola, com estruturas mais vastas de poder e controlo.

A transmissão de conhecimentos, organizada na escola através do currículo, da pedagogia e da avaliação não se faz num vazio social e estes sistemas comportam na sua estruturação mensagens que radicam em princípios de poder e controlo social.

A escola estruturar-se-ia segundo um código educacional implícito, cujos tipos dominantes seriam o *código de colecção* e o *código integrado*, conforme combinassem de maneira reforçada ou esbatida formas de *classificação* (grau de separação entre categorias e conteúdos decorrente da divisão social do trabalho) e de *enquadramento* (grau de rigidez nas práticas de comunicação decorrente do controlo social), respectivamente.

As diferentes codificações corresponderiam a diferentes modelos de reprodução social e a *pedagogia invisível*, por exemplo, que actualizaria ao nível da pedagogia o *código integrado*, decorreria da situação de vida e da forma de reprodução social da "nova classe média" (Bernstein, 1977; Karabel e Halsey, 1977; Domingos et al., 1986).

A análise sairia, assim, enriquecida pela identificação de mecanismos através dos quais se actualizam e estruturam, no dia a dia da escola, relações

de poder e controlo social que a transcendem. Estes mecanismos podem ser mais ou menos explícitos e podem passar por estratégias de distanciamento social e formas de rotulação moral e académica dos alunos (Musgrave, 1984, pp. 293; Afonso, 1991, pp. 147-148).

Tal não significa que no quotidiano da escola e das suas salas de aula se não estabeleçam, negoceiem e consolidem relações de poder e controlo específicas (Musgrave, 1984, pp. 269-295); Delamont, 1987; Afonso, 1991) mas elas próprias se estruturam e só poderão ser completamente compreendidas no contexto daquelas outras, já que

> *(...) "a estrutura das classes sociais, a estrutura política e o sistema de convicções da sociedade em que vivemos exercem influência sobre o modo como negociamos e sobre aquilo para que negociamos" (Delamont, 1987, pp. 148).*

Aliás, por vezes, só academicamente é possível distinguir umas das outras. A própria análise de Bernstein sobre a projecção na escola de formas de poder e de controlo social que lhe são exteriores, beneficiaria, no entendimento da sua reprodução, mas também no da sua transformação (Giroux, 1986, pp. 130-131) se contemplasse quer a dinâmica das culturas em presença, quer a dinâmica das relações de poder e controlo social fora da escola e o papel que o Estado aí desempenha. Papel este que transparece na

análise de E. Pedro sobre as formas de controlo no discurso da sala de aula, em que, associando à teoria de Bernstein os contributos de Ulf Lundgren sobre a reprodução e a intervenção do Estado, situa a função que este desempenha na regulação de tal discurso (1992 reed., p. 121) e o papel da ideologia na modelação do mesmo (1992 reed., pp. 91).

De facto, a eficácia das formas de poder e controlo que se exercem na escola radica na sua correspondência a relações de poder e controlo exteriores à escola, nomeadamente àquelas de que resulta a capacidade para definir educação, designar os sistemas de sentido socialmente válidos e os saberes que lhes correspondem; a capacidade para institucionalizar formas legitimadas de transmissão e validação desses mesmos sentidos e saberes e para as legitimar através das formas já institucionalizadas.

Mas, se o domínio nas relações de poder se repercute e se exerce nas instituições, é também através desse exercício que ele se afirma e reconstitui, pelo que, na distinção analítica entre dominação e educação, há que identificar as formas e as expressões institucionais através das quais se actualizam e estruturam na escola, as condicionantes das relações sociais de poder. Sendo uma instituição social, o poder e o controlo sociais repercurtir-se-ão no que na escola se diz e se cala, se faz e se omite, se considera essencial ou acessório, legítimo e ilegítimo.

Daí que a sua aparentemente neutra linguagem oficial, assumindo uma tónica técnica e científica, mais facilmente proporcione o quadro de legitimação das formas de controlo do comportamento dos indivíduos e dos grupos que a compõem. As distâncias em relação à cultura padrão são entendidas e nomeadas como *déficits*, como tal carecendo de uma *compensação* que é aculturação, abandono/negação das dinâmicas culturais do *diferente*, cujos modos histórica e socialmente incorporados de exercício das capacidades facilmente se confundem e aparecem designados como fraqueza, dificuldade, incapacidade, desinteresse, se não mesmo deficiência.

Mas este sistema linguístico, por vezes usado para exprimir a mais generosa das boas vontades,

> *(...) "as it is applied by school people does not serve a psychological or scientific function as they would like to suppose. To put it bluntly, it often serves to abase and degrade those individuals and classes of people to whom the designations are so quickly given" (Apple, 1979, pp. 136).*

A sua força classificatória radica no facto de corresponder a um *senso comum*, espontaneamente assumido e praticado por profissionais sobre as formas, entendidas como naturais, neutras, consensuais e de certo modo imutáveis, em que consiste ensinar e aprender, um comportamento normal e anormal e o que é o conhecimento importante e o não importante e a sua

correcta avaliação, que molda as interacções quotidianas na escola (Apple, 1979, pp. 64-65) e implica e legitima as suas formas organizativas:

> *"As imagens negativas dos alunos dos meios populares enunciadas pela professoras são representações sociais, no sentido em que "têm um papel de organização do meio social ambiente, dando uma base explicativa e interpretativa, partilhada pelos membros de um grupo"" (Benavente, 1990, pp. 154).*

Esse senso comum escuda-se, por vezes, numa pretensa objectividade que, na relação professor aluno, elimina as subjectividades, abstrai os alunos do seu contexto social e considera que a igualdade formal de tratamento se legitima numa prevenção das descriminações que teria o condão de as evitar. Face à igualdade de oportunidades pressupostamente anterior à escola, e subentendida no decurso dos trabalhos escolares, o sistema escolar pode dispor de um

> *(...) "total set of standardized material needed, prespecified teacher actions and appropriate student responses, and diagnostic and achievement tests coordinated with the system. Usually, these tests have the curricular knowledge "reduced" to "appropriate" behaviors and skills" (Apple, 1985, pp. 144).*

E pode sofisticar-se em elaboradíssimos *pacotes de aprendizagem,* definidos a nível centralizado, e que prevêem, qual cadeia de aprendizagem, a resposta certa e o momento certo, retiram ao professor qualquer controle sobre o currículo e promovem uma aprendizagem padrão, baseada na resposta a estímulos (Apple, 1985, pp. 144-152).

Um senso comum, portanto, também presente e reforçado nas regras de funcionamento e organização da escola e interiorizado pelas crianças desde as primeiras experiências escolares (Apple, 1979, pp. 50-57), o que só contribui para a auto-imagem de desvio e anormalidade daqueles que se afastam dos padrões culturais dominantes. Auto-imagem que se acentuará tanto mais quanto ter o *comportamento adequado* corresponde a indicadores de conformidade com padrões externos que, segundo Kohn e Schooler em *Work and Personality* (cit. por Lareau, 1989, pp. 59), são mais valorizados pelas famílias da "classe trabalhadora" do que pelas da "classe média", o que aliás corresponde às características identificadas por Bernstein para o que chamámos de contexto de socialização B e às atitudes de deferência e respeito em relação à autoridade identificadas, em geral, para os grupos camponeses, nomeadamente por Stoer e Araújo (1992, pp. 79); e quanto aquelas famílias, apesar de valorizarem a escolarização, têm um relacionamento histórico com ela que só confirma tal imagem, com as consequentes expectativas em relação à educação dos seus filhos (Benavente

et al., 1987), que, sendo expectativas menores (Lareau, 1989, pp. 100-102), apontam para uma espécie de desvio padrão.

Uma interiorização que cede pouco lugar à interrogação e, naturalmente, ao questionamento dos pressupostos daquele senso comum,

> *(...) "a view that has little potency, for questionning the legitimacy of the tacit assumptions about interpersonal conflit that govern their lives and their own educational, economic, and political situations. Not only are they presented with a view of science that is potently unrealistic, but, what is more important for my own position, they are not shown how critical interpersonal intergroup (...) argumentation and conflict have been for the progress of science" (Apple, 1979, pp. 92).*

A presença daquele senso comum na selecção e apresentação do conhecimento, pode levar a outras não menos inocente omissões, para além da referida a propósito do papel do conflito, como a da ausência do colectivo, submerso no reportório das iniciativas individuais, na História, por exemplo, ou mesmo a uma eliminação tácita, com resultados idênticos aos da revisão da História nos regimes totalitários, da presença do género feminino e/ ou de etnias diferentes que, aliás, tem também marcado os estudos em Ciências Sociais (Stoer e Araújo, 1992, pp. 26). Eliminação que quando não acontece, dá muitas vezes lugar a uma presença simbolicamente desvalorizada, através de uma representação associada a tarefas socialmente desprestigiadas, a uma

actividade profissional subordinada, se não mesmo a imagens descriminatórias (Fernandes, 1987)[1]

Mas talvez a principal característica, nestes silêncios que penetram não só o funcionamento e a organização da escola, mas também os seus materiais e os seus textos (livros, filmes, diaporamas, etc.), seja a da exclusão de capitais culturais outros que os da cultura padrão, mesmo que sejam os mais abundantes na escola.

Tal selectividade prende-se com a hierarquização social do conhecimento que, estruturando-se também na escola, deriva de relações de poder exteriores à escola, que se jogam, por vezes, a nível planetário, como a correlação de forças nas formas de comunicação, que levou à inversão da posição relativa, em termos de importância social, do Francês e do Inglês a que assistimos, nomeadamente na sociedade e sistema educativo portugueses.

A hierarquia dos saberes presente no senso comum da escola tem assim sido, desde cedo, sociologicamente entendida como a expressão, ao nível da organização do conhecimento, de uma ordem institucional estratificada de relações sociais e objecto primordial da sociologia da educação (Young, 1971, pp. 32).

---

[1] A enunciação dos substantivos num dos géneros, o masculino, e a regra da concordância dos plurais mistos, no masculino, sendo, de certo modo, inevitáveis, não são também de forma algumas inócuas.

Dessa ordem decorreria a definição do que conta ou não como conhecimento e das suas funções; a sua demarcação e hierarquização em termos de prestígio social e a legitimação de algum como destacadamente superior; as possibilidades de acesso aos vários patamares sociais do conhecimento. E se essa decorrência não pode ser entendida como mecânica e imediata, já que na actualização do curriculo ocorrem inércias e transformações, a sua própria dinâmica mostraria que as mudanças no sentido de desestratificar ou reestratificar o conhecimento, de tornar o seu "topo" mais acessível ou as suas demarcações mais esbatidas, não se jogam só ao nível curricular, mas são objecto de tanta maior resistência social quanto ameaçarem ou forem entendidas como ameaças a valores, a padrões, a poderes e a privilégios socialmente instituídos (Young, 1971, pp. 33-37), sendo assim também , necessariamente, objecto de disputa social.

Apesar dessas mudanças e disputa, que obrigam a avançar no estudo da correlação entre o aparecimento de novos estratos sociais e novos tipos de conhecimento legitimado (Apple, 1979, pp. 41), M. Young definia assim, em 1971, as características dominantes dos currículos academicamente prestigiados:

> *"These are literacy, or an emphasis on written as opposed to oral presentation;* ***individualism*** *(or avoidance of group work or co-operativeness), which focuses on how academic work is assessed and is a characteristic of both the "process" of knowing and the way the*

"product" is presented; ***abstracteness*** *of the knowledge and its structuring and compartmentalizing independently of the knowledge of the learner; finallly and linked to the former is what I have called the unrelatedness of academic curricula, which refers to the extend to which they are "at odds" with daily life and common expperience."(1971, pp. 38)*

Características que não deixaram de pesar no quotidiano das escolas, apesar das transformações sociais entretanto ocorridas, o que de certo modo só vem confirmar que elas persistem nos curriculos não por uma questão de eficácia, mas por corresponderem a opções culturais, mais ou menos conscientes, das quais depende muito do que é sucesso ou insucesso escolar (Young, 1971, pp. 38).

Já foi referida a descontinuidade entre tais características culturais e as dos contextos de socialização tradicionalmente mais afastados da escola. Convém agora referir que a hierarquização que valoriza estas características culturais em detrimento de outras, não é, assim, socialmente aleatória e que a estratificação do conhecimento de que a escola participa legitimando-a e, ao nível do senso comum, por formas implícitas por vezes bastante subtis (ordenação das disciplinas, localização nos horários, níveis de classificação, etc.), é parte integrante do processo de estratificação social e acaba por hierarquizar, na escola de massas, os alunos, hierarquizando as suas

características culturais e competências (Collège de France/Bourdieu, 1987, pp. 105-107).

Esta hierarquização social tem também passado pela identificação de cursos e áreas do conhecimento reconhecidamente femininas, com correspondência ao nível da divisão social/sexual do trabalho (Fernandes, 1987).

Ora, a hierarquização social e sua legitimação através da hierarquização do conhecimento tem acompanhado a acessibilidade do sistema escolar, a partir da definição e consagração do princípio da escola para todos.

Se durante muitos anos a distinção social passou pelo acesso a uma formação secundária e superior, o desenvolvimento tecnológico e ganho de um estatuto escolar para o conhecimento técnico levou ao aparecimento de duas vias distintas para o ensino secundário, socialmente hierarquizadas desde a sua formação.

Quando a afirmação de determinados direitos humanos e sociais na escola, ligada às transformações sociais que acompanham o fenómeno da escola de massas, tornou insustentável a existência de duas vias socialmente hierarquizadas para o ensino secundário e suscitou o aparecimento dos ensinos unificados, a hierarquização social na escola secundária, até aí explícita, assumiu outras formas: o surgimento de vias implícitas, desigualmente valorizadas, internamente à escola unificada (streaming); a

manutenção dos critérios socialmente selectivos, fundamentalmente com base num certo senso comum que nega muitas vezes os valores explicitamente afirmados (Keddie, 1971, pp. 138), na frequência das escolas, na constituição das turmas e na transmissão dos conteúdos escolares.

> *"It seems likely that the hierarchical categories of ability and knowledge may well persist in unstreamed classrooms and lead to the differentiation of undifferentiated curricula, because teachers differentiate in selection of content and in pedagogy between pupils perceived as of high and low ability. The origins of these categories are likely to lie outside the school and within the structure of the society itself in its wider distribution of power. It seems likely, therefore, that innovation in schools will not be of a very radical kind unless the categories teachers use to organize what they know about pupils and to determinate what counts as knowledge undergo a fundamental change" (Keddie, 1971, pp. 156).*

O resultado desta categorização implícita ao nível do senso comum, o agrupamento dos alunos segundo características fundamentalmente sociais, por vezes legitima-se em critérios organizativos plausíveis como as deslocações dos alunos, a sua idade, a sua opção em termos de língua estrangeira, a frequência de disciplinas de ensino integrado noutras escolas, mas não parece recolher significativo suporte pedagógico (Campbell, 1979; Bernagozzi, 1988; Logan et. al., 1991; Maheady et al., 1991), nem legitimidade

ao nível dos valores e das normas que regulam os sistemas educativos das sociedades democráticas.

Afirmar a actualização da estratificação social através do acesso à escola, não significa negar a importância da escola em situações de mobilidade social ascendente, da escolarização generalizada e da maior acessibilidade de determinados níveis de escolaridade, mercê da competição social pelo saber socialmente relevante.

Mas convém referir que, em função dessa estratificação, a outra face da acessibilidade tem sido a menor valia social dos níveis progressivamente mais acedidos e a complexificação dos escalões iniciáticos das formas superiores de conhecimento, e que a multiplicação de cursos a nível médio e superior, correspondendo àquela competição, tem sido acompanhada pela sua própria hierarquização ou por uma desvalorização social do conhecimento que transmitem, não perturbando, só por si, as características globais do sistema de estratificação social vigente.

> *"These courses, which explicity deny pupil acess to the kinds of knowledge which are associated with rewards, prestige and power in our society are thus given a kind of legitimacy, which marks the fact that educational sucess in terms of them would steel be defined as failure" (Young, 1971, pp. 40).*

Parece, assim, que a conflitualidade que envolve a estratificação social através da escola pode gerar não só um insucesso escolar socialmente selectivo, como também um acesso à escola simplesmente formal e aparente, já que a escolarização socialmente significativa fica sempre mais além que a escolarização socialmente acessível; mais ainda, um sucesso também ele igualmente aparente, já que o tipo de conhecimento adquirido ou não é socialmente valorizado, ou é, ele próprio, meramente formal.

Com efeito, a descontinuidade cultural entre a cultura escolar e a dos estratos sociais que acederam à escolarização com o fenómeno da escola de massas, associada ao carácter formal e burocrático que esta tem assumido, não suprido pelo contexto de socialização, tem permitido situações de aprendizagem formal e mecânica, com a captação, através da memorização, dos aspectos mais formais e aparentes que esta cultura escolar tende a salientar. Ora, este tipo de *aprendizagem* que não penetra o sentido da utilidade e da utilização dos conhecimentos e das técnicas e se baseia, por vezes, num tremendo esforço e capacidade de memorização, repercute-se e pode prolongar-se para além da escolaridade obrigatória, até ao nível do ensino superior. Tipo de *aprendizagem* tanto mais sólido quanto pode ser, ele próprio, o mais desejado e solicitado pelo aprendiz, dadas as dificuldades da penetração no sentido da cultura escolar e a apetência pelo concreto e pelos

objectos que caracteriza a transição de um *código restrito* para um *código elaborado* de comunicação (Domingos et al., 1986, pp. 79).

Assim, a pressão resultante da disputa social por níveis superiores de escolaridade pode tornar acessíveis os diplomas superiores, sem eliminar a hierarquização dos diplomados, em função da forma de acesso ao conhecimento com repercussões na sua posterior utilização.

Cumpre-se, pois, uma tradição já que,

> *(...)"se nos centrarmos na distribuição social do conhecimento, podemos verificar que, quer ao longo da história quer nos tempos actuais o sistema de classes tem vindo a afectar a distribuição do conhecimento de maneira a que só uma pequeníssima percentagem da população seja socializada no conhecimento ao nível das metalinguagens de controle e de inovação, enquanto que a maioria populacional é socializada no conhecimento ao nível das operações ligadas ao contexto. E é assim que aos primeiros tem sido dado acesso aos princípios de mudança intelectual e aos segundos tem sido negado esse acesso" (Domingos et al., 1986, pp. 91).*

A questão que se levanta, já que esta espécie de analfabetismo funcional apenas permite aos diplomados o desempenho de funções subordinadas e de execução, é a também tradicional questão, subjacente a todo o processo de desenvolvimento da escolarização, de saber como vai a dinâmica da estratificação social equilibrar, e a favor de quê, as exigências da dominação

social e as necessidades do desenvolvimento, no contexto da divisão internacional do trabalho.

A consideração das questões do poder e do controlo sociais de e através da escola obriga também à consideração das relações sociais imediatas à escola, nomeadamente as relações com as famílias, já que nem todos os alunos experimentam na escola "a single educational career".

A importância da cultura de classe nestas relações resulta da interpenetração da cultura escolar e do capital cultural da classe média, que permite que a sua relação com a escola seja uma relação de estreita *interconexão*, ao invés da relação de *separação* e não interferência característica da "classe trabalhadora".

Esta proximidade permite não só uma diferença quantitativa na relação com a escola,que se traduz numa supervisão e intervenção frequente na escolarização dos seus filhos, mas também uma diferença qualitativa que resulta da activação daquele capital cultural.

Mais do que uma diferença de valores ou de resposta às solicitações da escola, trata-se aqui do aproveitamento apetrechado e confiante de determinadas condições e recursos [uma relação de identidade, parentesco, vizinhança ou amizade com professores, que permite a partilha de uma mesma visão e estar a par dos *rumores* e dos pormenores e mecanismos de intervenção; um estatuto e uma experiência ocupacional, que permite um

ascendente sobre os mesmos; uma relação mais estreita com outros pais (mães), que facilita a informação e a pressão social], na condução do processo de escolarização dos seus filhos. Tal condução funciona não só através de uma intervenção directa (no suprir de carências, no complemento de sentido em termos de utilidade e aplicação do conhecimento), mas também através da presença que influencia, que condiciona, que interfere[2] não só nas decisões políticas, mas também na área da competência técnica dos professores, e pode ser muito pouco sensível à questão da igualdade de oportunidades (Lareau, 1989). É por isso que, como afirma Pedro Silva, a apologia de uma relação mais estreita escola/famílias, sem ter em conta este diferencial de condições e recursos, pode gerar um reforço das desigualdades escolares e sociais e ter um efeito perverso (1993, pp. 2-3).

Assim,

> *(...) "le statut social est certainement la résultante d'interactions complexes et continues entre les capacités individuelles, la prime-socialisation de l'enfant, le capital culturel de la famille, et sa capacité a le transformer en comportements scolaires opératoires, qui deviennent la base des interprétations institucionnelles rencontrées à l'école" (Coulon, 1987, pp. 96).*

---

[2] A. Benavente regista, a propósito das aspirações para os filhos, que os pais operários se ficam muitas das vezes pelo domínio do sonho, não sabendo fazer corresponder aquelas aspirações a "planos de acção" e a "projectos" (1990, pp. 143).

Mas face à relação desigual entre as diferentes dinâmicas culturais, ao papel que a escola desempenha na sua hierarquização e ao modo como o faz, para muitos alunos o processo na sua escolaridade representa um conflito entre a preservação de uma identidade cultural e a escolarização, podendo o seu insucesso ser um modo de resistência activa ou passiva à aculturação a que a escola obriga.

E, se este insucesso significa uma forma de reprodução da estratificação social através da escola, na relação universal entre os diferentes capitais culturais, talvez o mercado destes capitais ainda não seja comum, ou, pelo menos, ainda não funcione com base numa moeda única. Tal hipótese obriga a análise a entrar no conceito de cultura e na relação entre as suas diversas manifestações.

2.3. Culturas e Cultura

Mesmo que para alguns alunos o seu insucesso na escola seja o resultado da resistência à aculturação escolar e, portanto, uma manifestação de vitalidade cultural, ele representa objectivamente uma diminuição nas hierarquias sociais, dada a importância do diferencial sucesso académico,

enquanto critério formal e certificação institucionalizada da posse de capital cultural, para a estratificação social.

Tal facto sublinha por um lado a relevância do fenómeno cultural, pelo papel simbólico do capital cultural na legitimação das restantes formas de capital que, enquanto aquisições (mudanças) de tipo económico ou político dificilmente escaparão ao labéu de *novo riquismo* sem a sua conversão em capital cultural; e, por outro, os desequilíbrios entre as diferentes culturas em termos da distribuição deste capital, o que torna ingénua, ou forma de "igualitarismo sentimental", qualquer atitude de relativismo cultural que coloque em pé de igualdade as várias culturas, abstraindo-as das suas relações recíprocas.

Aliás, o relativismo cultural tem podido ser criticado por se constituir como atitude legitimadora da reprodução da desigualdade social através da escola.

As desigualdades resultantes da divisão social do trabalho seriam ignoradas ou desvalorizadas, já que o insucesso social dos alunos seria entendido como fruto não da desigual distribuição do capital cultural, mas da descontinuidade entre as características da cultura escolar e as das culturas não escolarizadas. A superação de tal insucesso passaria pela aproximação da escola às caracterísicas e interesses destes alunos, como se essa aproximação não os limitasse às possibilidades determinadas pela divisão social do trabalho e esse sucesso, não indo além destas possibilidades, não

fosse um sucesso meramente aparente. A cultura escolar seria assim questionada quanto à sua eficácia em reproduzir, *com sucesso*, a estrutura da sociedade estratificada, e não quanto à natureza socialmente desigualitária dessa reprodução que, sendo tacitamente aceite, ficaria legitimada, ilibando-se a escola dessa responsabilidade.

Tal tipo de crítica tem como pressuposto o carácter objectivo da cultura dominante, ela e só ela riqueza cultural desigualmente distribuída sob a forma de capital cultural, o que retira objectividade a outras culturas e à sua designação como *cultura.*

> *"To speak of "popular" culture suggests that the system of patterns that makes up the culture (in the subjective sense) of the working classes could or should, in circusntancies that are never specified, constitute a culture (in the objective sense) by being embodied in 'popular' works, giving the populace expression in accordance with the patterns of language and thought that define its culture (in the subjective sense). This amounts to asking the populace to take over the intention and means of expression of academic culture (...) to express experience structured by the patterns of a culture (in the subjective sense) to which that intention and those means are essencially alien. It is then quite obvious that 'popular' culture is by definition, deprived of the objectivation, and indeed of the intention of objectivation, by which academic culture is defined." (Bourdieu, 1971, pp. 201).*

Ora, este pressuposto é um facto que resulta da própria capacidade da cultura dominante, porque o é, se impor como objectiva.

Desde logo, a capacidade de que falava Max Weber de universalização do seu ideal de "homem culto". Capacidade que resulta da disputa simbólica pelo *poder de nomeação*, a qual pode obedecer a diferentes estratégias, sendo que, segundo Bourdieu,

> *(...) "todas as estratégias simbólicas por meio das quais os agentes procuram impor a sua visão das divisões do mundo social e da sua posição nesse mundo podem situar-se entre dois extremos: o insulto, idios logos pelo qual um simples particular tenta impor o seu ponto de vista correndo o risco da reciprocidade; a nomeação oficial, acto de imposição simbólica que tem a seu favor toda a força do colectivo, do consenso, do senso comum, porque ela é operada por um mandatário do Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima" (1989, pp. 146).*

Mas capacidade que tende, portanto, a ser *hegemónica* a penetrar o conjunto dos valores, dos significados e das práticas vividas, a ganhar as consciências e que pode, por isso, em circunstâncias determinadas não coincidir com o poder político.

Capacidade que, ao referir-se à cultura própria, é "know-how" acumulado e incorporado no *habitus* de classe, pretexto para o assumir de tarefas de

produção no *campo cultural*, mas também tempo disponível e dedicação que se traduzem em refinamento simbólico diferenciador dos produtos culturais.

Capacidade que é também um património um registo e um conhecimento das obras culturais historicamente objectivadas.

Capacidade que é controlo da sua própria reprodução como objectiva: pela exclusão de outras subjectividades em termos de acessibilidade e disponibilidade para; pela anulação destas através do carácter hegemónico das definições incorporadas e objectivadas, em que o seu uso gera a sua própria necessidade, e que é também auto-anulação, face à constatada incapacidade de jogar segundo as regras pressupostamente naturais e universais. Reprodução que se concretiza através de uma multiplicidade de instituições (trabalho, família, media, escola, etc.) sem que alguma delas tenha necessariamente um lugar privilegiado (Apple, 1988, pp. 197), mas em que a selecção escolar é factor importante, como critério legitimado de "objectividade" cultural.

E, se esta legitimidade não está posta em causa, convém referir que a descontinuidade entre o critério escolar e os padrões culturais e estratégias de vida das culturas populares, a desvalorização social dos níveis básicos de educação e uma certa consciência de que a escolarização só por si, não torna acessíveis os níveis socialmente relevantes de capital cultural, nem as outras

formas de capital que este legitima, podem relativizar, na disputa social pela legitimidade, o impacto legitimador da escola.

De qualquer modo, a capacidade de que se trata, enquanto objecto de disputa nas lutas simbólicas pelo "monopólio da nomeação legítima" e enquanto hegemónica, capaz de compromissos, os necessários à legitimação, e, assim, susceptível de contradições, nunca pode ser entendida como defintiva.

O carácter contingente das suas pouco acessíveis virtualidades é aliás evidente, quando se estabelecem comparações no espaço e no tempo, nomeadamente entre as pequenas formas que vai assumindo pela manutenção de uma vantagem relativa naquela competição simbólica.

Cultura dominante, portanto, objectivada como a *cultura* e em relação à qual é dificil imaginar outras expressões culturais, a partir das sua próprias características, nomeadamente a dos meios de produção cultural disponíveis. Por isso fala Bourdieu dos "agentes mais desprovidos dos meios de produção económicos e culturais" a quem os intelectuais ofereceriam os meios (capital cultural) para a constituição objectiva de uma visão do mundo em ruptura com a visão dominante (1989, pp. 152-153).

E, contudo, é igualmente difícil imaginar este despojamento cultural, impeditivo da constituição objectiva de uma visão do mundo própria, dada a natureza específica da cultura,em relação à economia e ao poder.

É que, enquanto é concebível teoricamente um ser humano totalmente desprovido de meios económicos e políticos, já o mesmo se não passa em relação aos meios culturais, dada a natureza da cultura como constitutiva da própria espécie humana e o tipo reflexivo da actividade dos membros da mesma espécie.

A cultura tem, assim, um carácter ontológico, já que não há seres humanos que não sejam *seres culturais*, e, referindo-se aos seres humanos, é uma dimensão antropológica essencial, independentemente da diversidade das suas expressões.

Tal diversidade não belisca o seu carácter humano fundamental pois, como refere A. Santos Silva, "do ponto de vista da análise cultural, tudo é relativo e nada é arbitrário" (1994, pp. 79); melhor, é exactamente porque nada é arbitrário que tudo é necessariamente relativo.

A dimensão cultural é, portanto, indissociável de qualquer ser e qualquer agrupamento humano e possui um valor antropológico intrínseco que obriga ao respeito pela diversidade das suas formas e características, às quais corresponde uma equivalência funcional.

Ora isto supõe que o princípio da igualdade dos seres humanos, enquanto tal, seja extensivo a um princípio da equivalência geral das culturas, desses sistemas de sentido pelos quais os seres humanos se realizam, interpretando e orientando as suas vidas, conjuntos estruturados que

enquadram as suas relações sociais e que assumem uma dimensão cognitiva, mas também ética, ou seja, uma posição perante o mundo (Silva, 1994, pp. 25).

Daí que a negação da sua capacidade, para a constituição objectiva de uma visão própria do mundo, não possa ser desligada das disputas que em cada campo e em cada conjuntura estes quadros de sentido travam entre si; ou seja, a reafirmação da cultura dominante como a cultura objectiva participa da sua reprodução enquanto tal e partilha, ao nível da análise, da própria lógica da dominação.

Ora, como refere Santos Silva, o que interessa em termos de posição intelectual, a que defende,

> *(...) "é não se deixar reduzir apenas a essa lógica, combinando-a justamente com uma lógica dos recursos, focalização dos recursos, que os agentes, mesmo na posição de dominados, detêm - e que representam poderes virtuais, possibilidade de ser actor, agir e agir de outra maneira, (1994, pp. 77).*

Acção tanto mais diferenciada quanto, como a não restrição ao etnocentrismo da lógica da dominação permitirá evidenciar, as diferenças das culturas populares em relação à cultura erudita, não são meras diferenças quantitativas do capital cultural, mas representam uma diferença social "em sentido global", uma diferença qualitativa, uma diferença absoluta de

disposições e competências, um capital não transaccionável porque não convertível a uma mesma moeda.

Capital, disposição e competências em transformação, mas também legitimados pela sua adaptabilidade criativa e pela sua funcionalidade no quadro de uma tradição e de um contexto social de vida, mesmo que hetero-desvalorizados ou cada vez mais auto-desvalorizados, face à profundidade e à velocidade das transformações sociais e ao combate desigual a que estas obrigam.

Independentemente do poder de *nomeação* e das representações que lhe são exteriores, estas culturas, enquanto universos de sentido e conjuntos estruturados de práticas que deles decorrem, têm uma autonomia relativa e uma dinâmica (organização, formalização e reprodução) próprias que, enquanto persistem, lhes conferem uma consistência, mas também uma adaptabilidade e um fôlego não negligenciáveis em termos de análise sociológica.

Mesmo que menos funcionais nos novos contextos da transformação social e baseadas numa dinâmica de identificação e numa lógica de ligação imediata entre quotidiano e extraordinário, elas terão como que uma legitimidade histórica, que lhes advém da anterioridade da "dimensão lúdica" em relação aos "processos de civilização dos corpos e condutas" e à

"institucionalização diferenciada dos campos", e uma "dimensão poiética" por vezes ignorada (Silva, 1994, pp. 460-461).

Assim

> *(...) "para quem se recuse a reduzir a cultura popular, quer a subproduto da dominação, quer a permanência imune à dominação, quer a resistência à dominação, mas queira, sim, considerar todas estas ligações num quadro dinâmico de relações de força e comunicação; perceber a consistência daquela experiência global e partilhada de relação com o mundo, parece ser um bom caminho para dar conta, agora, dos fluxos entre diversos universos culturais e da relativa abertura, autonomia e plasticidade dos universos culturais socialmente subalternizados." (Silva, 1994, pp. 457).*

Estes universos culturais com a sua autonomia e a sua dinâmica próprias, até porque, de certo modo, são indiferentes ao *campo cultural*, tal qual ele se encontra socialmente definido, podem situar-se aquém do mercado universal dos capitais culturais e, não lhe sendo alheios, permanecerem como campos delimitados de atribuição de sentido, de padrões de conduta e de práticas e obras culturais, com impacto em termos locais, e serem decisivos às relações pedagógicas, como relações inevitavelmente interculturais, na *escola de massas*.

Daí que o seu estudo se torne imprescindível à superação de uma interferência estrutural desigualitária através do senso comum escolar, de que

anteriormente se falou, em nome dos valores do direito à diferença, da igualdade de oportunidades e da própria eficácia pedagógica, já que

> *(...)"evidenciar as travessias, os pontos de encontro e interacções, as linhas de penetração recíproca entre diferentes universos deve levar-nos à melhor percepção do que os diferencia, porque o que os diferencia não são elementos ou entidades dadas de uma vez por todas, mas sim combinações de elementos, circunstancializados, dinâmicos e alteráveis." (Silva, 1994, pp. 130).*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 3

CONDICIONANTES E ENQUADRAMENTO

3.1. O Papel do Estado

Face ao retrato que se traçou da escola seria dificilmente compreensível arredar estes temas, ou negar a importância do seu estudo e equacionamento, na formação dos professores. À sociologia da educação caberá uma parte significativa desta formação, não só no entendimento do papel da escola na produção e reprodução da sociedade, como também na compreensão das condicionantes e características sociais da relação e do acto pedagógico (Stoer, 1988, 1992).

Ora, a relação pedagógica é, na escola de massas, uma relação caracteristicamente intercultural e, se isso é mais visível nas situações limite de marcadas fronteiras culturais, não dispensa que a formação dos professores, em geral, seja informada por um "conhecimento antropológico" (Esteves, 1992, pp. 71) que permita, pelo reforço da "flexibilidade e adaptabilidade" do conhecimento, a conciliação entre "a confiança na unidade de razão científica e a consciência da pluralidade das razões culturais" (Collège de France/ Bourdieu, 1987, pp. 105).

E esta elasticidade cognitiva supõe também um entendimento alargado e aprofundado do papel da educação nas sociedades modernas, que faça dos professores não simples executores de tarefas pre-estabelecidas e zeladores

de rotinas institucionais, mas intelectuais capazes de avaliarem criticamente os contextos da acção pedagógica, de perceberem as transformações sociais e geracionais que a envolvem e de agirem em conformidade.

Este tipo de formação,corresponde à abordagem que A. Nóvoa chama crítico-reflexiva (1991, pp. 122), uma vez que a relação com o saber é uma relação complexa e não meramente intelectual (Esteves e Pimenta, 1992, pp. 290) e se pretende, mais que atingir determinados comportamentos ou a renovação dos discursos teóricos (Esteves, 1992, pp. 78), o assumir de atitudes inspiradas em valores, com efeitos de multiplicação, não será um processo exclusivamente mental, mas

> *(...) "um processo profundamente social, onde pesam a origem social dos candidatos a professor, o percurso escolar, as estratégias ocupacionais disponíveis e seleccionadas, a representação colectiva e pessoal da função docente na sociedade, enfim, a concepção de sociedade" (Esteves, 1992, pp. 72).*

e deverá ter em conta a experiência acumulada (Nóvoa, 1991, pp. 122-123) a importância das condições institucionais e da evolução das relações entre colegas de trabalho, para o carácter efectivo das mudanças pretendidas (Benavente, 1990, pp. 291-293).

O que significa que, não sendo o saber da sociologia da educação um saber socialmente neutro, terá que haver, na sua aprendizagem para a

formação de professores, uma aproximação diferenciada a esse mesmo saber, em função de diferentes graus de proximidade/afastamento, de diferentes obstáculos e das necessidades da sua legitimação, e, sobretudo, uma aproximação distinta da da prática científica, por mais sobreposições que entre as duas possa haver; ou seja, terá que haver uma didáctica e uma pedagogia da sociologia da educação. Além do mais,

> *(...) "toda a formação que mantém relações de dependência, que esquece o universo cultural das professoras e realça os hábitos, preconceitos e representações que o compõem, que se encerra nas ideologias e nas práticas não reflectidas - reforça o "fecho", o bloqueio efectivo (Benavente, 1990, pp. 294).*

A sociologia da educação tem, assim, na formação de professores uma condicionante pedagógica e didáctica que não obriga a outro seu entendimento alternativo (Stoer, 1988, pp. 77-78; 1992, pp. 58-60), que não seja o de análise sociológica do fenómeno educativo. Tal condicionamento em nada subverte ou perturba a prática científica da sociologia da educação, como o não fez em outras áreas disciplinares mais consolidadas, que sempre foram, no seu ensino, objecto das necessárias adaptações.

O facto de o problema se colocar a propósito da sociologia da educação pode, aliás, ser sintoma de alguma fragilidade na construção do seu campo científico, que essa, sim, de alguma forma compromete o apoio que poderia

prestar à prática profissional de professores e educadores (Stoer, 1988, pp. 76; 1992, pp. 56).

> *"No campo da educação não pode ser autorizada uma "visão reducionista" que restringe o âmbito da acção do professor, mas também não deve ser fomentada uma "visão lírica" que impede uma actuação competente e operacional do professor. Temos que aprender a viver com esta contradição" (Nóvoa, 1991, pp. 126)*

E esta é uma segunda condicionante da sociologia da educação, na formação dos professores, a da premência da prática, a do apelo à orientação pedagógica.

Certamente que o objecto da sociologia da educação são os *problemas sociológicos*, e que o olhar do cientista, na procura do conhecimento da realidade social educativa, não pode ser o olhar do educador, nem estar ao serviço desta ou daquela política educativa. Por outro lado, como também já foi referido, a formação dos professores, como intelectuais, supõe não só um apetrechamento técnico-pedagógico, mas também a capacidade de uma leitura, cientificamente informada, do papel da educação nas sociedades modernas.

Mas seria persistir numa não pouco inocente dicotomia *homo sapiens/homo faber*, negar à sociologia da educação, como ciência e nos exactos limites da sua capacidade científica, a possibilidade de informar e

inspirar a técnica pedagógica, por mais desvios ou utilizações eticamente reprováveis que, dessa técnica assim informada, como de muitas outras, se possam vir a fazer.

Dessa dicotomia entre "puro" e "aplicado" também no seio da sociologia da educação podem resultar

> *"duas perversões que importa combater metodicamente por uma acção sobre as instituições e sobre as mentalidades: em primeiro lugar, a tendência para o formalismo que esmaga certos espíritos; em segundo lugar, a desvalorização dos saberes concretos, das manipulações práticas e da inteligência prática que lhes está associada" (Collège de France/Bourdieu, 1987, pp. 106).*

E são hoje evidentes, como já ficou dito, os importantes contributos trazidos para a sociologia da educação, da sua aproximação à pedagogia e à formação de professores.

Tal reconhecimento não invalida, porém, a indispensabilidade de que a articulação entre o conhecimento científico e as técnicas politicamente instrumentalizadas seja explicitada, como, aliás, importa explicitar as políticas e os interesses que directamente se projectam sobre o próprio conhecimento científico, na sua produção.

O contexto político-institucional constitui certamente uma terceira condicionante da sociologia da educação na formação de professores; mas,

convém referir um outro aspecto sobre as suas condicionantes didactico-pedagógica e prática, antes que nos debrucemos sobre ele.

Em relação a estas condicionantes parece ser de adoptar, na formação de professores, o *princípio da comunicação* que J. Esteves (1992 b, pp. 105) estabelece como *a priori* pedagógico para o ensino da sociologia da educação, em geral. Aqui, as referências desta comunicação teriam que ser não só a tradição e características dos campos teóricos, a devolução da estrutura intercultural dos comunicantes e a dignificação social do saber e saber-fazer dos diferentes grupos sociais, mas também a característica profissional e as características dos grupos profissionais em presença.

Tal princípio obrigará certamente a adaptações de linguagem, obrigará provavelmente à interdição de determinados níveis de abstracção, obrigará inevitavelmente a uma delimitação dos conteúdos e à constante interpelação das suas implicações técnicas.

Relação complexa, muitas vezes polarizada à volta de um professor, de profissão, formador de professores no âmbito da sociologia que é da educação, e também sociólogo de formação, eventualmente investigador. Relação complexa em que se articulam campos, se traduzem e desdobram linguagens e se institucionalizam especificidades, sociologicamente inevitáveis, mas nem sempre compatíveis com uma "visão heróica da prática científica". E, como referem S. Aranowitz e H. Giroux,

(...) "a questão é que as práticas de linguagem, institucionalmente legitimadas, introduzem os professores e os estudantes em questões específicas de vida e são constitutivas de relações sociais específicas". (1992, pp. 164-165).

Ou seja, as próprias condicionantes politico-institucionais da sociologia da educação, na formação de professores, são menos afins das do *tipo ideal* de investigador social, que das daqueles que é suposto formar, com as seus contributos: as condicionantes que decorrem das funções sociais dos sistemas escolares, que a sociologia da educação pretende elucidar.

As suas limitações e fragilidades, nesta elucidação, terão que ser evidenciadas quando se trata da aplicação dos seus conhecimentos a uma realidade tão sensível como a da educação, em que os professores terão que ter o controlo dos resultados da sua intervenção, já que nela assumem uma tarefa social pela qual serão socialmente responsabilizados (Stoer, 1992, pp. 60).

Nesta responsabilização se jogará o peso das estruturas sociais e a sua provável contradição com a concepção de que

(...) "educar é modificar as posições sociais dos sujeitos nos processos de interacção pedagógica. Modificação esta que (para além das implicações que poderá ter ao nível psicológico de auto-desenvolvimento pessoal) gerará uma diferenciação nos processos

de construção social das desigualdades escolares fomentando e ampliando o aparecimento de processos de mobilidade escolar" (Caria, 1992, pp. 269-270).

De qualquer modo, um peso que não pode ser entendido como determinante, já porque aquelas estruturas nunca são definitivas, já porque os sistemas escolares fazem parte da estrutura político-administrativa da sociedade e participam das funções e da relativa autonomia que nela cabe ao Estado.

As estruturas dominantes não têm, numa dada sociedade, um carácter unívoco e, se condicionam os processos e as relações sociais nela existentes, alimentam-se, por sua vez, de processos estruturantes, em que se relacionam actores e grupos, numa diversidade de interesses e projectos.

Os interesses e projectos dominantes tendem a actualizar-se de uma forma hegemónica, objectivando-se, incorporando-se e penetrando o senso comum em que, entre o necessário e o possível e em nome de uma certa consensualidade, se fazem cedências se integram interesses e projectos menores e, consequentemente, se introduzem contradições e conflitos.

O Estado, estrutura político-administrativa multidimensional, participa deste processo, sofre as pressões dos vários interesses e projectos em presença e gere os conflitos entre eles, quer penetrem ou se manifestem externamente à sua estrutura. Cumpre assim uma importante função de

mediação de interesses e projectos e, se nessa mediação lhe cabe a função de legitimação dos que são dominantes, também lhe cabe a sua própria legitimação enquanto mediador e a correspondente autonomia.

Ou seja, a função de legitimação que o Estado assume, nas sociedades modernas, obriga a que a generalidade dos actores-cidadãos tenha do Estado uma visão positiva e de idoneidade, o que lhe confere a autonomia para, na mediação dos interesses e projectos, seleccionar e integrar aqueles que se revistam de formas identificáveis com valores teoricamente consensuais. A função de legitimação, e a autonomia relativa que lhe está associada, são assim também objecto da disputa pela legitimidade social.

Deste processo participa o sistema escolar, com o peso que corresponde à importância do capital cultural na legitimação das restantes formas de capital, e as transformações (reformas) que nele ocorrem.

> *"Even reforms proposed to alter both the way schools are organized and controlled and what is actually thaught in them will be part of this process. They too will be part of an ideological discourse that reflects the conflicts within the state and attemps by the state apparatus both to maintain its own legitimacy and that of the surrounding process of accumulation" (Apple, 1985, pp. 30).*

Deste processo participam as escolas e as relações que nelas se estabelecem, enquanto espaço social que é, assim, relativamente autónomo e

de disputa pela legitimidade na interpretação e prática de valores sociais teoricamente consensuais.

3.2. Lei de Bases do Sistema Educativo

Este entendimento sociológico do papel do Estado e a interpretação, em conformidade, das suas estruturas educativas e respectivas transformações permite enquadrar a análise das mudanças e contradições vividas no sistema educativo português e seu processo de reforma.

O fenómeno da escola de massas foi em Portugal uma manifestação tardia, no contexto geopolítico em que nos inserimos, e a sua sistematização legal, efémera que foi a chamada Reforma de Veiga Simão, apenas acontece a partir da publicação da Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo.

A tardia reestruturação educativa, associada a uma também tardia democratização, e a confluência no tempo de mudanças educativas que, na generalidade dos países desenvolvidos, aconteceram em momentos históricos distintos, fazendo coincidir uma "crise de crescimento" com uma "crise de envelhecimento" [(Stoer e Araújo, 1992, pp. 146-147; Conselho Nacional de Educação, 1994, pp. 1520-(48)/1520-(49)], aumentam as dificuldades da implementação e interiorização, nas escolas, dos direitos humanos e sociais ligados ao fenómeno da escola de massas (Stoer e Araújo, 1992, pp. 158).

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
BIBLIOTECA

Se, por um lado, de uma concepção optimista sobre o papel da educação e da escola, como factores de democratização, resultou que se confundisse a expansão da escolaridade e o alargamento da base social de recrutamento dos alunos com "igualdade de oportunidades", por outro lado, é hoje reconhecido que a questão da igualdade se liga à questão da *qualidade* e das *aprendizagens reais* [Conselho Nacional de Educação, 1994, pp. 1520 - (50)/1520 - (51)] e que a qualidade

> *(...) "só influencia a democratização se for promovida através de políticas estruturais e pedagógicas que contemplem a diversidade de contextos e as diversas necessidades dos públicos escolares. A qualidade só contribui para a democratização se for articulada com prioridades de correcção de assimetrias e compensação de desigualdades. Tais prioridades exigem políticas deliberadas, de natureza social, material e pedagógica" [(Conselho Nacional de Educação, 1994, pp. 1520-(51)].*

Ora, estes princípios já se encontram consagrados no texto inspirador da reforma educativa, mas as contradições na sua aplicação política são evidentes. Tal facto, só reforça a importância da Lei de Bases do Sistema Educativo, e da sua função de legitimação, nas disputas pela legitimidade e na orientação das decisões que, a diversos níveis e com diversos graus de autonomia, se vão tomando nos sistema educativo português.

Reunindo a Lei os princípios teoricamente consensuais, e a consensualidade foi uma tónica da sua aprovação, é o seu texto que deve ser o critério da responsabilização social dos professores e do seu posicionamento quanto à interiorização e implementação dos direitos humanos e sociais na escola. Ele terá que ser, igualmente, a referência, quando se trata das condicionantes político-institucionais da sociologia da educação na formação dos professores.

> A Lei de Bases do Sistema Educativo é, no seu papel orientador, exigente quanto ao perfil do aluno a formar pelo ensino básico, aquele que é *universal, obrigatório e gratuito* e visa uma *formação geral comum a todos os portugueses*, segundo o princípio do *direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*, que cabe ao Estado garantir. *Esse aluno será uma pessoa com equilibrado desenvolvimento físico e motor, que está a desenvolver de maneira plena e harmoniosa a sua personalidade, estimulado que foi a descobrir os seus interesses e aptidões e a desenvolver as capacidades de raciocínio, de memória, de espírito crítico, de imaginação criativa, de expressão geral e artística, de comunicação, e uma sensibilidade estética e sentido moral; que pôde formar o seu carácter, em clima escolar de estabilidade afectiva (visando a sua maturidade socio-afectiva e cívica), tendo desenvolvido um espírito de cidadania, hábitos de higiene e saúde, de cooperação e relação, e tendo-se preparado para uma reflexão consciente sobre valores*

espirituais, estéticos, morais e cívicos. Uma pessoa orientada para um relacionamento social e uma intervenção social qualificados, segundo determinados valores, de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários e intervenientes na vida comunitária, a quem foi dada uma sólida formação geral de que consta uma formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, moral e cívica, a aprendizagem de uma língua estrangeira e a iniciação a uma segunda. Que adquiriram também métodos e instrumentos de trabalho (individual e de grupo) e de conhecimento que lhes permitirão prosseguir a sua formação, apoiada no gosto desenvolvido pela constante actualização de conhecimentos, e uma autonomia que os leva a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação disponível e a julgar de igual modo o meio social em que se inserem. As atitudes activas e conscientes desenvolvidas face à comunidade (que desde a pré-escola se habituaram a observar e compreender) e aos seus problemas mais importantes, levá-los-ão a empenharem-se na sua transformação progressiva.

Habituados a inter-relacionar o saber e o saber-fazer, a sua formação geral permite-lhes receber uma formação específica, apoiada numa orientação educacional participada, que os levará ao desempenho de ocupações socialmente úteis (um justo lugar na vida activa), conformes com os seus interesses, capacidades e vocações. Habituaram-se, igualmente, a usar os seus tempos livres de uma forma lúdica e criativa.

A distância deste texto, de vocação orientadora, em relação ao imediatamente concretizável, coloca-o a um nível teórico facilmente

consensual, mas que permite um grau alargado de contradições, ao nível da sua interpretação política.

As contradições poderão, aliás, começar, desde logo, no entendimento do impacto imperativo de um texto desta natureza, ou seja, na interpretação que se dá à classificação de *teórico*.

Como *teórico* pode ser entendido algo que, não sendo imediatamente concretizável, define metas e objectivos de longo prazo, mas que informam e condicionam o sentido da prática corrente, por pouco que se possa caminhar ou que sejam os recursos mobilizáveis para esse caminho.

Como *teórico* pode ser entendido algo que se tentou efectivamente concretizar, mas que se constatou como impossível de pôr em prática.

Como *teórico* pode ser entendido algo a que se nega a intenção de alguma vez ser posto em prática, e que se desvaloriza enquanto tal, mesmo se se reconhece à elaboração teórica uma função concreta, como a função ideológica de legitimação.

Como *teórico* pode ser entendido algo que cumpre exactamente essa função de legitimação que, uma vez cumprida, dispensa, dentro do possível, os constrangimentos teóricos para dar lugar a soluções técnicas autónomas, consideradas mais eficazes.

Ora, como a reflexão epistemológica tem evidenciado, todas as soluções técnicas concretizam perspectivas teóricas, embora nem sempre

os posicionamentos teóricos que actualizam, e sobretudo os que dissimulam, sejam os mais defensáveis em termos de legitimação.

Para os que detêm no sistema educativo uma função técnica, as definições políticas legitimadas, segundo a sua hierarquia própria, são exequíveis até demonstração em contrário, sob pena de através de um artifício técnico se subverterem as decisões políticas. É certo que são os técnicos que mais directamente se confrontam com as condições concretas de aplicação das políticas educativas e com os recursos tradicionalmente escassos face a tão ambiciosos *objectivos*; mas tal facto só obriga à optimização dos recursos disponíveis na criação das condições da sua concretização, no encontrar de soluções que os não contradigam, na descriminação positiva das inovações que contrariam as práticas instituídas que os negam.

De facto, os princípios teóricos socialmente legitimados não são necessariamente os princípios teóricos de mais fácil concretização. Como refere Bourdieu,

> *(...)"podemos comprender que o ser social é aquilo que foi; mas também aquilo que, uma vez sendo, ficou para sempre inscrito não só na história, o que é óbvio, mas também no ser social, nas coisas e nos corpos. A imagem do porvir aberto, com possíveis infinitos, dissimulou que cada uma das novas opções (mesmo tratando-se das opções não feitas do deixar-fazer) contribui para restringir o universo dos possíveis ou, mais exactamente, para aumentar o peso da necessidade instituída nas coisas e nos corpos, com a qual deverá contar uma política*

orientada para outros possíveis e, em particular, para todos aqueles que foram a cada momento afastados. O processo de instituição, de estabelecimento, quer dizer, a objectivação e a incorporação como acumulação nas coisas e nos corpos de conquistas históricas, que trazem a marca das suas condições de produção e que tendem a gerar as condições da sua própria reprodução (quanto mais não fosse pelo efeito de demonstração e de imposição das necessidades que um bem exerce unicamente pela sua existência), aniquila continuamente possíveis laterais. À medida que a história avança, estes possíveis tornam-se cada vez mais improváveis, mais difíceis de realizar, porque a sua passagem à existência suporia a destruição, a neutralização ou a reconversão de uma parte maior ou menor da herança histórica - que é também um capital -e, mesmo, mais difíceis de pensar, porque os esquemas de pensamento e de percepção são, em cada momento, produto das opções anteriores transformadas em coisas. Qualquer acção que tenha em vista opor o possível ao provável, isto é, ao porvir objectivamente inserido na ordem estabelecida, tem de contar com o peso da história reificada e incorporada que, como num processo de envelhecimento, tende a reduzir o possível ao provável"(1989, pp. 100-101).

Não é assim igual a oportunidade, a possibilidade e a liberdade de praticar o institucionalizado e o institucionalizável, pelo que quaisquer inovações têm que ser estimuladas, podendo ser uma forma de negar os princípios inovadores, a de sugerir a sua impraticabilidade, não alterando os contextos "objectivados" e "incorporados", nem as condições da sua prática.

Daí a importância de um trabalho persistente visando a alteração das condições, dos contextos e das mentalidades, quando efectivamente se pretende inovar, e de que a intenção inovadora vá confrontando no dia a dia, e na prática corrente, os moldes em que os princípios dominantes, ao institucionalizarem-se, se tornaram hegemónicos com os princípios inovadores socialmente legitimados.

Só numa perspectiva determinista, em que os polos da conflitualidade social se consideram pre-definidos ou quando se pretendem alterar os valores sociais, se pode trocar este trabalho persistente de confrontação das práticas, e das suas condições, com os princípios, por uma disputa ideológica desencarnada.

Ao nível do Sistema Educativo, é a sua Lei de Bases que estabelece os princípios orientadores e que aponta os caminhos da sua concretização, nomeadamente, quando directa e indirectamente define um perfil de professor, e a formação que lhe corresponde, e quando equaciona a questão dos direitos humanos e sociais na escola portuguesa, delimitando, em consequência, o papel da sociologia da educação, e das questões que lhe são pertinentes, na mesma formação.

Tratando-se de identificar o perfil de professor definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o que em primeiro lugar haverá que referir é que ele deve, logicamente, abarcar pelo menos as mesmas características que as que

se pretendem no aluno a educar, ou seja, o professor deverá ser, nos termos definidos pela própria Lei, uma *pessoa educada*.

Conhecido o impacto isomórfico da prática docente, o perfil do aluno atrás referido obriga não só o professor, como as características da sua formação e dos seus formadores.

A formação de professores deverá, assim, ser orientada para uma relação e geração de profissionais autónomos e criativos, segundo o "princípio da liberdade criadora" (Patrício, 1990 reed., pp. 11)., e esta *atitude de autonomia* não se compadece com um perfil de professor que seja o de zelador das rotinas institucionais, que executa tarefas mais ou menos explicitadas e responde a situações concretas com comportamentos tipo, melhor ou pior apreendidos, a partir dos formulários da sua formação. Terá que ser, até pela responsabilidade social da sua profissão, um trabalhador intelectual que sabe situar-se de forma crítica e actuante face à realidade social que o rodeia (Artº 30º, nº 1, alínea f) e que detém, assim, *um entendimento alargado do papel da educação nas sociedades modernas*; que é capaz de investigar e de equacionar os problemas com que se confronta e de inovar (Artº 30º, nº 1, alínea g), decidindo sobre as suas melhores soluções, o que supõe uma compreensão das *condicionantes e características sociais da relação e do acto pedagógicos*.

Em segundo lugar, a sua preparação supõe uma *sólida formação de base* que, na formação inicial, de nível superior, contempla "a informação, os métodos e as técnicas científicos", ou seja, uma formação disciplinar ou pluridisciplinar. Esta formação, porém, envolve também uma *atitude de não academicismo*, já que não se trata da acumulação de um corpo de conhecimentos para depois transmitir, mas de um conhecimento que se assume criticamente e que se sabe relacionar em termos de saber e saber fazer, articulação teoria-prática (Artº 30º, nº 1, alínea d), e também no seu cruzamento com as *formas por que se manifesta a nível regional e local.*

Não sendo a formação disciplinar e pluridisciplinar entendida como acumulação de um corpo fixo de conhecimentos (que tende a auto-reproduzir-se afastando-se da realidade), até pela cada vez maior sofisticação dos meios tecnológicos de armazenamento da informação, é valorizada a sua flexibilidade, de modo a permitir a reconversão, a mobilidade e o complemento de formação (Artº 30º, nº 1, alínea c) e expressamente referida a sua componente metodológica. Esta componente, associada aos já pressupostos interesse e gosto pela constante actualização de conhecimentos e a uma prática participativa, permitirá desenvolver uma *atitude de auto-formação e auto-aprendizagem*, baseada na reflexão (Artº 30º, nº 1, alínea h). Ela deverá também pressupostamente preparar para a integração de

componentes regionais nos planos curriculares e para orientação de *actividades de tempos livres de âmbito regional e local.*

Para além disso, a formação disciplinar ou pluridisciplinar não dispensa o dever, enunciado no nº 7 do Artº 47º da mesma Lei, de todos os professores serem professores de português, o que certamente pressupõe, pelo menos, a consciência das *condicionantes sociais das formas de linguagem.*

De qualquer modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo não sobrevaloriza esta componente da formação de professores que chama de "científica", em relação a outras componentes da mesma formação.

Em terceiro lugar, é afirmada a necessidade de outra componente desta formação, a *formação pedagógica*: "proporcionando os métodos e técnicas pedagógicos de base" (Artº 30º, alínea a).

Para esta preparação, reconhece-se a necessidade de que a formação seja feita segundo práticas metodológicas afins das que hão-de vir a ser utilizadas pelo professor na sua prática pedagógica (Artº 30º, alínea e), já que a pedagogia não se aprende formalmente.

Tal significa que a própria prática pedagógica dos formadores de professores está condicionada não só pela formação pedagógica destes, mas também pelo perfil do aluno que se pretende vir a formar, nomeadamente ao nível do ensino básico.

Estabelecem-se, assim, para além da necessidade da preparação pedagógica, os contornos e as características gerais da pedagogia a utilizar na formação de professores: será uma pedagogia que não só "favoreça e estimule a inovação e a investigação" (Artº 30º, nº 1, alínea g), mas também o auto-desenvolvimento, a criatividade, o espírito crítico, hábitos de cooperação (articulando o trabalho individual e o de grupo) e proporcione o relacionamento e a reflexão consciente sobre temas e valores.

Estas características da componente pedagógica da formação de professores remetem-nos para um outro traço do perfil do professor, tal qual se encontra definido na Lei de Bases do Sistema Educativo, a ser tido em conta no processo da sua formação.

Não basta ao professor ser uma *pessoa educada*, ter uma preparação "científica" disciplinar ou pluridisciplinar e uma preparação pedagógica. O professor terá que ser, como refere M. Patrício (1990 reed., pp. 15) "professor-homem de cultura", ou, respeitando talvez melhor o espírito da Lei, uma *pessoa de cultura*. Terá que ser uma pessoa que, pela sua maneira de ser e de estar, não só estabelece um relacionamento humano propício à estabilidade afectiva dos seus alunos, mas também inspira um sentido moral da vida e um sentido de cidadania conducente à intervenção cívica, no respeito por determinados valores, como os da liberdade e pluralismo, da

igualdade e solidariedade e da identidade nacional, no quadro da tradição universalista europeia.

Em quarto lugar este perfil pressupõe, portanto, uma outra componente na formação geral dos professores, até porque todos os professores educam para os valores através do que efectivamente valorizam ao educar: chamar-lhe-ia *formação humanistíca*, à "formação pessoal e social adequadas ao exercício da função" a que se refere a Lei (Artº 30º, nº 1, alínea a), dadas as características que ela própria reconhece a essa função.

Uma componente de *formação humanística* parece ser indispensável não só face às características pessoais que a Lei inclui no perfil de professor, mas também face a características que nela têm a ver com o que serão a sua *intervenção e relacionamento sociais*.

Desde logo, em relação à *atitude de autonomia*, atrás referida, para que, mais do que uma formação centrada na aquisição de comportamentos, se torna necessária a aquisição de um *quadro de referências*, de que resulte um conjunto de predisposições e atitudes das quais é sempre possível, face às situações concretas, brotarem novos e mais adequados comportamentos.

Tratar-se-ia, na formação, da como que assunção de um novo *habitus* pedagógico, na máxima flexibilidade que o conceito comporte, informado por um quadro de referências, só possível a partir de uma formação humanística, em coerência com o que a própria Lei estipula para o Sistema Educativo.

Só esse novo *habitus* dará mais garantias à sustentação de uma progressiva mas efectiva concretização dos princípios, objectivos e medidas estabelecidos pela Lei de Bases, já que os exemplos abundam de novas situações legais e institucionais que falham os seus objectivos expressos, pela persistência de atitudes incorporadas, que tem a ver com quadros de referência anteriores. Como refere N. Keddie, um importante obstáculo à implementação de um efectivo ensino unificado, com *curricula* não diferenciados, em Inglaterra, foi as categorias mentais, socialmente construídas, nomeadamente o conceito de *capacidade* interiorizado pelos professores:

> *(...) "ability is an organizing an unexamined concept for teachers whose categorization of pupils on the grounds of ability derives largely from social class judgements of pupils' social, moral, and intelectual behaviour. These judgements are frequently confounded with what are held to be rational values of a general nature. (...) It seems likely, therefore, that innovation in schools will not be of a very radical kind unless the categories teachers use to organize what they know about pupils and to determine what counts as knowledge undergo a fundamental change". (1971, pp. 55)*

Parece, assim, não ser suficiente ao professor a *atitude de autonomia* com que um alargado quadro de referências, respaldado numa formação *humanística*, o pode apetrechar. É-lhe necessária também uma capacidade

crítica que lhe permita questionar, por exemplo, as evidências do quotidiano escolar, o senso comum que inspira muita da sua prática corrente.

Esta predisposição crítica deve ser extensiva, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, à *realidade social que envolve a escola*, onde, aliás, radicam muitas das categorias e classificações sociais constitutivas daquele senso comum. Segundo o seu articulado, ao professor deve ser proporcionada uma formação que "estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante", "em referência à realidade social" (Artº 30º, nº 1, alínea f).

Ora, esta *atitude crítica e actuante* pressupõe, por parte do professor, uma capacidade de relativização do *status quo* socialmente institucionalizado e dos (pre)conceitos nele incorporados e objectivados; pressupõe a noção de *realidade social como algo histórica e socialmente construído*, para o que não bastam as formações disciplinar e pedagógica, ou que estas sejam acrescidas de uma atitude de atenção em relação ao que o rodeia. Para que a formação vise as *mudanças irreversíveis* de que fala A. Benavente, tem que assumir as características do que chama de *formação cultural*: um domínio pessoal e colectivo da vida quotidiana através da assimilação dos conceitos, dos métodos e das capacidades interiores adequadas; uma aprendizagem do trabalho em equipa e da colaboração com as crianças, os pais, outros adultos e as instituições próximas da escola; uma capacidade de "desocultação" da história dos agentes escolares e dos seus percursos (1990, pp. 294-295). Para

o professor como para o sociólogo, de que fala Pierre Bourdieu, não basta estar alerta.

> *"Como pode o sociólogo escapar à persuasão clandestina que a cada momento sobre ele se exerce, quando lê o jornal, ou quando vê televisão, ou mesmo quando lê o trabalho dos seus colegas?*
>
> *Estar alerta é já importante, mas não basta. Um dos instrumentos mais poderosos da ruptura é a história social dos problemas, dos objectos e dos instrumentos de pensamento, quer dizer, do trabalho social de construção de instrumentos, de construção da realidade social..."(1989, pp. 36)*

ou seja, a componente de *formação humanística* de que se trata.

Uma *formação humanística* e a *atitude crítica e actuante* que dela decorra permitirão não só ao professor corresponder melhor ao grau de exigência da Lei de Bases do Sistema Educativo, mas também mais facilmente prevenir que da mesma Lei se não faça uma aplicação meramente formal.

Um dos seus aspectos susceptível desta aplicação formal é o dos *direitos humanos sociais na escola*, se a "formação geral comum a todos os portugueses", a que se refere, for entendida como dirigida a indivíduos abstractos, teoricamente equidistantes da cultura escolar e não a seres humanos concretos, com uma dimensão cultural própria.

Esta "burocratização" dos direitos humanos e sociais na escola, facilitada pela simultaneidade da afirmação e da crise da escola de massas em Portugal,

pode manifestar-se não só por uma adesão formal ao princípio da igualdade de oportunidades, mas também por expectativas condicionadas em relação aos jovens originários de culturas não escolarizadas, ou mesmo pelo reconhecimento desta diversidade cultural sem que tal implique soluções pedagógicas que passem pelo conhecimento das diferenças e pelo seu confronto (Stoer e Araújo, 1992, pp. 158-159).

Ora, a Lei de Bases do Sistema Educativo não só obriga ao reconhecimento das diferenças, quando se trata de assegurar o direito à educação, como assegura também o direito à(s) diferença (s) e aponta caminhos à sua salvaguarda, para uma efectiva equivalência das oportunidades educativas (Artº 3º, alínea d).

> Segundo o seu texto, o direito constitucional à educação e à cultura concretiza-se através da democratização do ensino, que é uma especial responsabilidade do Estado.
>
> Esta democratização pressupõe, por um lado, o *direito à participação*: na política educativa, em estruturas e processos participativos criados para o efeito, na administração e gestão escolares, na experiência pedagógica quotidiana. Uma participação em diferentes graus e sob diversas formas de professores, alunos, famílias, autarquias, entidades representativas de actividades sociais, económicas e culturais e instituições de carácter científico.

Por outro lado, a democratização do ensino pressupõe, também a garantia do *direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.*

Esta garantia, que incumbe ao Estado, como especial responsável pela democratização do ensino, passa por um suporte logístico e obriga não só ao reconhecimento de desigualdades que importa corrigir, como de diversidades que importa contemplar, para poder ser efectiva.

Assim, a igualdade de oportunidades contempla a correcção de assimetrias regionais e locais e o assegurar de uma escolaridade de segunda oportunidade, mas também uma descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas e o assegurar do direito à diferença.

A regionalização, que começa pelo planeamento e reorganização da rede escolar, tem como pressupostos a adaptação às realidades, a inserção no meio, a participação das populações e níveis eficientes de decisão, e pode passar por uma fixação local dos docentes, por planos curriculares que integram componentes regionais e por actividades de tempos livres de âmbito regional e local.

O assegurar do direito à diferença supõe a sensibilização dos intervenientes no processo educativo contra a descriminação sexual; a despistagem de inadaptações, precocidades e deficiências; o estabelecimento de condições adequadas ao desenvolvimento e aproveitamento pleno das capacidades de crianças com necessidades educativas especiais, que contempla a criação de uma modalidade

especial de educação; e ainda o respeito por personalidades e projectos individuais de existência e a consideração, mas também a valorização, de diferentes saberes e culturas.

É na prevenção de uma adesão formal aos princípios, aos objectivos e às medidas da Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente dos que se referem ao direito à diferença, que a *formação humanística*, em geral, pode dar um contributo decisivo à formação de professores. Sem esse contributo, no qual J. A. Esteves inclui imprescindivelmente, hoje, a sociologia da educação, ao citar J. Dewey, em *Democracia e Educação*, a "instrução escolar tende a converter-se numa rotina empírica, se os seus *objectivos e métodos* não são animados por uma visão ampla e global do seu *lugar na vida contemporânea*, que justamente compete à filosofia dar" (Cit. em Esteves, 1992, pp. 74).

3.3. Uma Filosofia da Educação

Face à heterogeneidade, à pluralidade de contextos e à diversidade de necessidades que caracterizam a população escolar na *escola de massas*, um entendimento não formal e a concretização do princípio de igualdade de oportunidades obrigam a disposições aparentemente contraditórias, mas que jamais poderão passar pela uniformidade.

Em primeiro lugar, visando a escola a formação para a cidadania e o apetrechamento para o seu exercício, ela prossegue objectivos universais e nacionais tendencialmente niveladores.

Só que a prossecução destes objectivos obriga desde logo a uma adaptação da escola, enquanto instituição local, às características e necessidades dos seus utentes e, consequentemente, à diversificação. Se, por exemplo, a escola pretende promover mais que uma aprendizagem meramente formal e mecânica, ela terá que ter em conta diferentes graus de aproximação à escolarização e que há alunos que colhem fora da escola o sentido para os conhecimentos e técnicas que transmite, enquanto que outros terão que, necessariamente, apreender na escola um sentido para a sua utilidade e utilização (Neves e Pedro, 1987).

Neste seu propósito, a escola não poderá deixar de visar o acesso à *cultura padrão*, já que, se o não fizer, revela alguma ingenuidade face ao objectivo da cidadania, ignorando que a relação entre culturas é uma relação desigual.

Mas se o objectivo contempla a *qualidade* e as *aprendizagens reais*, dificilmente a escola o conseguirá se não assentar o processo de ensino/aprendizagem sobre o quadro integrador de sentido, visando embora o seu progressivo alargamento, que as crianças foram constituindo na sua socialização primária, ou seja, sobre o seu *código cultural*.

Assim, em segundo lugar, o próprio acesso à *cultura padrão*, e a sua igualdade de oportunidades, obrigam ao reconhecimento e conhecimento das diferenças culturais presentes na *escola de massas.* Mais, visando este acesso a *cidadania*, não pode passar pela negação ou anulação do aluno enquanto pessoa, enquanto ser cultural, dada a dimensão ontológica da cultura.

A ideia de que o ponto de partida da aprendizagem deve ser a visão que o aluno tem do mundo, a sua própria cultura, é, hoje, uma ideia relativamente pacífica. Ela veio a generalizar-se e a reunir o consenso de autores com muito diferentes perspectivas sobre a educação e o seu papel, sobretudo a partir da constatação da falha de programas educativos que, repetidamente, aplicaram padrões ocidentais de ensino/aprendizagem a outras realidades socio-culturais, nomeadamente países do terceiro mundo.

> *"Usuallly they were the result of the extension of reformes that had been generated in the governing country, reforms that were designed to modernize its own educational system and not for forwarding the development of a dependent territory" (Kimball, 1974, pp. 236-237).*

Esta mesma ideia ganhou reforço com os estudos feitos sobre a questão da complementaridade da personalidade e da cultura que levou à identificação do conceito de *personalidade modal* (uma espécie de padrão de personalidade que reflectiria traços persistentes da cultura de origem)

desenvolvido especialmente por Ralph Linton e utilizado empiricamente, numa perspectiva não determinista, por T. Brameld. Para este autor, a constatada complementaridade da personalidade e da cultura deveria ser o principal factor a ter em consideração na selecção das matérias de ensino que, segundo ele, deveria obedecer a um critério cultural (1965, pp. 83-84).

P. Goodman, apesar do seu cepticismo em relação aos sistemas educativos e de negar à educação a função de preservação de culturas minoritárias, considerava pedagogicamente crucial que o professor "reach each child in terms of what he brings, his background, his habits, the language he understand" (1964, pp. 21).

J. Gay e M. Cole ao analisarem os problemas do ensino da matemática no contexto socio-cultural dos Kpelle, na Libéria, concluiram não só da impossibilidade do ensino da matemática, ou de qualquer outra matéria, sem ter em conta esse contexto, mas também que fazê-lo preparava melhor os Kpelle para o contacto com o mundo tecnologicamente desenvolvido (1967, pp. 94-96).

Por sua vez, R. Lallez, numa análise descritiva da reforma da escola primária efectuada nos Camarões, considerou que uma ideia que reforçava toda a reforma era a de que a educação mais estreitamente relacionada com o quotidiano e com o trabalho deveria ser a base da mudança, no sentido do desenvolvimento (1974, pp. 84).

S. T. Kimball que entendia que uma nova aprendizagem só poderia ocorrer tendo em conta o contexto cultural dos estudantes, já que as

condições conceptuais de transmissão da cultura se reflectem na visão do mundo e

(...) "the rules that govern the organization and evaluation of knowledge and explain the processes of change are to be found here. In them are the oftentimes unstated assumptions that make experience meaningful. In them are the guideposts for learning itself" (1974, pp. 101),

considerava igualmente ser uma aquisição da antropologia que

(...) "conscious awareness of the behavior, values, and assumptions of one's own culture may be of equal or even greater importance for sucessful peformance in culturally divergent situations than is precise knowledge of the other culture itself" (1974, pp. 235-236).

M. E. Sinclair e K. Lillis sublinharam a importância da "relevância" (o relacionamento da escolaridade básica com a vida e o trabalho da comunidade em geral) dos programas, para o sucesso escolar nos países do terceiro mundo, sugerindo várias estratégias para a introdução de programas "relevantes". O objectivo dessa "relevância" seria o da melhor integração e permanência dos estudantes nas suas próprias comunidades (1980, pp. 15-22).

F. Musgrove, criticando embora de forma clara o relativismo cultural, mais propício, no seu entender, à conservação que ao desenvolvimento cultural; afirmando a superioridade da "civilização científico-industrial"; negando à escola um papel na preservação da cultura das minorias, que

estas próprias rejeitariam; reconhece a importância de que no sistema de ensino os estudantes partam "from where they are", da sua própria cultura (1982, pp. 114-139).

Não é só já do contexto cultural como condição da aprendizagem que se trata, portanto, mas da identidade pessoal e social do aluno e da indispensabilidade da sua preservação.

Aí se situa a aparente contradição entre o *direito à igualdade* que supõe o acesso à cultura padrão, no contexto da hierarquização social das culturas, e o *direito à diferença* (alínea d do Artº 3º da Lei nº 46/86), que supõe a valorização dos seres humanos nas suas diferenças, incluindo as diferenças de saberes e culturas; mas também a sua convergência, já que a igualdade supõe a equivalência das diferenças. E o acesso à cultura padrão e, por ela, à cidadania, passa pelo reconhecimento, conhecimento, relacionamento e valorização das diferentes identidades em presença e não pela sua anulação ou subestimação sob a forma da indiferença.

A importância de uma consciência positiva da cultura própria como o melhor meio para o reforço da identidade e da auto-imagem, indispensável não só ao processo de aprendizagem, mas também ao confronto com a multiculturalidade característica das sociedades tecnologicamente

desenvolvidas, já foi afirmada em trabalho anterior (Costa, 1984, pp. 26), com base nos estudos de Gay e Cole (1967), Kimball (1974) e Spindler (1976).

Tal reconhecimento não obsta, porém ao relacionamento social desigual entre as culturas, aos seus desiquilíbrios tecnológicos e à sua influência, positiva ou negativa, sobre a auto-imagem e a da respectiva cultura.

Mas, quando se não tem da realidade social uma perspectiva determinista, a concordância daquela constatação com os postulados normativos, que orientam o sistema educativo e a formação de professores, obriga à identificação e invocação de uma postura filosófica que sirva simultaneamente de polo unificador e de motor de coerência entre os valores e os princípios a montante dos textos normativos e a prática que lhes fica a jusante. Tal postura, mais que um suporte analítico, visa um impacto efectivo sobre a *praxis* educativa, dado o reconhecido papel da filosofia da educação na fundamentação das ciências da educação e na interpretação e inovação da acção educativa (Patrício, 1993, reed. pp. 46-60)[3].

O fundamento último de tal postura é o humanismo, a crença no ser humano e na necessidade de que ele seja respeitado como tal, condição da preservação das próprias sociedades humanas. A crença nas suas

---

[3] Para que este impacto seja efectivo, porém, é fundamental, como refere A. Benavente, que as próprias ciências da educação consigam uma articulação com a intervenção nas escolas, na apropriação e aplicação dos seus instrumentos, "no seu *papel de facilitadores dos processos de mudança e de construção da consciência-acção*" (1990, pp. 291), função em que à investigação-acção cabe papel de relevo (1990, pp. 296-297)

potencialidades e na sua capacidade para a resolução dos próprios problemas, o que obriga ao acesso à possibilidade da sua reflexão, ao desenvolvimento integral daquelas mesmas potencialidades.

Este humanismo é o fundamento da própria democracia já que, como diz P. Freire,

> *(...)"a democracia e a educação democrática se fundam ambos, precisamente, na crença no homem. Na crença em que não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia" (1974, pp. 96).*

A obra de P. Freire é, aliás, um bom desenvolvimento desta concepção democrática da educação, pois como refere M. Moura, no seu pensamento,

> *(...) "o homem tem uma tarefa deveras importante a realizar , isto é, transformar o mundo no qual vive, a fim de se tornar senhor dele e de crescer na sua humanidade. Tal transformação far-se-à por meio de uma actividade criadora implicando inseparavelmente reflexão e acção" (1978, pp. 108).*

Para o prosseguimento desta actividade criadora não basta, no entender de P. Freire, que a educação tenha como ponto de partida a

realidade concreta e contexto cultural em que estão inseridos os educandos. Como mais uma vez refere M. Moura,

> *(...) "partir da realidade concreta, objectivar os factos, criar um contexto teórico que permita e favoreça a análise desses factos, para voltar à realidade concreta eis o ciclo completo - jamais acabado porque sempre a recomeçar - que permite ao homem aceder a uma consciência crítica, a um modo de existência alimentado pela reflexão e o torna apto a transformar as condições de vida, melhorando-as sem cessar" (Op. cit., pp. 45).*

A educação terá que ser assim características distintas do que P. Freire chama de *educação bancária*, ou seja , não é o educador o sujeito e o agente activo da educação, o detentor do saber, o que pensa, o que detém a palavra, o que exerce a disciplina, o que toma decisões e as precreve, o que age, o que define os conteúdos programáticos e detém a autoridade funcional, cabendo apenas ao educando o ajustamento e a adaptação à sua autoridade. Tal educação, fazendo dos educandos meros depositários do saber, não permitirá o desenvolvimento da sua consciência e da sua capacidade transformadora (Freire, 1975 c, pp. 84-85).

A educação, partindo embora do contexto em que o educando vive "mergulhado" deve então permitir-lhe o distanciamento necessário à reflexão crítica.

"O educando é ,assim,chamado a ser agente activo dos seus actos de conhecimento; o criador do seu próprio saber, mesmo quando se trata de conhecer coisas já conhecidas dos outros. É solicitado a re-fazer, à sua custa, o próprio acto de conhecer, a recriar, para si próprio e por si próprio, aquilo que já outros criaram antes de si" (Moura, 1978, pp. 73),

garantindo-se que ele é não só o ponto de partida, mas também o ponto de chegada da sua própria educação.

3.4. Educação e desenvolvimento

Face a esta concepção de educação, a questão que se coloca não é a da preservação ou não das culturas diferentes face à cultura padrão; não é a de saber se essa preservação é a favor ou contra, desejada ou não pelos que vivem essa dinâmica cultural; não é a de colocar nos dois pratos da balança o acesso à cultura padrão e a negação da própria identidade cultural.

Face a uma concepção democrática da educação, para além do conhecimento e valorização das diferentes identidades culturais em presença, e exactamente por isso, há que desenvolver também a capacidade de reflexão , avaliação e decisão sobre o carácter desigual das relações sociais, nomeadamente a desigual relação entre culturas, da qual provavelmente

resultarão projectos de integração cultural, os que forem aceites e auto-conduzidos pelos seus intervenientes. Como refere R. Iturra, a propósito de um estudo de caso,

> *(...)"a aldeia dos rapazes está também condenada a outros mil anos de trabalhos caso não se mude o ensino para a compreensão dos ciclos, para a crítica do pensamento analógico, para o método comparativo, para a teoria do valor que produz riqueza, e o entendimento da divisão social do trabalho, e como é que dela fazem parte" (Iturra, 1990 b, pp. 97).*

O acesso à cultura padrão será, assim, um processo dinâmico, conduzido a partir da própria identidade cultural, em mudança, o que não só permitirá um acesso mais efectivo, como a preservação dos traços essenciais daquela mesma identidade e não a sua destruição.

Margaret Mead, situando a educação no contexto da transmissão cultural e comparando-a entre o que chama "as comunidades primitivas homogéneas" e a sociedade "moderna", negava àquelas qualquer propósito de "conversão" através da transmissão cultural. Segundo ela, a "violência deliberada" no sentido da *mudança* (de hábitos, de ideias, de linguagem, de crenças, de fidelidades emocionais) é característica da segunda, enquanto que nas primeiras, a aposta era no *crescimento* (1973, pp. 96-107).

Mesmo reconhecendo, como A. Casal, que a cultura entendida como total e unitária já é, hoje em dia, a expressão de muito pouco e que a antropologia tem que conseguir novos esquemas interpretativos a fim de captar a complexidade dos "processos inter e pluri-culturais" das nossas sociedades (1994, pp. 12)); mesmo reconhecendo que hoje cada indivíduo possui um conjunto complexo de referências culturais, que pode decorrer não só da vivência das relações sociais quotidianas, mas também da trajectória histórico-social da sua família (Costa e Machado, 1992, pp. 331); a educação, enquanto transmissão cultural, não pode numa perspectiva democrática, por melhores que sejam as suas intenções, trocar o "crescimento" por aquela "violência deliberada".

Mas crescimento exige tempo, o tempo da mudança assumida e desejada e tempo é o que mais parece escassear nas nossas sociedades de abundância.

Sem esse tempo a educação dificilmente deixará de ser "invasão cultural" e, por melhores que sejam os seus princípios e conteúdos, eles podem ser atraiçoados pela sua própria forma. Ela poderá mesmo vir a utilizar determinadas características culturais, como a do conformismo e a da submissão, para, considerando indispensável a directividade, fomentar a dependência, proporcionando uma escolarização de segunda, que cumpra a reprodução das hierarquias culturais e sociais.

Resta saber se "ganhar" tempo, onde o tempo é absolutamente indispensável, não é efectivamente uma perda de tempo, por retardar ainda mais e tornar mais distante o caminho inadiável (Freire, 1975 b, pp. 53). Aliás, esta pressão, em termos de tempo, pode ser contraditória não só enquanto processo mas também nas suas consequências. Como alertava S. Kimball,

> *(...) "the serious question that should concern us all is that of the consequences of the compulsive pressures that are now force-feeding the process of turning children into adults but at the same time extending the period of dependency" (1992, pp. 97),*

a não ser que o objectivo latente de todo o processo seja o da formação de adultos dependentes.

Não parecem ter sido sucedidas as experiências que investiram apenas formalmente e em termos quantitativos na educação e as que, adoptando receitas instantâneas, pretenderam com mudanças ao nível da estrutura política queimar etapas, descurando no processo de humanização o que ele tem de inevitavelmente moroso e difícil, a *conscientização*. Como refere ainda P. Freire,

> *(...) "as dificuldades maiores ou menores impostas pela estrutura ao que fazer dialógico não justificam o anti-diálogo, do qual a invasão cultural é uma consequência. Quaisquer que sejam as dificuldades,*

aqueles que estão com o homem, com a sua causa, com a sua libertação, não podem ser antidialógicos" (1975 b, pp. 49-50).

Por difícil, morosa e paciente que tenha que ser a educação numa perspectiva democrática, ela aparece estreitamente associada à saúde, à participação e ao desenvolvimento (Henriques, 1990, pp. 22), quer à escala regional, quer à escala nacional. É com essa educação

(...) "que a posição anterior da auto-desvalia, de inferioridade, características da alienação que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações começa a ser substituída por uma outra de auto-confiança. E os esquemas e as "receitas" antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projectos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia à velha postura de objecto e vai assumindo a de sujeito. Por isso a desesperança e o pessimismo anteriores em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele otimismo ingénuo, se substituem por otimismo crítico. Por esperança, repita-se" (Freire, 1974, pp. 54).

Parece assim não dever ser a matriz da relação entre educação e desenvolvimento a ser posta em causa, com a confirmada inépcia de determinados programas educativos no despoletar do desenvolvimento, mesmo que não atribuamos à educação o condão da resolução de todos os problemas que ao desenvolvimento se colocam. O que deve ser posto em

causa é a própria concepção de educação que lhes estava subjacente, muitas vezes apostada num transplante de modelos educativos, em obediência a uma perspectiva unívoca do próprio processo de desenvolvimento.

Nesta visão evolucionista e linear da história o "desenvolvimento" é o ponto de convergência das diversidades sociais e culturais, que são assim entendidas como um obstáculo ao desenvolvimento.

Mas se entendermos que não há um modelo único de desenvolvimento e que este é um processo social endógeno de mudança global da sociedade e dos indivíduos que a constituem, as diversas identidades culturais marcam o sentido, o rumo e o ritmo do desenvolvimento e é, assim, indispensável culturalizar o desenvolvimento e desenvolver a cultura para que o projecto cultural de mudança se concretize de forma livre, consciente e crítica (Casal, 1994, pp. 5-17).

Nesta perspectiva, em que o planeamento deverá ocorrer "de baixo para cima",

> *(...) "o ponto de partida parece ter que ser colocado onde estão expressas as formas vividas das necessidades e da sua insatisfação, onde estão os desejos, os problemas e os conflitos das populações, na relação directa com o seu quotidiano "vivido", com as suas representações colectivas e individuais sobre esse mesmo quotidiano e com as suas concepções do mundo e da vida (Weltanshauguen)." (Henriques, 1990, pp. 70).*

A investigação, ao recuperar "discursos sociais" em risco de silenciamento, pode também contribuir com uma prestação social específica, questionando padrões de racionalidade e articulando a procura de explicação científica com procuras sociais de participação e tomada de consciência (Silva, 1994, pp. 95). E, se tivermos em conta a interessante analogia que J. Burnett (1976, pp. 221-226) estabelece entre a aquisição de cultura e o método etnográfico, a aproximação ao método científico pode permitir não só uma revivência cultural, como também uma dinâmica de criatividade cultural (Costa, 1984, pp. 41-42).

E é aqui que a *educação democrática*, de que se falava, se torna indispensável ao desenvolvimento, já que

> *(...) "o grande problema metodológico e operatório com que se debate a antropologia e os agentes do desenvolvimento, é encontrar os princípios unificadores que permitam assimilar as transformações técnico-económicas aos quadros de referência já socializados, assim como adaptar estes referentes culturais às inovações económicas" (Casal, 1994, pp. 15).*

O processo é talvez hoje mais complexo do que quando se podia falar de "comunidades homogéneas", já que a mobilidade é uma das principais características das sociedades contemporâneas: os "lugares antropológicos"

transformam-se em obediência a mecanismos de mudança acelerada; convivem com os "não lugares" que, em função da própria dinâmica cultural, podem voltar ou não a "lugares antropológicos"; as localidades reorganizam-se e reapropriam-se funcional e simbolicamente do espaço envolvente, segundo novas escalas; as diferentes formas de relação com o exterior implicam recomposições identitárias em que, em mosaico, se congregam elementos diversos e nem sempre convergentes (Silvano, 1994, pp. 19-27).

Por outro lado, agravaram-se os mecanismos de dependência, mercê de estratégias uni-direccionais de desenvolvimento que passaram pela destruição, anulação e subalternização de muitas identidades culturais, papel em que certas formas de conceber, planificar e executar a educação tiveram lugar relevante.

Tal constatação torna ainda mais urgente, nos fenómenos de transformação e aculturação que acompanham o desenvolvimento das sociedades, não só

> *(...) "le besoin de connaître les représentations que celles-ci se font d'elles-mêmes pour que, en les considérant, les projets de transformation produisent la modification des structures des communautés et non pas leur destruction" (Pellegrino et al., 1986, pp. 160),*

mas também que neles a educação seja repensada em conformidade.

Uma educação em que as sociedades locais, regionais, nacionais e as suas identidades culturais específicas sejam simultaneamente o ponto de partida, mas também o ponto de chegada do percurso educativo, por mais extenso e profundo que ele seja, para que elas próprias se não transformem, também, num mero ponto de partida para a mobilidade dos seus naturais.

Uma educação geradora de auto-confiança, a necessária ao processo de aprendizagem, mas também preparadora da inserção numa sociedade multicultural e de relacionamento desigual entre culturas (Costa, 1984, pp. 26-27) e sustentadora do processo endógeno de desenvolvimento.

Uma educação que, pelo seu enraizamento, é capaz de despertar uma motivação (Costa, 1984, pp. 27-28) que rompa com o formalismo, com a memorização, com o ascendente da certificação e que permita ganhos de qualidade.

Uma educação que potencie os recursos humanos e materiais locais e que equilibre a igualdade e a qualidade, não através de uma distribuição uniformizada dos serviços educativos, mas de uma aproximação diferenciada às expectativas e necessidades dos diferentes interessados, sejam eles grupos ou regiões, permitindo uma maior igualização das oportunidades educativas (Costa, 1984, pp. 29-30).

Uma educação que, ao ter como ponto de partida mas também como ponto de chegada a identidade cultural própria, tem como efeito o reforço

dessa mesma identidade e dessa mesma cultura e a formação ou consolidação de uma consciência identitária, seja ela local, regional ou nacional.

Uma educação, assim, que ao fortalecer a identidade cultural, ao dinamizar os recursos locais e ao alargar a qualificação da sua componente humana, se converte num efectivo factor de desenvolvimento.

Por outro lado, é esta mesma educação que é capaz de estimular o privilégio dos recursos localmente disponíveis, de promover um "potencial autónomo de inovação" e de suscitar a

> *(...)""participação alargada" nas decisões descentralizadas, pressuposto tão indispensável ao desenvolvimento como a identidade regional, já que, "quanto maior é a escala correspondente ao nível territorial em que são tomadas as decisões, tanto mais os objectivos se colocam em termos mais abstractos e tanto menos poderá ocorrer uma compatibilização adequada entre os recursos disponíveis e as necessidades das populações" (Henriques, 1990, pp. 64).*

Ora, como referia P. Furter, "la construction d'une conscience régionale et, a fortiori, d'un project régional dépendra profondément du *rapport positif que la population pourra établir entre sa culture vécue et la culture scolaire*" (1981, pp. 81).

Esta afirmação de Furter estabelece não só uma relação entre educação, entendida como articulação positiva entre a cultura própria e a cultura escolar, e *consciência identitária*, mas também uma relação entre esta e a construção de um projecto de desenvolvimento.

Com efeito, a identidade cultural, quando existe, se radica numa memória do passado, projecta-se também sobre o futuro, permitindo a existência de um projecto comum e da energia para o desenvolver, articulando a capacidade de reflexão sobre a especificidade dos problemas concretos do dia-a-dia e a participação, o que foi em termos teóricos, sistematizado por P. Freire, na relação que estabelece entre conscientização e acção (1974, 1975 a, 1975 b).

O papel da educação, aqui, será o de assumir-se como interventora, como dinamizadora, suscitando nos estudantes, através das suas formas pedagógicas, o gosto e a propensão democráticos de situarem nas próprias mãos a resolução dos seus problemas e de agirem em conformidade. Relação entre a pedagogia da escola e as atitudes perante a vida, que Furter (1981, pp. 118) alarga ao período pós-escolar, e que condiciona qualquer projecto de regionalização, de desenvolvimento endógeno e de fortalecimento da própria identidade nacional (Costa, 1984, pp. 31-34).

A questão que aqui poderá levantar-se, a propósito deste tipo de educação, é a mesma suscitada por J. M. Henriques sobre o desenvolvimento local, dada a indissociabilidade dos dois processos:

(...) "se a motivação "endógena" só poderá ocorrer a partir da "conscientização", ou seja, da tomada de consciência dos conflitos latentes e das condições que permitam a acção para a sua resolução, que ordem social poderá permitir a expressão territorial da "libertação da voz" do interior das comunidades locais? "(1990, pp. 74)

Esta concepção de educação de que se tem falado é perfeitamente concordante e associável à avançada por T. Caria e já anteriormente referenciada, a propósito das condicionantes da formação de professores, de que educar supõe uma alteração nas posições sociais relativas dos sujeitos da relação pedagógica, que é extensiva ao processo por que, socialmente, se constroem as desigualdades escolares, "fomentando e ampliando o aparecimento de processos de mobilidade escolar".

Só que, nesta perspectiva, não podemos esquecer as profundas implicações da educação, nomeadamente sobre a estrutura interna da sociedade, e que, como já referia S. Kimball,

(...) "the decision to modernize an educational system is a relatively easy one. The difficult problem is to know what to do and how. This can be a portentous decision, however, because reform of education cannot be accomplished without changes in other segments of the society" (1974, pp. 237).

Ora, um olhar reformador e mais atento não pode deixar de constatar que muito do que se faz nos sistemas educativos e escolares não contribui como suporte para uma sociedade mais produtiva; que muitas das formas de que se reveste o processo de escolarização estão na origem não só de um, por diversas formas, oneroso insucesso escolar, mas também de um estagnante insucesso social; que a questão de que se trata incide fundamentalmente sobre essas formas e processo, e sobre o que eles significam de atitude face ao conhecimento e à vida, e não sobre os conteúdos que transmitem; que outras formas e processos gerariam muito menos insucesso escolar, educativo e social; que outras formas e processos resultariam numa sociedade muito mais justa, válida e produtiva.

A enraizada persistência de formas educativas que contrariam à evidência uma educação democrática, teoricamente consensual e consagrada normativamente, e, através dela, o desenvolvimento global da sociedade, não pode ser explicada apenas por inércia, mas também pela capacidade (poder) de reprodução de determinados desiquilibrios sociais e regionais, cuja manutenção pode estar em contradição e comprometer mesmo aquele desenvolvimento, pondo decisivamente em causa a concretização de valores não menos consensuais como os da identidade, solidariedade e independência nacionais.

CAPÍTULO 4

DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

EM PORTUGAL

4.1. A distinção social através da escola

Esta contradição entre uma efectiva escolarização propiciadora do desenvolvimento e a manutenção de determinadas características gerais do sistema de estratificação social, e das suas repercussões sobre o espaço social, regional e nacional, é atribuível ao próprio processo de desenvolvimento da educação escolar em Portugal e ao modo como nele se foi equacionando a questão da extensão social da escola.

O equilíbrio que nesta extensão se foi estabelecendo, a cada momento, entre factores de expansão, como a relação entre escolarização e crescimento económico e a hegemonia dos estratos sociais dominantes e o alargamento da sua base social de apoio através da escola, por um lado, e a manutenção de determinados (des)equilíbrios sociais em termos de estratificação social, por outro, é o testemunho da *não isenção do social do processo de divulgação da escola* (Costa, 1995, pp. 18).

A primeira grande sistematização do sistema escolar português, a reforma pombalina, corresponde exactamente a profundas transformações sociais que se verificam na sociedade portuguesa, em que a afirmação de uma nova escola, por oposição à escola tradicional, faz parte do processo de afirmação de novos estratos sociais, as camadas burguesas, que constituem a base social do novo projecto escolar (Nóvoa, 1987, pp. 109).

Uma questão não ficaria definitivamente equacionada com a reforma do marquês de Pombal: a da extensão da escola às camadas populares. Mas, a definição do princípio da *escola para todos*, e a ruptura conceptual que ele representa em relação à anterior concepção de sociedade, correspondem a uma nova visão do mundo e a uma nova maneira específica de construir o real, características destes estratos sociais burgueses, que vão impregnar a cultura escolar e os seus aspectos instrumentais, na afirmação da nova escola.

Só que uma coisa é o princípio e outra a sua implementação, o que, de certo modo, também testemunha que a afirmação do princípio e a mobilidade social através da escola, que ele vem a permitir, arrastam para o sistema educativo a questão da estratificação social.

Atendendo a que na mudança do séc. XIX para o séc. XX se verificavam em Portugal taxas de analfabetismo da ordem dos 75%, é possível deduzir não só a lenta generalização da escola, mas também a sua lenta expansão social, já que o grosso daquele analfabetismo incidia precisamente sobre o que genericamente podemos designar por classes populares.

> A designação classes populares delimita um conceito que, como refere A. S.'Silva, engloba uma nebulosa de grupos sociais com alguma heterogeneidade, que permite a sua diferenciação, mas também com um conjunto de elementos e parâmetros unificadores. Se aquela nebulosidade implica a elasticidade do conceito, é possível, segundo o mesmo autor,

encontrar para ele uma definição que não seja uma "catalogação sincrónica de lugares económicos" e que funcione como um quadro interpretativo, situando aqueles mesmos elementos e parâmetros.

Classes populares incluirá, assim, em cada espaço - tempo social:

- os grupos mais penalizados pela "estrutura de distribuição de forças, recursos e poderes" e que, genericamente, se caracterizam por uma "escassez de recursos";
- em termos relacionais, os grupos na posição de dominados face ao modo de dominação prevalecente e que se caracterizam por uma consciência de privação de "status";
- grupos com traços identitários comuns, portanto, interpretados e aceites como *populares*, que permitem a identificação e a distinção face a outros grupos e, assim, um conhecimento instintivo de classe e consciência de conflito. Na construção desta identidade podem ser relevantes a experiência de trabalho manual, a experiência de subalternidade e um espaço comum de vizinhança;
- grupos que, possuindo uma continuidade histórica, têm como referência instituições, práticas e simbolos ligados ao passado e uma imagem de si sedimentada nas culturas tradicionais (Silva, 1994, pp. 134-140 e 340-349).

O facto de a escolarização das classes populares ser um fenómeno histórico muito recente, permite estabelecer a hipótese da existência de espaços sociais de tardia escolarização, ainda relativamente imunes à cultura

escolarizada e que funcionem com base em universos e sistemas de sentido relativamente autónomos, que a escolarização e a educação, numa perspectiva democrática, não podem ignorar. Stoer e Araújo referem concretamente, num estudo de caso, a quase completa ausência da escola na memória popular que se refere ao período de 1870-1945 (1992, pp. 51).

Tal não significa que eles tenham permanecido alheios ao processo atrás referido de estratificação social através da escola. Como refere A. S. Silva, a propósito de um outro estudo de caso,

> *(...) "para quase todos, a barreira escolar de que temos falado, a clivagem entre os que passaram e os que não passaram a escolaridade mínima - qualquer que fosse o mínimo, para cada conjuntura, não ser analfabeto há meio século, fazer a 4ª classe há três décadas, depois o ciclo, há uma década, agora deslocando-se para o unificado - essa barreira instalava uma diferença de qualidade, de classe(...), instituía, nomeava e legitimava uma distinção, estatuía uma competência imbrincadamente social e técnica, incontornável.*
>
> *Estar acima da barreira era estar acima do passado. E este ponto de vista tendia a redefinir as identidades, de um modo radicalmente diverso da reconstrução popular da comunidade" (1994, pp. 363).*

Se a primeira distinção social que a escola permite, como instrumento de mobilidade social, é entre escolarizado e não escolarizado, a sua visibilidade como modeladora da estratificação social torna não só a escola mais atractiva, mas também objecto da disputa social pela estratificação.

Tal disputa permite o subir da parada quanto aos níveis de escolaridade socialmente significativos e a competição social por níveis mais alargados de educação se, por um lado, favorece o alargamento da escolaridade, por outro, conduz à desvalorização social dos níveis progressiva e quantitativamente mais atingidos.

Com a generalização da escolaridade (níveis mínimos), a estratificação social invade a própria escola, já que a distinção social deixa de passar pela diferença entre escolarizado e não escolarizado, mas pela hierarquia dos níveis de escolaridade, das escolas e por formas específicas de hierarquização do conhecimento.

Durante muitos anos, até aos finais da década de 60 e ao despoletar do fenómeno da escola de massas, a escolaridade mínima obrigatória oscilou, em Portugal, entre os três e os quatro anos e a distinção social passava, então, fundamentalmente, pela frequência de estudos secundários.

Estes estavam organizados, desde a reforma liberal, no ensino liceal que era um ensino selectivo, despreocupado com o mercado de trabalho e vocacionado para a preparação da universidade.

> *"Numa sociedade de fraco desenvolvimento tecnológico, em que o saber não precisa de ser posto à prova, a escola secundária organiza-se, assim, em função de interesses formais e de uma inércia que decorrem da própria estratificação social, em que a utilidade e o*

sentido da aprendizagem se submetem à importância da certificação" (Costa, 1995, pp. 17).

O ensino técnico-profissional, quando se desenvolve, nos finais do séc. XIX, introduzindo uma diferenciação no ensino secundário, aparece desde logo socialmente hierarquizado em relação ao liceal, cumprindo aquela distinção social, assim descrita por Bourdieu:

(...) "just as the differentiation of schooling threatens the cultural integration of the educated class, so de facto segregation which tends to reserve secondary education (especially in the classics) and higher education almost exclusively to the economically and, above all, culturally most favoured classes, tends to create a cultural rift" (1971, pp. 199).

Esta hierarquização irá manter-se até à sua extinção em 1975, com a criação do ensino unificado, extinção que, ao relegar o ensino técnico-profissional, também o não valoriza na escala da hierarquia social do conhecimento.

À criação do ensino unificado veio corresponder um efectivo alargamento da escolaridade que penetrou o que durante muito tempo foi a reserva do ensino secundário, deslocando actualmente a pressão social para a entrada no ensino superior.

Este ensino manteve durante muito tempo as mesmas características já identificadas para o ensino que se destinava a prepará-lo. Como refere Stoer, a propósito do período do Estado Novo,

> *(...) "a nível universitário o padrão continuou a ser, na sua maior parte, o de 5 anos de licenciatura, que não eram decerto orientados para o fornecimento de qualificações para o mercado de trabalho; os empregos eram concedidos ainda amplamente por apadrinhamento e as qualificações universitárias confirmavam apenas o indispensável estatuto social" (1986, pp. 53).*

Uma reorientação mais produtivista do ensino só começa a verificar-se a partir do final da II Guerra Mundial e culmina já no início da década de 70 (Stoer, 1986, pp. 56-57).

O ensino superior veio a contemplar nos anos mais recentes um significativo alargamento de frequência, fenómeno a que não será alheia a hierarquização social interna a que nele se assiste, com o aparecimento de mais graus académicos, com as distinções que se estabelecem entre ensino público e privado e, internamente a estes, entre politécnico e universitário, entre universidades e entre cursos, o que seria impensável há algumas décadas atrás.

De qualquer modo, é nos níveis de escolaridade anteriores que o grosso da selecção escolar e da sua incidência social se verifica. A existência de um

ensino unificado obriga, aliás, a um particular alerta em relação a formas sociais de diferenciação das escolas, turmas e métodos de ensino, que nele perpetuem a distinção social, formalmente ultrapassada com a sua criação.

Em Portugal, é bem visível nestes níveis de escolaridade a repercussão competitiva da disputa social pela escassez do saber socialmente relevante, cuja sede é a universidade. Esta, para além do seu papel directo na estratificação social, através da acessibilidade dos níveis de escolaridade, exerce também um outro papel na mesma estratificação, que é o que resulta de por ela passar o poder de definição do saber socialmente relevante e das hierarquias do conhecimento.

É assim possível que muita da selecção escolar com incidência social, que se verifica nos anteriores níveis de escolaridade, tenha também a ver com outras formas pelas quais a Universidade se projecta sobre eles.

Face ao desenvolvimento histórico da educação escolar em Portugal, a Universidade não só precede os restantes níveis de escolaridade, como acaba por moldar a sua própria organização, já que eles se vão constituindo como preparatórios para a entrada nela. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, na segunda metade da década de 60, esta moldagem acaba por atingir o próprio ensino básico, onde vinga a solução da constituição de um ciclo preparatório do *ensino secundário*, cuja vocação sempre fora,

predominantemente, a da preparação para a Universidade (Costa, 1995, pp. 19-22).

Tal facto permitiu uma situação anacrónica que consiste num

> *(...) "sistema educativo formalmente a "preparar" a totalidade da sua população para um estádio de escolaridade que apenas uma minoria atingirá; que dificilmente tal "preparação" pode fazer sentido, a não ser para a minoria que já se (pode) organizar em função de tal objectivo; que esse formalismo, mesmo que rotineiro, não resulta só da inércia das coisas, mas tem um profundo significado social" (Costa, 1995, pp. 21).*

Embora, como já foi referido, o fenómeno da hierarquização social do conhecimento transcenda a escola e a Universidade, é o estatuto universitário que define as hierarquias do conhecimento que a escola transmite, mesmo quando essa hierarquização se não justifica ou é um obstáculo em relação aos objectivos pretendidos.

Sendo um dos objectivos da escola básica portuguesa o do desenvolvimento integral da personalidade, a hierarquização das competências que inevitavelmente decorre da hierarquização do conhecimento, não faz nela qualquer sentido, para já não falar na situação insustentável, neste nível de ensino, da hierarquização das próprias pessoas

dos alunos, que resulta da mesma hierarquização de competências, já anteriormente referida.

Não é assim em função da sua lógica interna que o ensino básico hierarquiza os conhecimentos que transmite, como não é em função da sua lógica interna que, por vezes, nele já se confunde qualidade com complexificação e especialização, uma vez que, por definição legal, é um ensino compreensivo e que visa outros objectivos para além do da instrução.

Não é também em função da sua lógica interna que ele aparece tão marcado pela disciplinaridade e nele são tão profundas as resistências à integração disciplinar. A divisão em disciplinas resulta da expansão e complexificação do conhecimento científico, cujo aprofundamento implica que diferentes campos vão abstraindo e construindo sobre o real a sua especificidade. A especialização é assim natural no ensino superior ou em função dele, mas faz pouco sentido no ensino básico, na diversidade dos seus objectivos, onde a integração do conhecimento está muito mais próxima quer do provável estádio de maturação psicológica dos alunos desta faixa etária, quer da diversidade do seu posicionamento cultural em relação a tal tipo de abstracções.

Não é em função da sua lógica interna que a sua componente teórica é tão significativa e que um certo teoricismo, abstractivismo[4] ou mesmo academicismo, marcam muito da sua actividade lectiva.

Onde este aspecto é talvez mais visível é no tipo de linguagem utilizado pela escola e onde ele é provavelmente mais identificável é talvez nos manuais escolares.

A linguagem de muitos manuais escolares utilizados nestes níveis de ensino não decorre tanto das exigências directas do processo de ensino/aprendizagem, como da formação académica dos seus autores.

Este aspecto é tanto mais significativo quanto é conhecido o impacto do livro não só enquanto fornecedor do conhecimento legítimo, mas também enquanto legitimador do conhecimento que transmite (Apple, 1988, pp. 85; Vergani; 1991, pp. 49) e, certamente, também das formas da sua transmissão.

Por outro lado, a questão da linguagem é também importante, porque é por ela que se expressa muito do senso comum através do qual se exercem na escola determinadas formas de controle e poder, nomeadamente na "negociação" entre examinadores e alunos sobre o que conta como "resposta correcta" (Young, 1971, pp. 5). Segundo R. Vieira, aquele senso comum permite ao professor executar um programa próprio, por vezes totalmente à revelia do programa oficialmente estabelecido e mais de acordo com a sua experiência e formação (1992, pp. 76-78).[4]

---

[4] Ricardo Vieira regista a este propósito uma crítica do GEP, com base num estudo de 1984, ao programa de Ciências da Natureza então em vigor no Ensino Preparatório (1992, pp. 43)

Muita da projecção da Universidade sobre os anteriores níveis de escolaridade resulta exactamente da competência que até há muito pouco tempo lhe cabia, em exclusivo, da formação dos seus professores, com excepção do 1º ciclo do ensino básico, onde algumas destas características não são, pelo menos, tão detectáveis[5], nem nunca existiu a vocação da preparação para a Universidade. Formação que é também uma maneira própria de lidar com o conhecimento, com os seus instrumentos, com a sua avaliação e que é difícil a partir daí questionar:

> *(...) "there are linguistic, programmatic, methodological, and conceptual tools, and expectations on how they are to be used, built into the job of the evaluator. It is not very commom for these professionals to turn their backs on the institutionalized goals, procedures and norms that already exist and the store-house of collected knowledge which serve these official goals that has been built up over the years in the field" (Apple, 1979, pp. 147).*

Formação que também tradicionalmente nunca valorizou muito o saber ensinar, pressupondo assim, uma certa objectividade e neutralidade social do saber e desguarnecendo mais, na sua aprendizagem, aqueles cujas

---

[5] Ricardo Vieira identifica algumas destas características nos programas , centralmente definidos, deste ciclo do ensino básico, nomeadamente a da estratificação do conhecimento (1992, pp. 23-29)

capacidades requerem uma aproximação outra ao saber, que não a da origem social.

Assim, o desenvolvimento da educação escolar em Portugal, não sendo um processo socialmente isento, se foi permitindo a mobilidade social, foi também sempre garantindo a distinção social através da escola, não podendo esta, na sua análise, ser desligada da questão, já tratada no Capítulo II, das formas de poder e controle sociais que se exercem sobre ela e através dela.

4.2. A escola e a hierarquização dos espaços sociais

Mas o desenvolvimento da educação escolar em Portugal assumiu outras características, cuja identificação é igualmente importante, para uma mais global caracterização de quais sejam aquelas formas e a maneira por que se exercem.

Uma das características que permite definir a educação escolar portuguesa é a de ela sempre ter sido uma decisão e emanação do poder central e ter, assim, um forte cunho centralista (Costa, 1995, pp. 10-12).

Só que o centralismo não é inofensivo e a concentração tem o seu reverso da medalha: como refere Bourdieu,

"se a região não existisse como espaço estigmatizado, como "província" definida pela existência económica e social (e não geográfica) em relação ao "centro", quer dizer, pela privação de capital (material e simbólico) que a capital concentra, não teria que reinvindicar a sua existência (1989, pp. 126);

podendo levar a que esta contradição centro-periferia venha superar as contradições sociais a nível local.

Face a este cunho centralista do desenvolvimento da escola portuguesa, o seu aparecimento e presença nas comunidades locais são os de algo vindo de fora e de perfeitamente intocável, porque a escola sempre esteve para além daquilo que a comunidade local efectivamente podia.

Em anos mais recentes, assistiu-se , porém, ao aparecimento de algumas ténues tentativas de desconcentração, mas com resultados muito pouco palpáveis, ou porque não tiveram em conta o peso da história "incorporada" e "objectivada", ou porque elas próprias foram fruto dessa incorporação e objectivação, já que o centralismo, constatada a sua ineficácia, face à complexificação do sistema, pode voltar-se contra as suas próprias rotinas, que não contra os seus princípios, decretando a desconcentração.

Ora,

"um novo relacionamento entre a escola e as comunidades (...) passa pela compreensão de que o percurso da escola, que abriu os

trilhos por onde flui aquele relacionamento, é não só uma emanação do poder centralizado, mas uma componente importante do próprio processo de centralização" (Costa, 1995, pp. 12).

A intervenção estatal precoce no campo da escolarização, em países da periferia europeia, como aconteceu entre nós com o Marquês de Pombal, na segunda metade do séc. XVIII, tem sido interpretada como um recurso, em período de crise social, económica e política, do próprio poder central, para a construção de um certo modelo de identidade nacional (Araújo, 1990, pp. 96-97).

Mas também noutros países, como a França, o desenvolvimento da escolarização cumpriu, nomeadamente através de uma certa homogeneização linguística, o objectivo da criação de "um sistema comum de categorias de percepção e apreciação capaz de fundamentar uma visão unitária do mundo social" (Bourdieu, 1989, pp. 177).

Em Portugal, o processo de centralização política, em que o Estado foi desenvolvendo um importante papel no encontrar de soluções que permitissem um compromisso com as várias identidades locais, acompanhou o da formação da própria nacionalidade, cujo principal obstáculo foram a acentuadas diferenças entre regiões (Mattoso, 1985, pp. 58-61).

Para além desta dificuldade, as barreiras geográficas e o consequente isolamento das comunidades locais, constituíram também um obstáculo

significativo àquele processo, que só pôde começar a ser ultrapassado, em definitivo, com o aparecimento de novos meios e vias de comunicação, a partir da segunda metade do séc. XIX.

Foi também só a partir desta altura que a iniciativa escolarizadora desencadeada pelo Marquês de Pombal pôde começar a ter um impacto socialmente relevante e que a escola pôde desempenhar, em termos culturais, o papel que noutros campos coube às vias de comunicação.

Neste papel, cabe necessário destaque para a classe docente que, em diversos períodos se vai assumir explicitamente como factor de integração social e política. Aos primeiros mestres régios que dificilmente conseguem escapar ao controle local, vai suceder-se um professor cioso do seu estatuto de funcionário público e de perito que, sensível às transformações sociais e políticas, entende que nelas deve intervir na difusão do saber e das novas ideias. Para essa mudança, que o leva a reagir à mais ténues tentativas de descentralização, contribui decisivamente o Estado, que lhe reconhece o papel e o enquadra administrativamente (Nóvoa, 1987, pp. 511-512).

De qualquer modo, ainda na década de 30 do nosso século a taxa de analfabetismo rondava os 60% e, como refere M. F. Mónica, a população rural constituia 80% da totalidade da população e vivia em comunidades com uma rígida hierarquia e fraca mobilidade sociais (1978, pp. 69).

Nestas comunidades a escola introduzia novos padrões educativos: novas maneiras de calcular e de dizer e a sua escrita, novas maneiras de pronunciar, novas maneiras de perceber, de conceber e de proceder, em suma, novas formas legitimadas de estar e de ser, originárias de uma outra cultura.

É que a escola, sendo uma emanação do poder central, foi também sempre um fenómeno de origem urbana, quer porque o "centro" sempre foi a cidade, quer pelo reconhecido papel histórico das cidades no processo de centralização (Mattoso, 1985, pp. 301-302). Por outro lado, tendo aquela emanação contemplado naturalmente em primeiro lugar os maiores núcleos populacionais, também em sentido geográfico se pode dizer que a escolarização se desenvolve da cidade para o campo (Costa, 1995, pp. 14-15). Ainda hoje, aliás, a frequência do ensino básico supõe, para um número significativo de estudantes portugueses, a deslocação até à cidade ou à vila mais próximas.

Ora, sendo a escola um produto da cultura urbana, ela vai constituir-se como modelo com características urbanas e é esse *modelo urbano* que depois é exportado, sem significativas alterações.

E é por isso que hierarquiza, desde um primeiro momento, e às vezes pelas formas mais simples mas nem por isso menos eficazes, campo e cidade. Já no início da expansão do ensino elementar, a promoção na carreira quer

dos mestres régios, quer dos professores de instrução processava-se por duas vias: de provisório a titular e de colocado no campo a colocado na cidade (Nóvoa, 1987, pp. 268).

Sendo a escola entendida, desde os finais do séc. XIX, como o instrumento do progresso (Nóvoa, 1987, pp. 363), ela participa da associação, até hoje indestronada, das ideias de progresso e civilização com a ideia da cidade. Assim, no estudo de caso de A. S. Silva, já atrás refrido, os jovens não só dissociam escolarização e campesinato, como associam escolarização e civilização, enquanto o seu espaço de referência vai sendo a cidade mais próxima (1994, pp. 363-364).

Ora, a partir do momento em que se identifica progresso e cidade, progredir supõe ou o adoptar de modelos urbanos ou a emigração para a cidade.

A escolarização, enquanto elemento do processo de centralização, não pode ser, assim, dissociada de outras forças apelativas que, a partir da segunda metade do séc. XIX, ainda na ausência da rádio e da televisão, tornam irreversível a concentração urbana. Ela vai, no campo simbólico, preparar a subordinação do espaço social rural, no contexto da lógica dominante de desenvolvimento, remetendo-o para funções de *fornecimento de bens alimentares e de matérias-primas à indústria a jusante; de reserva e fornecimento de força de trabalho; de legitimação político-ideológica; e de*

reserva de espaço físico e de conservação da natureza. A partir de determinada altura, a função de *reserva* e *fornecimento de força de trabalho* pôde também passar a ser cumprida por uma migração pendular, evitando os riscos da excessiva concentração urbana (Pinto, 1985, pp. 81-85).

Assim, no entender deste mesmo autor,

> *(...) "a penetração da escola nos campos terá de ser encarada, nestas condições, como um momento (...) da subordinação das colectividades camponesas à "sociedade englobante", momento esse que se traduz, no plano ideológico, pela adopção/adaptação de um conjunto de referências e operadores característicos das culturas dominantes de sede urbana e, no plano da reprodução da base económica da sociedade, pela generalizada aprendizagem do conjunto de saberes capaz de garantir a constituição de "um exército industrial de reserva", mobilizável, a todo o momento, com um mínimo de eficácia" (Pinto, 1985, pp 170).*

Que o processo não é meramente escolar, demonstra-o o facto de não ser preciso ter passado pela escola para engrossar o fluxo emigratório.

Aliás, é admissível que esta escola de cuja divulgação se vai ocupar a própria cultura urbana (Costa, 1993, pp. 11) e que em primeiro lugar se estendeu às classes populares urbanas, abrangendo estas novas camadas da população que, em progressão, chegavam às cidades, tenha aqui desempenhado um papel de preservação de padrões económicos e sociais

urbanos, ganhando-as para a *urbanidade* (qualidade de urbano, cortesia, boa educação, civilidade, delicadeza, polidez - Dic. de Português., Porto Editora, 3ª edição), à semelhança do que, numa outra escala, se passou nos E.U.A., entre os finais do séc. XIX e os princípios do séc. XX, em que,

> *(...) "at the base of schooling was a set of concerns which, when put together, embodied a conservative ideology; "We" must preserve "our" community by teaching the immigrants our values and adjusting them to the existing economic roles" (Apple, 1979, pp. 67).*

De qualquer modo, onde a escola não leva ao fugir à escola e há algum sucesso na passagem do saber local ao saber nacional (Iturra, 1990 a, pp. 91-101), ela é a porta aberta, é a oportunidade para a mobilidade social que não existia, a possibilidade que se cumpre, com a escolaridade obrigatória, de aquela força de trabalho entrar no mercado de trabalho e aceder ao salariato (Stoer, 1992, 16-18) ou a novo tipo de salariato[6].

É por isso que o recurso à cultura local como ponto de partida da aprendizagem, resolvendo embora a questão da aprendizagem, não resolve a

---

[6] O sucesso ou insucesso desta função estrutural da escola está condicionado por múltiplos factores. Entre eles fenómenos de resistência camponesa que podem ter simplesmente a ver com os "custos de oportunidade" calculados pela sua racionalidade económica específica, que ponderará as necessidades do trabalho agrícola, as efectivas possibilidades do respectivo capital cultural, as efectivas necessidades e oportunidades de mobilidade social.

Em anos mais recentes parece assistir-se a uma rendição camponesa, não perante a obrigatoriedade mas perante a inevitabilidade da escola (Pinto, 1985; Silva, 1994), que não elimina outros obstáculos ao sucesso escolar dos seus filhos.

do desenvolvimento. Sendo só o ponto de partida e não o de chegada da mesma aprendizagem, propicia uma forma mais eficaz para a partida do próprio contexto cultural, partida tanto mais reinvindicada quanto, nesta relação desigual, mais escolarização confere, em termos culturais, o direito a "melhor sorte".

É que o papel da escola neste processo resulta fundamentalmente do embate de culturas que a imposição do seu modelo cultural provoca e decide, conduzindo a um processo de "desvitalização simbólica" e consequente reconversão das comunidades rurais.

E

> *"a centralidade da escola no processo de reconversão social das colectividades ameaça uma das bases principais do controle cultural popular desse processo: a continuidade adaptativa da referência cultural da matriz camponesa" (Silva, 1994, pp. 358).*

Ao impor-lhe uma nova normalidade educativa e cultural, a escola contribui decisivamente para o esvaziar de qualquer dinâmica cultural própria e para a desvalorização, o estiolamento e mesmo a adulteração do que resta em termos culturais.

É então mais fácil não só identificá-la pela distância social em relação à matriz urbano-industrial do "progresso", como também pelo *atraso* em relação

a essa mesma matriz, situando-a no passado e negando-lhe o presente, retirando-lhe também, assim, a possibilidade de ter futuro.

> *"Está à vista também de que modo, nestas condições, a escola pode contribuir para desvalorizar, até à excomunhão, saberes, técnicas e valores da cultura camponesa, e como este processo de ilegitimação tende a ser interiorizado pelas suas vítimas"... (Pinto, 1987, pp. 174).*

4.3. A escola, as famílias e as comunidades locais

Uma parte não menor deste processo de inactivação cultural é consequência de que a introdução destes novos padrões educativos, que só a escola pode assegurar, implica a regressão do papel educador das famílias e colectividades locais e a perda do seu controle sobre o processo educativo. Ora, este esvaziar da capacidade das famílias e comunidades para conduzirem a educação dos seus filhos, representa, em termos culturais, a negação da capacidade para conduzir qualquer projecto de sociedade. Eis como foi e continua a ser decisivo o papel da escolarização no processo de centralização.

De facto,

"la tendence à souligner le rôle de l'école dans l''éducation des enfants allait de pair avec une sorte d'indifférence, voire d'ignorance, de l'action éducatrice des parents et des familles, des communautés et du millieu environnant: "tout passe par l'école"" (Nóvoa, 1987, pp. 505).

Este "estatuto de exterioridade" dos pais e das famílias em geral, varia assim, historicamente, na razão inversa da penetração da escola e da afirmação do professor como difusor, no meio escolar e não só, de novos saberes e de uma nova cultura, papel que se encontra consolidado entre o fim do séc. XIX e o princípio do séc. XX (Nóvoa, 1987, pp. 511).

Ora, não só esta situação parece persistir actualmente, ou mesmo ter-se agravado, como a escola parece ter completamente esquecido a sua responsabilidade histórica nela.

Num estudo exploratório sobre a relação escola/famílias, realizado em Portugal em 1987, os seus autores concluíram da existência de uma grande passividade e baixas expectativas, tanto de pais como de professores, em relação a esta questão e que a situação se caracteriza por poucos contactos e reuniões formais e pelo envio de mensagens ocasionais, sobretudo quando se verifica algum tipo de problema na escola.

Curiosamente, a excepção eram os jardins de infância, escolas de implantação muito recente nas zonas periféricas e cujo desenvolvimento, não

tendo obedecido ao processo atrás descrito, se deveu muito mais a uma iniciativa local.

Por outro lado, segundo aquele estudo, no diagnóstico que pais e professores faziam da situação, a escola era ilibada de qualquer responsabilidade, devendo-se a ausência de maiores contactos fundamentalmente às características e condições de vida das famílias.

Quando se tratava de caracterizar a situação particular das famílias das classes populares, as mais difíceis de envolver numa relação com a escola, reconhecia-se que estas em geral faziam muito pouco, mas que também pouco poderiam fazer, por falta de competência para tal. Só que, para os professores, este não envolvimento resultava duma indiferença e de uma falta de interesse para com a educação dos filhos, enquanto que para estes pais era manifesto o seu interesse pelos filhos e a sua vontade de ajudá-los, não sabendo, embora, como fazê-lo. Eles próprios tendiam a responsabilizar-se pelos problemas levantados pelos filhos na escola, da qual tinham, em geral, uma boa imagem (Davies et al., 1989).[7]

Ou seja, o estudo, embora exploratório, evidencia uma clara desigualdade social no envolvimento das famílias na educação formal dos

---

[7] Num outro estudo, conduzido por A. Benavente, constata-se uma atitude global positiva dos pais em relação à escola primária, sendo contudo os pais operários os que mais críticas fazem à escola no domínio da aprendizagem. Por outro lado, neste mesmo estudo, a relação com a escola aparece muito mais como uma iniciativa dos pais, em que se destacam os pais da classe média (1990, pp. 132-143).

seus filhos, a conhecida "vantagem da classe média", fundamentalmente pela ausência de uma competência simbólica, por parte das famílias das classes populares, para controlarem o processo educativo, tal qual ele é definido e conduzido pela escola.

Podendo esta ausência de competência ser invocada pelos próprios educandos, que não ignoram a correlação de forças entre as duas instâncias educativas, fica minada a autoridade dos pais, cujo princípio é um elemento basilar do seu modelo cultural educativo. Por outro lado, a consciência desta ausência de competências simbólicas leva-os ao silenciamento do seu discurso quotidiano e à delegação da competência discursiva naqueles pais que têm uma formação letrada.

> *"A situação que temos é que, provavelmente, a maioria dos alunos cujos pais vão à escola é a daqueles que, à partida, menos precisariam. Advogar, sem mais, a relação escola família pode desembocar, involuntariamente ou não, num reforço das desigualdades escolares e sociais" (Silva, 1993, pp. 3).*

Esta situação torna-se, assim, preocupante pelo seu efeito reprodutivo, já que são reconhecidas as vantagens de uma articulação entre o processo educativo na família e na escola e de uma relação mais estreita entre as duas instâncias educativas (Davies, 1981; Lareau, 1989); Davies et al, 1989; Marques 1993 a; Marques 1993 b; Marques, 1993 c; Johnson, 1993; Epstein e

Connors, 1993; Silva, 1993; Portugal, 1993; Davies, Marques, Silva, 1993), mas dificilmente será resolvida por uma mera aproximação formal das famílias das classes populares em relação à educação escolar. O seu envolvimento e participação terão que ser complementares e estar progressivamente integrados num processo educativo que vá restituindo às diferentes expressões culturais a capacidade de reflexão, avaliação e acção para um relacionamento intercultural auto-conduzido.

Nesta perspectiva, uma relação mais estreita entre as famílias e a escola poderá contribuir decisivamente para a passagem do reconhecimento da sua diversidade cultural ao seu conhecimento. Disso depende a capacidade de intervenção das famílias das classes populares na educação dos filhos e o próprio sucesso global destes perante a escola.

Com a privação cultural da competência educativa das famílias e o seu consequente afastamento do processo educativo escolar, o modelo educativo não só ficou privado, especialmente nos meios rurais, do suporte demonstrativo do contexto urbano que o justificava e de que dimanava, como impediu o estabelecimento de uma continuidade cultural, entre a escola e o meio envolvente, que o substituísse.

"Trata-se de um obstáculo reprodutor de dificuldades porque tem consequências ao nível do comportamento, da comunicação, das relações entre professores e alunos e tem ainda consequências ao nível

dos conteúdos e das aprendizagens escolares assim como ao nível da avaliação" (Benavente, 1990, pp. 149).

Tal facto se, por um lado, facilitou a penetração formal da escola e o seu desempenho de uma função estrutural de reprodução social, mas também de mobilidade social e alargamento do mercado de trabalho, por outro, retirou à escola eficácia em termos de processo de ensino/aprendizagem o que pode, a partir de determinada altura, comprometer aquela mesma função e comprometerá sempre o seu potencial de desenvolvimento, numa perspectiva democrática.

É certo que todas as mudanças sociais vão no sentido de uma certa "urbanização" dos meios rurais(Stoer e Araújo, pp. 208), mas um relacionamento sucedido com a escola não deixa de exigir, a estes seus alunos, o abandono de uma memória e de uma identidade cultural em mudança e um exercício de abstracção em relação ao quotidiano vivido, às suas necessidades e exigências, às suas razões culturais.

Contudo, é neste contexto que as suas vidas estão integradas, é ele que é tomado como certo, é nele que os jovens se desenvolvem como produtores de cultura, como "agentes de uma cultura semirural em mudança" (Stoer e Araújo, 1992, pp. 143), é ele o cadinho do seu funcionamento cognitivo.

Ora, este modelo educativo começa muitas vezes por ignorar que estes alunos chegam à escola com um conhecimento já formado sobre o mundo

(Iturra, 1990 a, pp. 14) e que não estão, assim, a começar a aprender ou com as dificuldades de aprendizagem; propõe-lhes algo dissociado do seu quotidiano e em completa descontinuidade com o seu contexto sócio-cultural (Iturra, 1990 a, 1990 b); Vieira, 1992, pp. 119-132); sujeita-os a múltiplas formas de desintegração desse mesmo contexto (Iturra, 1990 a, pp. 47-48); criando incertezas e timidez ou desprezo e distanciamento (Benavente, 1994, pp. 31).

Nesta situação de confronto entre o contexto que dá sentido à vida e as exigências de uma escolaridade relativamente curta e normalmente precária, o resultado previsível é alguma forma de insucesso escolar ou o consequente abandono da escola (Benavente, 1994, p. 29).

> *"Não estamos assim perante um problema de capacidade individual, de equivalência entre todos, mas perante um problema de heterogeneidade do social que nasce das práticas locais, dentro das quais se processa a vida. Se educar é fazer tábua rasa destas diferenças, sem dúvida que o insucesso do acto de ensinar se manterá, dèvido a parecer ser verdadeiro que as pessoas só conseguem reter na memória do seu corpo e na sua capacidade de lembrança, apenas aquilo que vão praticando" (Iturra, 1990 b, pp. 17).*

Face à cada vez mais evidente inevitabilidade da escola, o esforço adaptativo destes alunos pode levar mesmo a uma adesão formal, a uma

aposta, onde ela é possível, na memorização (Iturra, 1990 b, pp. 76), com algum sucesso escolar, mas com pouco sucesso social.

Mas é incorrecto considerar esta capacidade adaptativa como exclusivamente unidireccional. Stoer e Araújo, utilizando o conceito de *ethos* numa perspectiva não determinista de espaço de negociação entre culturas, identificaram, no estudo de caso já referido, uma situação em que, através do *ethos* da escola, se expressa a cultura camponesa existente no seu meio de inserção:

> *"É através do ethos que é atribuído valor ao que é normalmente desvalorizado pela escola: pode dizer-se que, diferentemente do que se afirma em relação à escola urbana, os corpos e as emoções dos alunos encontram expressão na escola, mas apenas em muito menor extensão encontram expressão as suas mentes. Sem dúvida que o ethos, neste sentido, fornece uma plataforma possível para a criação de uma situação em que as diferenças entre culturas possam ser exploradas" (1992, pp. 80).*

Para esta solução, a que apresenta potencialidades de inversão da situação atrás descrita numa perspectiva democrática e, assim, de alargamento dos direitos sociais na escola, torna-se indispensável o conhecimento e entendimento das culturas populares e da sua dinâmica a nível local.

As culturas populares parecem ter tido, na sua diversidade, um relacionamento fácil com a "cultura cultivada" anteriormente ao fenómeno da centralização cultural e política na Europa (Santos, 1988, pp. 694).

A centralização cultural encetada pela Igreja é, no território que hoje é Portugal, muito anterior à fundação da nacionalidade e, desde o séc. VI, com Martinho de Dume, desenvolve-se um movimento de reconversão e repressão de práticas culturais e religiosas anteriores ao cristianismo que, com altos e baixos, se prolonga até aos nossos dias (Sanchis, 1983).

Este movimento de controle e subjugação das culturas populares, que ganha alento com o processo de centralização política e se agudiza em períodos de conflitualidade social e religiosa, como o da Reforma e Contra-Reforma, conhece uma fase de violência simbólica (séculos XVII e XVIII), com o seu distanciamento físico e social em relação a uma cultura cortesã (Santos, 1988, pp. 696-697).

Será já num novo contexto social, que passa, desde os finais do séc. XVIII, pela contestação daquela cultura cortesã, que as culturas populares terão, por um lado, uma certa reabilitação mítica (Romantismo), e, por outro, o começo de uma aproximação à cultura letrada, que será irreversível e que passará por uma progressiva escolarização, com as consequências já referidas, em termos de centralização cultural.

É neste contexto que se vai processar a própria construção social do objecto *cultura popular* que, para as posições conservadoras, se vai identificar com o repositório da identidade nacional e, para as liberais, vai

ganhando um estatuto de residualidade, que lhe retira a dimensão de cultura vivida. Nesta construção, a associação do campesinato à genuinidade da cultura popular vai de par com a estigmatização do operariado urbano que, de qualquer modo, pode ser "recuperado" pela escolarização para a representabilidade política e, consequentemente, para a "legitimidade" do popular. O posicionamento liberal tem alguma simetria em posições revolucionárias que, ao identificarem o popular com a privação, o desapossamento e a exclusão, mesmo oferecendo-lhe o futuro, omitem-lhe no presente a capacidade para a prática e a produção culturais (Silva, 1994, pp. 97-113). Com o Estado Novo, em cuja formação P. Schmitter vê implicada a mobilização da periferia portuguesa contra o seu centro que é Lisboa (cit. por Stoer, 1986, pp. 42), apesar do carácter ruralista da sua primeira fase, procede-se a uma "ofensiva normalizadora" sobre as culturas rurais, cuja exaltação formal não permite suscitar, na resistência política, melhor compreensão das classes populares rurais e das suas culturas (Silva, 1994, pp. 112).

Estas, cujo processo de "desvitalização simbólica" já foi referido, aparecem remetidas para o campo do folclore, como cultura morta ou em extinção e, portanto, como vestígio do passado.

Mas as culturas populares não são apenas o resultado de processos de nomeação e construção social que lhe são exteriores. Têm uma dinâmica própria de que resulta "um conjunto estruturado de práticas, de acções e acontecimentos", analisável enquanto tal (Silva, 1984, pp. 114). Nesta perspectiva

"o estudo das culturas populares terá de acompanhar a sua dinâmica nas novas situações históricas, terá de retirá-las do tempo mítico em que frequentemente as congelam; terá de tentar analisá-las na sua variedade e conflitualidade entre velhas e novas formas" (Santos, 1988, pp. 698).

Sendo universos próprios de sentido, em relação com outros, é necessário algum apetrechamento teórico e metodológico à sua interpretação, para a qual A. S. Silva propõe a combinação dialéctica, referida a coordenadas espacio-temporais, de três lógicas: a lógica da *construção social das realidades simbólicas* (dominação); a lógica da *distribuição desigual dos recursos e poderes* (manipulação); a lógica da *valoração dos recursos e da focalização das condições e modos de transformação de recursos em poderes* (afirmação); (1994, pp. 123).

Por outro lado, são cada vez mais visíveis as dificuldades e a desadequação das taxonomias tradicionais de classificação das culturas, dadas as transfromações no campo cultural e a consequente mobilidade dos seus critérios de legitimação. A

(...) "mobilidade e a intercomunicabilidade das diferentes formas culturais não significam que a tensão entre mercados dominantes e dominados, ou entre estratégias de distinção e tácticas de afirmação, tivesse deixado de se fazer sentir na produção dos discursos e das práticas culturais. Mas acontece que os princípios hierarquizantes incorporados por herança cultural se têm de confrontar com novos

sistemas de organização e de distribuição cultural, alterando-se, na sua lógica, os mecanismos valorativos" (Santos, 1988, pp 701).

4.4. A escola e a diversidade cultural

Face ao fenómeno da escola de massas, à heterogeneidade social e cultural da população que frequenta a escola e aos direitos sociais e culturais que, numa sociedade democrática, a protegem, a escola portuguesa não pode mais, nem por inércia, continuar a dirigir-se a um aluno tipo, definido a partir da escola selectiva: branco, católico, urbano e de classe média - o WASP português.

Numa socidedade plural e pluralista, o professor, desde logo por uma razão ética, mas também legal e pedagógica, deve ser o garante do pluralismo cultural na escola e na sala de aula.

Nesta perspectiva, o conhecimento dos seus alunos passa pelo entendimento de que, em relação a uma parte mais ou menos significativa deles, tem uma diferença específica de posicionamento, não completamente anulável, que é a de observação e que ela assenta num diferente relacionamento com o mundo, numa alteridade cultural. Esta diferença, que acaba por ser, de facto, uma *distância social*, é também, no fundo, "distância

diferente face à necessidade" de que fala A. S. Silva, a propósito da observação científica (1994, pp. 83-84).

O pluralismo na escola e a sua concretização nas relações pedagógicas não passa, assim, pela ignorância ou pela diluição das diferenças, mas pelo reconhecimento da sua equivalência e pela aposta na sua intercomunicabilidade. Porém, a afirmação do valor intrínseco de cada cultura não pode ser ingénua:

> *"A enfatização do valor das culturas, quaisquer que sejam as escalas e as concretizações consideradas(...) tem de combinar-se com a consciência analítica dos seus diferentes valores sociais, do valor que adquirem perante espaços sociais diversos e hierarquizados, do seu valor de troca, se quisermos usar a analogia" (Silva, 1994, pp. 90).*

Ela não pode é admitir o etnocentrismo, sob as suas diferentes formas, nomeadamente a da indiferença que leva à ignorância e à omissão.

Assim, o pluralismo cultural na escola é, em primeiro lugar, reconhecimento e identificação das diferentes expressões culturais em presença, só depois será também o seu conhecimento e caracterização. Na sua perspectiva, dificilmente a caracterização cultural poderá deixar de ter uma componente compreensiva, em que a interpretação teórica se há-de

(...) "referir continuamente às interpretações sociais e nessa referência testar a sua adequabilidade significativa (para falar à Weber), a sua capacidade de proceder à reconstituição, compreensiva, discursiva e explicativa, das condutas e dos padrões de conduta humana" (Silva, 1994, pp. 88),

para que eles possam ser relacionados entre si e confrontados com as propostas da escola.

O pluralismo cultural na escola supõe, portanto, um trabalho etnográfico que pode socorrer-se de diferentes técnicas e metodologias, algumas delas já experimentadas com sucesso.

É o caso das *biografias, autobiografias* e *diários de notas* utilizados pelos alunos em duas comunidades da Carolina do Norte, nos E.U.A., com resultados positivos nos objectivos cognitivos das diferentes áreas disciplinares, atitudinais e relativos ao uso da linguagem (Heath, 1983, pp. 315-342).

É o caso das *genealogias* utilizadas no âmbito de um projecto ECO com base nas quais, integrando aspectos das trajectórias sociais e familiares (mobilidade geográfica, mobilidade profissional, escolarização), foi possível obter um melhor conhecimento de regularidades sociais, mas também de histórias biográficas pessoais e concluir que cada um

"possui um conjunto complexo de referências culturais que, por um lado, decorrem da vivência quotidiana das relações sociais em que está actualmente inserido e, por outro lado, mergulham na história social através da espessura biográfica das trajectórias familiares" (Costa e Machado, 1992, pp. 311).

É o caso também das *genealogias* e da *história oral, utilizadas na reconstituição da história local* de uma comunidade "semirural em mudança", Viatodos, com resultados pedagógicos "surpreendentes": a *relevância* do tema, envolvendo a vida, os interesses e mesmo a "autoridade" de crianças do 6° ano de escolaridade; o registo de mudanças sociais efectivas vividas pela comunidade; a revivência da memória local, permitiram não só a mobilização de alunos e professores mas a mobilização da própria comunidade (Araújo e Stoer, 1993).

Foi possível uma certa democratização da história, o quebrar de barreiras entre o saber da escola e o da comunidade e, consequentemente, o das barreiras entre elas; foi possível a identificação de algumas formas culturais activas de resposta dos antepassados às condições concretas de vida, com a consequente auto-valorização cultural; foi possível o empenhamento activo dos encarregados de educação e o seu maior envolvimento no processo educativo dos seus filhos (Stoer e Araújo, 1992); foi certamente possível perceber que os acontecimentos significativos, mesmo referidos ao passado, também têm a ver com o seu espaço, que não é assim espaço insignificante e de exclusão, como os jornais, a rádio, a televisão, o cinema, a escola, o centralismo, através deles, fazem crer.

O pluralismo cultural na escola pode ser assim uma relação mais estreita entre a escola e o seu espaço social de inserção, que permita a presença deste na escola, nomeadamente num *ethos*, entendido como lugar de negociação e compromisso entre culturas, que facilita ele próprio a exploração das diferenças entre elas (Stoer e Araújo, 1992, pp. 80). Esta exploração supõe o confronto/encontro de culturas e deve prever momentos de afirmação das identidades culturais, utilizando-os, tendo em conta a natureza do tema e os seus parâmetros éticos, como um estímulo quer ao conhecimento, quer à produção de conhecimento.

Se no aproveitamento da diversidade cultural para a produção de conhecimento a escola pluralista exercita a curiosidade científica; se na produção desse conhecimento o confronto de culturas partilha com a ciência o indispensável debate; o pluralismo cultural obriga também a não esquecer a preocupação científica com o questionamento das evidências, a começar pela dos direitos sociais e culturais na escola, cujo exercício pode ser subvertido por uma aplicação meramente formal.

Desde logo, o direito à igualdade de oportunidades no acesso à escola, só aparentemente pode ser assegurado pela mera acessibilidade física de escolas em quantidade suficiente e mínimamente equipadas. Sendo a população escolar social e culturalmente heterogénea, a instituição escola tem que permitir que essa população, na sua heterogeneidade, nela encontre

formas diversificadas e legitimadas para atingir os mesmos objectivos tanto mais, quanto é patente, neste campo, a incapacidade da escola etnocêntrica.

Assim, o pluralismo cultural supõe que a escola se diversifica nos seus métodos, na utilização do seu espaço e do seu tempo, por forma a fazer face à diversidade das situações de aprendizagem, sem que prescinda dos mesmos objectivos curriculares para todos os seus alunos e sem incorrer em qualquer forma de "streaming", ou seja, sem que a estrutura social se reflicta na própria estrutura da escola sendo, por essa via, reproduzida.

Por outro lado, o pluralismo cultural não pode permitir que qualquer expressão cultural seja entendida como um *handicap* ou um *deficit* cultural, já que mais não seja porque careça de *compensação*, sendo como tal entendidos os apoios e complementos educativos. A compensação não pode ser um alibi para a necessária diversificação da escola e, por melhores boas vontades a que obedeça, pressupõe a hierarquização das culturas e, consequentemente, a menos valia de determinadas identidades culturais, contrariando as condições de aprendizagem e o estímulo ao desenvolvimento que a educação, numa perspectiva democrática, é suposto ser.

Quando aquelas identidades culturais têm uma base territorial, só a sua valorização e a valorização dos saberes e formas de conhecimento que lhe correspondem permitirão a reflexão sobre as condicionantes económicas e

sociais da vida local e a mobiblização necessária à inversão dos seus desequilíbrios.

> *"A identidade cultural de base territorial local constitui um poderoso elemento de agregação comunitária e de facilitação de envolvimento em torno de projectos colectivos. Constitui o núcleo polarizador do "interesse territorial" e é, por isso, poderoso factor de mobiblização em processos de desenvolvimento regional "endógeno""*
> *(Henriques, 1990, pp. 143),*

sendo assim o pluralismo cultural condição do próprio desenvolvimento.

II PARTE

CARACTERIZAÇÃO SOCIOGRÁFICA - A POPULAÇÃO ESCOLAR NO DISTRITO DE CASTELO BRANCO

CAPÍTULO 5

UM CAMINHO

A actividade pedagógica, numa perspectiva de pluralismo cultural, supõe o desenvolvimento de um trabalho, a nível local, de conhecimento e caracterização das expressões culturais em presença e do seu relacionamento na e com a escola, que passará, fundamentalmente, por uma investigação de tipo etnográfico e pelo recurso à etnometodologia.

O interesse desta postura metodológica reside no facto de ela permitir relacionar linhas de força estruturais e actividades estruturantes, mostrando como os factos educativos emergem dessas actividades, mesmo que se ocultem em processos de reificação (Coulon, 1988, pp. 97.). Por outro lado, ao permitir detectar as diferenças sociais não ao nível das estruturas, mas dos próprios processos estruturantes (Lareau, 1989, pp. 183), na sua acessibilidade, ela pode assegurar um apoio mais imediato à intervenção pedagógica.

Outra das suas vantagens reside na sua intensidade e na penetração em profundidade do objecto de estudo. Ao permitir cruzar uma variedade de técnicas de recolha de dados, diversificando as formas de perguntar e observar, reformulando as perguntas, as observações e os seus contextos; ao permitir a recorrência, a confirmação e a reconfirmação do que vai sendo seleccionado como resposta; ao permitir o confronto e o cruzamento das subjectividades e a sua integração nos processos explicativos/ /compreensivos; ao permitir olhar o

real numa perspectiva holística, ressalvando continuidades no espaço e no tempo; acumula vantagens em relação a outros métodos baseados em cortes e registos estáticos de dominantes e/ou em situações artificiais de experimentação e/ou em subjectividades não equacionadas e ponderadas. Mas, por outro lado, também exige determinadas condições, nomeadamente em termos de tempo disponível.

Este reconhecimento não obriga, porém, ao envolvimento na tradicional polémica entre qualitativo e quantitativo, polémica que perde significado quando se considera que a oportunidade de qualquer metodologia é definida pelos objectivos, condições e objecto da pesquisa, pela informação que elege e as respectivas fontes.

> *"Onde, porém a quantificação significava a diluição no geral do gesto, corpo, palavra ou afecto a que se recusava valor singular, a análise interpretativa é qualitativa, no sentido oculto das discussões metodológicas: no sentido em que trabalha com qualidade, homens com qualidades" (Silva, 1994, pp. 82).*

Ora, como refere Vergani, a desvitalização da personalidade simbólica que o próprio número possuiu historicamente, a sua redução ao anonimato, foi condição da sua rentabilidade na computação (1991, pp. 75). E é também aqui que a quantificação pode fazer perigar a pesquisa, se a lógica metodológica se

subordina às técnicas de tratamento de dados, às "necessidades" do seu processo de quantificação.

Quando no ano lectivo de 1986-87 se iniciou, na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, a formação segundo o actual modelo da Formação em Serviço dos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a componente formativa da Sociologia da Educação estava organizada num seminário com a duração de quinze horas lectivas e tinha, portanto, significativas limitações de tempo.

A abordagem dialogante das suas linhas programáticas, cujos tópicos foram objecto de um desenvolvimento maior na I Parte deste trabalho, permitiu detectar carências não só ao nível do conhecimento das diversidades culturais, mas também no do seu reconhecimento, ou, pelo menos, do reconhecimento da sua extensão, dimensões e respectiva cartografia.

Ora, como já foi referido, este reconhecimento é condição do próprio conhecimento e o Seminário de Sociologia da Educação, se impunha algumas limitações, por outro lado, reunia excelentes condições para a realização de uma caracterização sociográfica de parte da população escolar do Distrito de Castelo Branco, das quais a mais significativa era a presença em quantidade[1]

---

[1] O número de professores que no biénio de 1986-88 fez a sua Formação em Serviço, na E.S.E. de Castelo Branco, foi de 106.

de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário de todo o Distrito.

Tornou-se, assim, oportuna a realização de uma pesquisa que, tendo em conta as questões teóricas abordadas e as condicionantes da própria oportunidade em que surgia, tentasse *identificar regularidades e evidenciar linhas de força na composição social da população escolar, dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, do Distrito de Castelo Branco.*

A metodologia utilizada foi então a que permitisse quer aquela identificação e evidência, quer a sua posterior descrição, de forma organizada e tão minuciosa quanto possível.

Procurava-se assim o confronto das questões teóricas abordadas com a informação recolhida, nas suas regularidades e linhas de força detectadas[2], permitindo a identificação exploratória de situações interpretativas, cuja cartografia facilitasse o seu posterior tratamento, a nível local e de uma forma mais intensiva.

Foi com este objectivo e nestas condições que se optou pela elaboração de um questionário, como instrumento de recolha de dados, a ser distribuído

---

[2] Também aqui se considera com A.S. Silva não haver diferença radical entre estudos quantitativos e qualitativos: "*Nuns e noutros, o conhecimento e a consideração das respectivas condições de produção constitui um instrumento imprescindível para a sua utilização eficiente*" (1994, pp. 496)

pela população escolar, através dos seus professores, em formação na Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

O *Universo* da pesquisa estava constituído, segundo os dados oficiais[3], por 13.870 alunos, dos quais 6.231 pertenciam ao 2º ciclo do Ensino Básico (GEP, 1990, pp. 15) e 7.639 ao Ensino Unificado e Secundário (INE, 1988, pp. 5).

Os exemplares do questionário foram entregues aos professores numa base de voluntariado e da sua disponibilidade para colaborarem na caracterização sociográfica da referida população. Não houve limitações quantitativas no fornecimento desses exemplares e aos professores foi recomendado que, distribuindo o questionário a uma ou mais do que uma turma, se assegurassem de que cada turma não respondia mais do que uma vez e fizessem uma apresentação detalhada do questionário e dos seus objectivos, disponibilizando-se para qualquer esclarecimento posterior que não pusesse em causa a confidencialidade das respostas. Os questionários poderiam ser preenchidos individualmente na própria turma ou entregues mais tarde depois do seu preenchimento.

---

[3] Na impossibilidade de obter a informação pretendida sobre o universo da pesquisa de uma única fonte oficial, houve que cruzar os dados do GEP do Ministério da Educação sobre o 2º ciclo do Ensino Básico, os que estão publicados em *Estatísticas dos Alunos - 1986/87*, com as *Estatísticas da Educação*, do INE, referentes a 1987, onde os dados sobre os alunos matriculados se encontram agrupados em ensino básico/primário e ensino secundário/unificado.

Foram fornecidos cerca de dois mil exemplares do questionário e destes foram devolvidos, depois de preenchidos, mil trezentos e vinte e três. Quando se procedeu ao registo de dados foram eliminados oitenta e três por se encontrarem significativamente incompletos, no seu preenchimento, ou por estarem inutilizados, ou por haver legítimas dúvidas quanto à seriedade do seu preenchimento.

QUADRO Nº 2 - ESCOLAS

ESCOLA	Nº
Preparatória - Covilhã	44
Preparatória - Tortosendo	16
C+S Belmonte	87
C+S Idanha-a-Nova	104
C+S Oleiros	67
C+S Paul	65
C+S Penamacor	103
C+S Proença-a-Nova	107
C+S Sertã	150
C+S Vila de Rei	18
C+S Vila Velha de Rodão	25
Sec. Nuno Álvares	69
Sec. Frei Heitor Pinto	63
Sec. Castelo Branco (Amato Lusitano)	71
Sec. Campos de Melo	89
Sec. S. do Souto	34
Sec. Fundão	128
TOTAL	1.240 .

A amostra sobre que se trabalhou, em termos de tratamento de dados, ficou assim constituído por mil duzentos e quarenta indivíduos, distribuídos por dezassete escolas[4].

[4] Sendo quinze escolas C+S ou Secundárias, das dezasseis existentes, e duas escolas preparatórias, das seis existentes.

Face a esta distribuição da amostra pelas escolas, todos os concelhos do Distrito se encontram nela representados pela seguinte forma: (QUADRO Nº 3)

QUADRO Nº 3 - CONCELHOS

CONCELHO	Nº
Belmonte	87
Castelo Branco	140
Covilhã	311
Fundão	128
Idanha-a-Nova	104
Oleiros	67
Penamacor	103
Proença-a-Nova	107
Sertã	150
Vila de Rei	18
Vila Velha de Rodão	25
TOTAL	1.240

O concelho da Covilhã apresenta uma maior representação em relação aos restantes concelhos já que, das dezassete escolas, cinco pertencem ao concelho da Covilhã.

Da totalidade de alunos 902 nasceram no distrito de Castelo Branco, constituindo 73% da amostra, tendo os restantes 27% (338) nascido fora do Distrito, dos quais 102 nasceram fora do país, não sendo considerados neste número os nascidos nas antigas colónias portuguesas[5].

[5] O inquérito não apura os alunos que, embora nascidos em Portugal, viveram fora do país; mas, face ao número dos que aí nasceram é provável que a totalidade dos alunos com experiência emigratória ultrapasse os 10% da totalidade da amostra.

Quanto à representação dos ciclos e anos de escolaridade, todos os anos do 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário se encontram representados, com a seguinte distribuição (QUADRO Nº 4):

QUADRO Nº 4 - CICLOS E ANOS DE ESCOLARIDADE

CICLO	ANO	Nº	%
2º ciclo do Ensino Básico	5º ano	40	3
	6º ano	81	6,5
3º ciclo do Ensino Básico	7º ano	377	30,5
	8º ano	231	19
	9º ano	191	15,5
Secundário	10º ano	191	15,5
	11º ano	115	9
	12º ano	14	1
TOTAL		1.240	100

Existe uma subrepresentação do 2º ciclo do ensino básico, cuja população à partida teria mais dificuldade no preenchimento do questionário, em relação aos restantes ciclos e, em contrapartida, uma sobrerepresentação do 7º ano em relação aos outros anos de escolaridade. A partir deste ano e até ao final do secundário o número de alunos vai diminuindo, com excepção dos dos 9º e 10º anos que apresentam exactamente o mesmo número de alunos (191).

Por outro lado, no que se refere à distribuição etária, há a registar três não respondentes, estando a totalidade da amostra assim distribuída (QUADRO Nº 5):

QUADRO Nº 5 - IDADE

IDADE	Nº	%
< 13 anos	199	16
13-14 anos	382	31
15-16 anos	371	30
17-18 anos	222	18
19-20 anos	53	4
> 20 anos	10	1
NR	3	0
TOTAL	1.240	100

Finalmente há a registar um relativo equilíbrio na distribuição por sexos, sendo o ascendente feminino com 660 indivíduos (53%) e sendo 580 os indivíduos do sexo masculino (47%).

Na elaboração do questionário procurou-se garantir um equilíbrio no grau de abertura das perguntas que permitisse quer a caracterização efectiva das situações concretas, quer a correspondência aos objectivos da pesquisa, quer o tratamento das suas respostas sem desvios à lógica da investigação.

Apesar de todo o questionário obedecer a uma intenção de caracterização sociográfica é possível agrupar as suas perguntas segundo objectivos específicos e questões de investigação que lhes estão subjacentes.

Um primeiro grupo de questões tem a ver com a identificação dos indivíduos que constituem a amostra e nele se incluem a identificação da respectiva escola, do seu sexo, naturalidade, idade e ano de frequência. A questão relativa à naturalidade foi desdobrada por distrito, concelho e freguesia

para mais fácil identificação de uma origem rural ou urbana e de uma eventual mobilidade, em conjugação com outras respostas.

Um segundo grupo de questões prende-se exactamente com esta última preocupação e com a ideia, já anteriormente mencionada, de que as referências culturais de cada um *"decorrem da vivência quotidiana das relações sociais em que está actualmente inserido e, por outro lado, mergulham na história social através da espessura biográfica das trajectórias familiares"*(Costa e Machado, 1992, pp. 311). Não sendo, certamente, o questionário o instrumento de recolha de dados mais adequado à reconstituição daquela "*espessura biográfica das trajectórias familiares*" houve, contudo, a preocupação do registo de eventuais percursos, pelo que se perguntou a naturalidade dos pais, também distribuída por distrito, concelho e freguesia, a residência a quando da frequência do ensino primário (concelho e freguesia) e a residência dos pais.

Esta diversidade de questões pareceu permitir, num inquérito, uma mais rigorosa caracterização de uma "*espessura biográfica*" rural ou urbana que, face às questões teóricas já desenvolvidas, seria importante ter em consideração, como variável independente, na relação com outras características sociográficas, nomeadamente as que se ligam às relações com a escola e os percursos escolares.

Nesta perspectiva, há um terceiro grupo de questões que, face à problemática teórica identificada, importa também ter em consideração, já que definem e caracterizam uma outra varável que, inevitavelmente, estará subjacente a todo o estudo, como independente: a situação socioprofissional das famílias, em que se considera a situação profissional e a profissão dos pais, o rendimento mensal do agregado familiar e também o grau de escolaridade dos mesmos pais.

Quando o estudo foi delineado e se admitia como hipótese a existência de uma figura de aluno tipo, equivalente ao WASP norte-americano, pareceu igualmente importante questionar sobre a posição das famílias face à religião o que, para além da importância que pudesse ter na caracterização da população escolar, poderia contribuir para a eventual identificação daquela figura. O apuramento dos dados viria a confirmar, como veremos, aquilo que era também já uma inicial suspeita: a irrelevância quantitativa de situações que não fossem as de *católico praticante* e *católico não praticante*.

Para além das variáveis já mencionadas, há todo um conjunto de características sociográficas questionadas, cujo impacto sobre os percursos escolares é igualmente importante ter em consideração. Estão neste caso a situação do núcleo familiar, questionada a propósito de pais e irmãos, na sua relação ou não com a aprendizagem escolar fora da escola (estudo), em que se questionou como se estuda e onde se estuda; mas também o mesmo contexto

e condições ambientais de estudo: a residência durante o ano lectivo, qual o seu tipo e condições de habitabilidade, a deslocação para a escola e o seu tempo de duração, a duração do tempo que se passa fora de casa, as condições de alimentação (o número e intervalo entre as refeições, o seu local e os grupos de alimentos diariamente utilizados); o exercício de outras actividades, em quatro questões conjugáveis (frequência de outra escola e/ou de explicações, outras actividades formais exteriores à escola e o seu tipo, ocupação de tempos livres e o visionamento de televisão, explicitamente questionado).

Por fim, um último grande grupo de questões que se relacionam todas com o que é a grande variável dependente subjacente a este estudo: o relacionamento com a escola e os percursos escolares.

As reprovações, sua existência, número e anos de ocorrência; as maiores dificuldades (disciplinas); o gosto em estudar; o envolvimento entre a actividade escolar e o contexto socio-cultural (a localização das matérias abordadas na escola e dos conteúdos dos manuais escolares[6], a compreensão da linguagem

---

[6] A questão da localização das matérias abordadas na escola e dos conteúdos dos manuais escolares pareceu importante, face ao papel da escola na hierarquização dos espaços, que passa pelo afastamento do que é escolarmente significativo em relação ao espaço local. Como viria a referir R. Iturra, no processo escolar

> *"(...) desloca-se a acção do local, e passa-se para um espaço maior, mais abstracto, que é a nação, perante a qual outras responsabilidades nascem, como, por exemplo, a subordinação à lei, à autoridade desconhecida" (1990 a, pp. 55)*

dos mesmos manuais escolares e dos professores, a conversação com a família e os amigos sobre as matérias estudadas na escola); as expectativas sobre o respectivo percurso escolar e as aspirações profissionais.

A introdução da questão das expectactivas sobre o próprio percurso escolar e a sua inclusão na grande variável *relacionamento com a escola e percursos escolares*, tem a ver com a problemática da conversão das "probabilidades objectivas" em "esperanças subjectivas", mecanismo fundamental no processo de reprodução social, nomeadamente pela imagem do ensino superior como futuro "possível", "impossível" ou "normal", tal como tem sido recorrentemente tratado por P. Bourdieu desde o seu estudo conjunto com J. C. Passeron - *Les Héritiers*, 1964, e que se reforça e estrutura, no quotidiano, através de uma multiplicidade de processos sociais (Pinto, 1992, pp. 190).

Houve, no entanto, com o intuito de uma maior clarificação, a preocupação de a tornar relacionável com a questão das aspirações profissionais, em relação à qual se introduziu uma "nuance" linguística (a que mudou de "que curso *esperas* tirar?", para "que profissão *gostarias* de ter?") a cuja sensibilidade poderia corresponder uma melhor elucidação desta problemática, já que mais

---

Ora, como vem a referir mais adiante o mesmo autor

"(...) o valor da aprendizagem fica na discussão do contexto que a criança vive, e tal como ela é. Esta forma não traria o divórcio entre quotidiano e escola, tal como acontece: a escola é o lugar sagrado do silêncio onde se dizem coisas longínquas do real" (1990 a, pp. 59).

não fosse a de saber se o *gosto* se converte ao mesmo ritmo que as "esperanças subjectivas" em função das "probabilidades objectivas".

Na codificação das *expectativas escolares* consideraram-se cinco grupos: não respondentes, unificado ou inferior, secundário, médio e superior.

Na codificação das *aspirações profissionais* utilizou-se a mesma tipologia utilizada para a classificação da profissão dos pais, mais à frente referida.

Pareceu assim importante registar, em função das questões teóricas desenvolvidas, a relação existente entre o percurso escolar esperado e a eventual profissão (que se gostaria de ter) no futuro, como indicador de uma eventual articulação entre os dois processos. Em termos de codificação, nas respostas a estas duas últimas questões registou-se *grosso modo* a correspondência entre expectativas escolares e aspirações profissionais, distinguindo-se a não correspondência total e a não correspondência em termos de grau académico.

Por outro lado, admitindo a relação entre o estabelecimento daquela articulação e a ligação existente entre a profissão dos pais e a sua formação académica, na codificação das respostas à pergunta "Qual a profissão dos teus pais?", registou-se a eventual necessidade do respectivo grau de escolaridade para o desenvolvimento da actividade profissional declarada.

Na codificação da situação socio-profissional dos pais utilizou-se, à data do começo do registo de dados, como referência, *A composição socioprofissional de uma população: um instrumento para a sua determinação* de M. Eduarda Cruzeiro e M. L. Marinho Antunes (1973, pp. 352-365) e os respectivos "*Grupos de Estratificação Socioprofissional*" (Anexo 2).

A sua utilização exigiu alguma actualização, como o seu alargamento, por analogia, a novas profissões, mas revelou-se adequada para uma classificação à escala distrital.

Para esta codificação conjugou-se a informação sobre a situação profissional e a profissão dos pais, sobre o rendimento mensal do agregado familiar e também sobre o grau de escolaridade dos mesmos pais. Quando nas respostas se referia exclusivamente a situação de reformado, sem indicação da anterior actividade profissional, a informação foi codificada no grupo "outros grupos", sendo, em caso contrário, codificada no respectivo grupo socioprofissional. Pareceu igualmente importante registar o grupo de não respondentes.

Na conjugação da situação socioprofissional do pai e da mãe, tendo em conta os sete grupos considerados na referida classificação *Grupos de Estratificação Socioprofissional*, utilizou-se a seguinte matriz, sendo o grupo nº 7 o correspondente a "Outros Grupos".

QUADRO Nº 6 - MATRIZ DA SIT. SOCIOPROFISSIONAL (PAIS)

P M	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7
G1	G1	G1	G1	G1	G1	G1	G1
G2	G1	G2	G2	G2	G2	G3	G2
G3	G1	G2	G3	G3	G3	G4	G3
G4	G1	G2	G3	G4	G4	G4	G4
G5	G1	G2	G3	G4	G5	G5	G5
G6	G1	G3	G4	G4	G5	G6	G6
G7	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7

Já para a consideração conjugada das respectivas habilitações académicas entendeu-se pertinente relevar, no casal, o grau académico mais elevado. Na codificação destas consideraram-se cinco grupos: um primeiro correspondente a *não saber ler nem escrever*; um segundo correspondente a *saber ler e escrever sem grau*; um terceiro englobando a *4ª classe e ciclo preparatório*; um quarto englobando o *secundário incompleto e o complementar*; um quinto englobando o *bacharelato ou equivalente e a licenciatura.*

Na codificação das respostas à questão *residência aquando do ensino primário* registou-se, sempre que possível, a situação rural ou urbana, tendo como critério lato de urbanidade a localização na sede de concelho, o mesmo acontecendo em relação às questões *residência dos pais*, *naturalidade dos pais* e *naturalidade*. Registaram-se também, em relação a esta última, as situações de *fora do país* e *fora do distrito*, com o intuito, já referido, de identificar situações de mobiblidade.

Por último, há a referir que, quanto às condições de alimentação se reteve, nas refeições, para além do seu número e grupos de alimentos que lhes correspondiam, o intervalo máximo de tempo declarado entre as refeições.

O registo de dados foi realizado por uma única pessoa de modo a garantir a coerência interpretativa na relação entre a informação fornecida e a sua codificação.

Como já anteriormente foi dito, o desenvolvimento do inquérito distrital no âmbito do Seminário de Sociologia da Educação, se oferecia significativas vantagens, por outro lado impôs algumas limitações, nomeadamente em termos metodológicos.

A selecção da amostra não foi uma selecção aleatória já que nem todas as escolas estavam abrangidas, não tendo todos os elementos da população igual possibilidade de serem seleccionados para a amostra; embora, face à metodologia seguida, tenha estado longe de ser deliberada. Mas talvez a principal insuficiência metodológica se prenda com o próprio processo de aperfeiçoamento do questionário e da sua validação.

A urgência na elaboração do questionário, na sua impressão e reprodução, para que pudesse ser atempadamente utilizado por todos os professores que o desejassem, não só permitiu algumas incorrecções, como impediu que fosse baseado num pre-questionário, conforme o recomendado por Tukman (1978), entre outros, que permitisse quer o aperfeiçoamento das

questões e o diagnóstico das suas dificuldades de interpretação, quer os pareceres que confirmassem a sua validade.

Assim, pode considerar-se que o questionário, apesar das recomendações feitas aos professores na sua utilização, já atrás referidas, se serviu a si próprio de pre-questionário, sendo posteriormente introduzidas algumas correcções, já na fase de codificação e o registo de dados, dando origem à sua versão considerada (Anexo 1), a saber:

A pergunta nº 30, sobre o grau de instrução dos pais, incluía oito graus de resposta, entre os quais *Secundário Completo* e *Complementar (7º ano)*, em vez de *Secundário incompleto* e *Complementar (7º ano)*, por erro de impressão. A solução passou pela inclusão dos dois graus no mesmo grupo de codificação. Aliás, outros dois pares de graus foram igualmente agrupados: *4ª classe completa* com *ciclo completo* e *Bacharelato ou equivalente* com *Licenciatura completa*, o que se revelou, como veremos, adequado ao tratamento deste tipo de amostra.

Em segundo lugar, teve que considerar-se incompleta a informação referente a uma pergunta inicial nº 32.9, sobre o tipo de apropriação da casa dos pais, por ter seguido fora do seu contexto inicial e inquirir apenas os alunos que viviam em casa dos seus pais, passando-se, na consideração das respostas, directamente da pergunta nº 32 para a nº 33.

Em terceiro lugar, constatou-se que os items previstos na resposta à pergunta nº 25, *situação profissional dos pais*, deveriam desde logo descriminar as situações de Reformado(a) e de Doméstica. Tal informação, porém, quando não foi logo declarada, foi recuperada na codificação e registo de dados, pelo seu cruzamento com a resposta à pergunta nº 26, *Profissão dos Pais*.

Na pergunta nº 34, a utilização da classificção *número de divisões*, nesta formulação, foi deliberada. Hesitou-se entre a utilização de um termo técnico e a designação comum de *assoalhadas*, mas a heterogeneidade da população a inquirir levou a esta opção que obriga à consideração de outras divisões para além dos quartos na codificação e interpretação das respostas. Em casos de confusão evidente com *assoalhada* optou-se por compensar a resposta. Talvez mais dúvidas tenha suscitado a pergunta nº 33, *Tipo de casa em que moras*; pelo menos, é dificil encontrar outra explicação para o elevado número de não respondentes.

Uma elaboração mais recente do questionário obrigaria também na pergunta nº 40, *Ocupação de tempos livres*, à inclusão nas respostas previstas do item *trabalho*, dada a sua constatada relevância, sobretudo em meio rural, quer porque leva à negação da própria figura de tempo livre (Silva, 1994, pp. 391), quer porque é ponto de referência da criatividade local (Stoer e Araújo, 1992, pp. 108), quer porque dele se não fala com gosto (Stoer e Araújo, 1992, pp. 130).

De qualquer modo, as limitações metodológicas identificadas não pareceram de molde a diminuir a relevância global do Inquérito na *caracterização sociográfica da população escolar dos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Distrito de Castelo Branco.*

O tratamento de dados visou o aproveitamento de toda a informação recolhida para a detecção de regularidades e linhas de força que, em confronto com as questões de investigação referenciadas, a propósito da construção do questionário, permitissem a constatação de tendências e a identificação exploratória de situações interpretativas, possível objecto de investigação mais intensiva.

Nas questões mais abertas e de resposta não imediatamente quantificável, procedeu-se à sua análise e categorização, a qual passou por uma fase de inventário e posterior classificação.

De todos os dados, mesmo não se tratando de um estudo intensivo, optou-se pela sua *descrição densa*, com referência a valores absolutos (totais ou parciais) ou a percentagens, sendo apresentados em quadros de resumo.

CAPÍTULO 6

OS DADOS EMPÍRICOS

Em relação à totalidade dos alunos inquiridos, apenas foi possível apurar, a partir da declaração da sua naturalidade e tendo como critério lato de urbanidade a sede de concelho, uma naturalidde rural ou urbana em relação a 1083, assim distribuída (QUADRO nº 7):

QUADRO Nº 7 - NATURALIDADE (RURAL/URBANA)

NATURALIDADE	Nº	%
RURAL	527	49
URBANA	556	51
TOTAL	1.083	100

Quanto à naturalidade dos pais, há a referir, em relação à totalidade dos respondentes (1199), que, quer considerando a naturalidade do pai (1051), quer considerando a naturalidade da mãe (1041), em ambas as situações o número total de nascidos no distrito de Castelo Branco ultrapassa o número total de filhos nascidos no mesmo distrito (902). Tal significa que se verificaram situações de emigração por parte dos pais, tendo os seus filhos nascido fora, mas vindo fazer a escolaridade no distrito de origem dos pais.

Por outro lado, a totalidade dos pais nascidos fora do distrito: pai (148) e mãe (158), ilude quanto à existência de referências regionais, já que, se considerarmos o número total de situações em que o pai ou a mãe são nascidos no distrito de Castelo Branco (1127), sobram-nos, em relação à

totalidade dos respondentes, 72 casos de filhos cujos pais não nasceram neste distrito, alguns dos quais poderão ser irmãos.

Usando o mesmo critério (sede de concelho) para a classificação de rural e urbano, agora relativamente aos pais, obtemos a seguinte distribuição em relação aos casos cujo apuramento foi possível[7].

QUADRO Nº 8 - NATURALIDADE DOS PAIS (RURAL/URBANO)

NATURALIDADE	PAI		MÃE	
	Nº	%	Nº	%
RURAL	786	68	774	67
URBANA	376	32	383	33
TOTAL	1.162	100	1.157	100

Enquanto que nos filhos a origem urbana é ligeiramente superior à origem rural, para os pais a origem rural destaca-se claramente, sendo superior ao dobro da urbana. Se atendermos ainda à situação do pai ou mãe rural (876), a presença do rural é ainda superior.

Quanto ao local de residência, aquando da frequência do ensino primário, foi possível apurar 611 situações rurais (52%) e 560 urbanas (48%) num total de 1171, o que deixa supor que as situações de não resposta ou de não possível apuramento, no que se refere à classificação *rural* e *urbana* da naturalidade, se verifiquem maioritariamente em situações de emigração e/ou

---

[7] Este apuramento pôde ser maior que em relação aos filhos (1083), também devido ao facto de haver mais pais naturais do distrito, cuja naturalidade foi, portanto, de mais fácil localização.

de *naturalidade rural*, o que equilibraria ainda mais, na amostra, as duas situações.

Quanto à residência actual dos pais, verificaram-se 633 situações de rural (52%) e 585 de urbana (48%), num total de 1218 apuramentos, o que reforça a hipótese anterior.

Ainda quanto à residência dos pais, foi possível apurar 21 situações de residência fora do país, o que, relacionado com as 109 naturalidades também declaradas fora do país, traduz a situação de retorno da emigração.

Tentando agora identificar alguns percursos (QUADROS nº 9 e nº 10), uma primeira e previsível constatação é a de que há uma maior consistência do rural. Embora, face ao critério estabelecido, a maioria da amostra seja de origem urbana, quando se tem em conta o percurso familiar e a interferência recíproca rural/urbano, a situação inverte-se.

Temos assim 527 alunos de origem rural, dos quais se apuraram 464 com pai e mãe de origem rural, 507 com pai ou mãe de origem rural e 6 com pai e mãe de origem urbana. Por outro lado, temos 556 alunos de origem urbana, dos quais se apuraram 261 com pai e mãe de origem urbana, 377 com pai ou mãe de origem urbana e 129 com pai e mãe de origem rural.

Quando tentamos estabelecer o pleno das situações consideradas, quanto à origem rural (Naturalidade rural, Naturalidade dos pais rural, Residência aquando do ensino primário rural, Residência dos pais rural),

QUADRO Nº 9 - PERCURSOS - NATURALIDADE RURAL

NAT. RUR. = 527
NAT. RUR.|PAI RUR. = 482
NAT. RUR.|MÃE RUR. = 489
NAT. RUR.|PAI OU MÃE RUR. = 507
NAT. RUR.|PAI E MÃE RUR. = 464
NAT. RUR.|PAI E MÃE URB. = 6
NAT. RUR.|PAI E MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR. = 416
NAT. RUR.|PAI E MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR.|R. PAIS RUR. =402
NAT. RUR.|PAI OU MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR. = 451
NAT. RUR.|PAI OU MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR.|R. PAIS RUR. = 433
NAT. RUR.|PAI E MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR.|R. PAIS URB. = 34
NAT. RUR.|PAI E MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. URB = 30
NAT. RUR.|PAI E MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. URB..|R. PAIS URB. = 20
NAT. RUR.|PAI E MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB.|R. PAIS URB. = 2
NAT. RUR.|PAI E MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB.|R. PAIS RUR. = 0
NAT. RUR.|PAI E MÃE URB.|R. ENS. PRIM. RUR.|R. PAIS RUR. = 2
NAT. RUR.|PAI OU MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. URB. = 37
NAT. RUR.|PAI OU MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. URB.|R. PAIS URB. = 27
NAT. RUR.|PAI OU MÃE URB. = 35
NAT. RUR.|PAI OU MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB.= 8
NAT. RUR.|PAI OU MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB.|R. PAIS URB. = 8

QUADRO Nº 10 - PERCURSOS - NATURALIDADE URBANA

NAT. URB. = 556
NAT. URB.|PAI URB. = 316
NAT. URB.|MÃE URB. = 322
NAT. URB.|PAI OU MÃE URB. = 377
NAT. URB.|PAI E MÃE URB. = 261
NAT. URB.|PAI E MÃE RUR. = 129
NAT. URB.|PAI E MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB. = 247
NAT. URB.|PAI E MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB.|R. PAIS URB. =243
NAT. URB.|PAI OU MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB. = 352
NAT. URB.|PAI OU MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB.|R. PAIS URB. = 344
NAT. URB.|PAI E MÃE URB.|R. ENS. PRIM. URB.|R. PAIS RUR. = 1
NAT. URB.|PAI E MÃE URB.|R. ENS. PRIM. RUR = 8
NAT. URB.|PAI E MÃE URB.|R. ENS. PRIM. RUR..|R. PAIS RUR. = 3
NAT. URB.|PAI E MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR.|R. PAIS RUR. = 43
NAT. URB.|PAI E MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR.|R. PAIS URB. = 6
NAT. URB.|PAI E MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. URB.|R. PAIS URB. = 68
NAT. URB.|PAI OU MÃE URB.|R. ENS. PRIM. RUR. = 18
NAT. URB.|PAI OU MÃE URB.|R. ENS. PRIM. RUR.|R. PAIS RUR. = 9
NAT. URB.|PAI OU MÃE RUR. = 241
NAT. URB.|PAI OU MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR.= 62
NAT. URB.|PAI OU MÃE RUR.|R. ENS. PRIM. RUR.|R. PAIS RUR. = 51

obtemos um total de 402 alunos. Na situação inversa (Naturalidade urbana, Naturalidade dos pais urbana, residência aquando do ensino primário urbana, residência dos pais urbana), obtemos um total de 243 alunos. Se quisermos restringir esta situação aos alunos originários dos concelhos de Castelo Branco, Covilhã e Fundão (sedes de concelho cidades), obtemos um total de 88.

Os percursos indiciam não só que o seu sentido é do rural para o urbano, mas também ainda uma forte presença do rural no urbano.

Quanto à situação socioprofissional das famílias, tendo como referência os já mencionados *"Grupos de Estratificação Socioprofissional"* (GES) e a sua ordem decrescente em termos de importância relativa na estratificação (Anexo 2), obteve-se a seguinte informação, sendo o grupo 7 o correspondente à classificação "Outros Grupos": (QUADRO nº 11).

O que ressalta imediatamente destes números é, em relação às mães, a dimensão da classificação *Outros Grupos*, onde se agruparam as domésticas, com 70% do total. Segue-se, numa proporção muitissimo menor (8%), o grupo 6, onde se inclui o trabalho não especializado.

QUADRO Nº 11 - ESTRATIFICAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL (PAIS)

G.E.S.	PAIS			
	PAI		MÃE	
	nº	%	nº	%
G1	24	2	1	0
G2	33	3	15	1
G3	179	14	69	6
G4	231	19	97	8
G5	483	38	51	4
G6	107	9	103	8
G7	108	9	868	70
NR	75	6	36	3
TOTAL	1.240	100	1.240	100

Já em relação aos pais, o grupo predominante é o grupo 5, em que se situam os isolados agrícolas proprietários e os operários especializados, com cerca de 38% do total, seguido a cerca de metade (19%) pelo grupo 4, em que se situam os isolados do comércio e da indústria, os empregados do comércio, pequenos graduados das forças armadas e das forças militarizadas e pessoal administrativo de menores habilitações académicas. Ainda acima dos 10% (cerca de 14%) situa-se o grupo 3, onde se encontram, entre outros, pequenos proprietários com alguns trabalhadores por sua conta, professores primários, e outros sem curso superior, e o pessoal administrativo médio.

No conjunto de pais e mães, 472 trabalham por conta própria, dos quais 327 não utilizando qualquer mão de obra assalariada. Os que têm

trabalhadores por sua conta (145) diminuem quase na razão inversa do número de trabalhadores assalariados, conforme o QUADRO nº 12:

QUADRO Nº 12 - PAIS COM TRAB. ASSALARIADOS

Nº de trabalhadores	Nº de situações	
	nº	%
1	35	24
2	32	22
3	12	8
4	7	4,5
5	7	4,5
6	5	3
7	4	3
8	3	2
10	3	2
11	1	1
12	1	1
14	1	1
15	3	2
16	1	1
17	2	1
20	3	2
22	2	1
24	1	1
25	2	1
36	1	1
56	1	1
65	1	1
70	1	1
100	2	1
140	1	1
NR	13	9
TOTAL	145	100

Foram declaradas 63 situações de desemprego, das quais 15 (24%) não referem o tempo de duração. As restantes tinham ao tempo do inquérito, a seguinte duração: (QUADRO nº 13)

QUADRO Nº 13 - DESEMPREGO (DURAÇÃO)

Duração (meses)	Nº de situações	
	nº	%
1,5	1	2
2	3	6
3	3	6
4	1	2
5	1	2
6	1	2
7	1	2
8	1	2
10	1	2
12	4	8,5
13	1	2
24	5	10,5
36	7	15
48	1	2
60	5	10,5
70	4	8,5
120	4	8,5
132	2	4,5
144	1	2
360	1	2
TOTAL	48	100

Tentando conjugar a situação profissional do pai e da mãe, utilizando a matriz já atrás referida (cf. pp. 192), obtêm-se os seguintes resultados para a situação socioprofissional das família: (QUADRO nº 14), que mantém praticamente as posições relativas dos diferentes grupos, tendo como referência a situação profissional dos pais e dilui, no que se refere às mães, o grupo onde se concentram as domésticas nos restantes grupos.

Uma das questões levantadas para a caracterização socioprofissional das famílias foi a do rendimento mensal do agregado familiar. Sabia-se à partida das dificuldades na resposta a tal tipo de questão, o que se confirmou com o elevado número de não respondentes, e do relativo rigor das respostas obtidas

com tendência para uma subvalorização. Pareceu contudo importante ter em consideração não só o valor indicativo desta informação naquela caracterização, mas também situar mesmo uma diferencial capacidade de resposta.

QUADRO Nº 14 - ESTRAT. SOCIOPROF. (FAMÍLIAS)

G.E.S	FAMÍLIAS	
	nº	%
G1	15	1
G2	30	3
G3	173	16
G4	232	21
G5	451	42
G6	97	9
G7	84	8
TOTAL	1.082	100

Eis os resultados obtidos por grupos de Rendimento (GR), ordenados agora por ordem cescente do valor do rendimento mensal declarado[8]: (QUADRO nº 15).

Para além do número significativo de não respondentes, que ultrapassa um terço do total, sobressai como mais numeroso (18%) o grupo 3 (30.000$00

[8] A quando da codificação, tentou estabelecer-se uma classificação que pudesse corresponder aos valores declaráveis na altura da realização do inquérito: G1 - < 20.000$00; G2 - 20.000$00 a 29.000$00; G3 - 30.000$00 a 49.000$00; G4 - 50.000$00 a 69.000$00; G5 - 70.000$00 a 89.000$00; G6 - 90.000$00 a 109.000$00; G7 > 110.000$00.

a 49.000$00), que é, na ordem, o correspondente ao Grupo 5 na ordem decrescente de estratificação socioprofissional, também aí o mais numeroso.

QUADRO Nº 15 - RENDIMENTO MENSAL (FAM.)

G.R.	FAMÍLIAS	
	nº	%
G1	89	7
G2	137	11
G3	225	18
G4	161	13
G5	69	6
G6	51	4
G7	62	5
NS/NR	446	36
TOTAL	1.240	100

Mas relacionemos mais estreitamente os Grupos de Rendimento (GR) com os grupos gerais de *estratificação socioprofissional* (GES), para uma análise mais pormenorizada, tendo em conta a sua ordem inversa (QUADRO Nº 16).

A primeira constatação é a da relativamente equilibrada distribuição dos não respondentes. Situam-se em todos os GES na casa dos 30%, com destaque para o Grupo 4 (37%), onde estão colocados os isolados do comércio e da indústria, e para o Grupo 7 (36%), correspondente a *Outros Grupos.*

Embora se mantenha globalmente uma relação inversa entre o valor do grupo de GES e o valor do grupo com o mesmo número, nos grupos de rendimento, o que significa que o rendimento tende a aumentar para o topo da

estratificação e a diminuir para a sua base, há GES bastante distribuídos pelos diferentes GR e até com algum equlíbrio, como é o caso do Grupo 3.

QUADRO Nº 16 - GES/GRUPOS DE RENDIMENTO

G.E.S.		GRUPOS DE RENDIMENTOS								
		NR	G7	G6	G5	G4	G3	G2	G1	TOTAL
G1	nº	5	4	5	1	0	0	0	0	15
	%	33	27	33	7	0	0	0	0	100
G2	nº	10	9	5	3	1	1	1	0	30
	%	34	30	17	10	3	3	3	0	100
G3	nº	58	23	21	23	21	19	7	1	173
	%	34	13	12	13	12	11	4	1	100
G4	nº	86	7	10	23	37	46	19	4	232
	%	37	3	4	10	16	20	8	2	100
G5	nº	159	9	5	15	68	103	60	32	451
	%	35	2	1	3,5	15	23	13,5	7	100
G6	nº	30	0	1	0	14	27	16	9	97
	%	31	0	1	0	15	28	16	9	100
G7	nº	30	1	0	1	3	9	13	27	84
	%	36	1	0	1	4	11	15	32	100
TOTAL	nº	378	53	47	66	144	205	116	73	1.082
	%	35	5	4	6	13	19	11	7	100

Relacionemos agora os grupos gerais de *estrtaificação socioprofissional* (GES), com o *grau de escolaridade dos pais* (GEP), para o qual, como já foi referido, se estabeleceu uma classificação em cinco grupos de ordem crescente de grau académico[9], com a seguinte distribuição (QUADRO Nº 17)

[9] São os seguintes os grupos considerados: NLE, *não sabe ler nem escrever*; SLE, *sabe ler e escrever sem grau*; 4CIC, *quarta classe e ciclo preparatório completos*; SECOM,

QUADRO Nº 17 - GRAU DE ESCOLARIDADE (PAIS)

GEP	PAI		MÃE	
	nº	%	nº	%
NLE	73	6	118	9,5
SLE	91	7	148	12
4CIC	854	69	814	66
SECOM	121	10	102	8
BACLIC	36	3	28	2
NR	65	5	30	2,5
TOTAL	1.240	100	1.240	100

Há a salientar globalmente uma menor escolaridade por parte das mães e que a grande maioria dos pais dos alunos que constituem a amostra cumpriu o que até então era a escolaridade básica obrigatória (pais 69%; mães 66%). A escolaridade acima da básica é reduzida, sendo de 13% para os homens e de 10% para as mulheres.

Na relação com os GES, considerando para o casal o grau académico mais elevado entre os dois conjuges, e subindo assim globalmente o grau de escolaridade médio, obtêm-se os seguintes resultados: (QUADRO nº 18).

secundário incompleto e complementar completo; BACLIC, *bacharelato ou equivalente e licenciatura completa.*

QUADRO Nº 18 - GES/GRAU DE ESCOLARIDADE (PAIS)

G.E.S		G.E.P.					
		BACLIC	SECOM	4CIC	SLE	NLE	TOTAL
G1	nº	9	1	5	0	0	15
	%	60	7	33	0	0	100
G2	nº	17	5	8	0	0	30
	%	57	17	26	0	0	100
G3	nº	17	88	67	1	0	173
	%	10	51	38,5	0,5	0	100
G4	nº	1	27	195	9	0	232
	%	0,5	11,5	84	4	0	100
G5	nº	0	11	372	41	27	451
	%	0	2	82	10	6	100
G6	nº	0	1	76	10	10	97
	%	0	1	79	10	10	100
G7	nº	0	3	60	14	7	84
	%	0	4	71	17	8	100
TOTAL	nº	44	136	783	75	44	1.082
	%	4	13	72	7	4	100

Os grupos G1 e G2 apresentam os valores percentuais mais elevados em *BACLIC*, com o G1 a sobrepor-se ao G2. O grupo G3 apresenta o valor percentual mais elevado em *SECOM* e os restantes grupos as percentagens mais significativas ao nível do ensino básico. São também estes grupos de estratificação que, em crescendo para a base e à medida que o valor percentual

Escola Superior de Educação de Castelo Branco
BIBLIOTECA

referente à escolaridade básica vai diminuindo, apresentam valores significativos abaixo da escolaridade básica.

Assim, os graus de escolaridade, considerados isoladamente, acompanham globalmente os grupos gerais de *estratificação socioprofissional.*

Tendo-se registado, sempre que possível, como foi referido, as situações de indispensabilidade formal do grau académico dos pais para o desempenho da respectiva actividade profissional, obteve-se o seguinte registo, representando IHA a indispensabilidade da habilitação académica e DHA a sua dispensabilidade: (QUADRO nº 19).

QUADRO Nº 19 - RELACÇÃO GRAU ACADÉMICO /PROFISSÃO

H.A.	PAI		MÃE	
	nº	%	nº	%
I.H.A. D.H.A.	332 762	30 70	144 1055	12 88
TOTAL	1.094	100	1.199	100

Quanto ao posicionamento religioso das famílias obtiveram-se os resultados seguintes, sendo CP (Católico praticante), CNP (Católico não praticante), PRO (Protestante), TJ (Testemunha de Jeová) e SR (Sem religião): (QUADRO nº 20).

As situações familiares que envolvem um posicionamento outro que não o de *católico praticante* ou *católico não praticante* representam 0,7 % do total, o que as torna irrelevantes em termos que não sejam meramente descritivos.

QUADRO Nº 20 - POSIÇÃO RELIGIOSA (PAI E MÃE)

POSIÇÃO RELIGIOSA			
PAI	MÃE	nº	%
NR	NR	21	2
-	CP	48	4
-	CNP	7	0,5
CP	-	8	1
CNP	-	4	0
CP	CP	704	57
CNP	CP	217	18
CP	CNP	7	0,5
CNP	CNP	215	17
CNP	TJ	1	0
TJ	CNP	1	0
PRO	PRO	4	0
OUTRA	OUTRA	2	0
SR	SR	1	0
TOTAL		1.240	100

A quase ausência de variação na variável posição face à religião, não considerando a diferença praticante/não praticante, obstaculiza também o seu relacionamento com outras variáveis, nomeadamente a da situação familiar e, particularmente, a do número de filhos.

Interrogados quanto ao número de irmãos, os alunos que constituem a amostra apresentam os dados constantes do QUADRO nº 21.

Pode haver alguma sobreposição entre não respondentes (NR) e a ausência de irmãos e o número destes pode estar infacionado devido á inclusão do próprio respondente no número de irmãos, apesar das recomendações feitas a quando da distribuição do questionário, pelo que os números devem ser considerados apenas em termos indicativos. Dos que referem ter irmãos, 349 (28,5%) indicam ter algum irmão ou irmãos a trabalhar.

QUADRO Nº 21 - NÚMERO DE IRMÃOS

IRMÃOS	nº	%
< 1	134	11
1 - 2	855	69
3 - 4	155	13
5 - 6	54	4
> 6	26	2
NR	16	1
TOTAL	1.240	100

Não parece haver diferenças significativas entre o número de irmãos, quando se considera a origem rural e urbana, no pleno das duas situações, tal como ficou atrás definido (QUADRO nº 22).

Já quando se considera a distribuição do número de irmãos pelos *Grupos de Estatutos Socioprofissional* (QUADRO nº 23), se encontram diferenças significativas: O G1 atinge 93% no escalão *1-2 irmãos* e completa, assim, os 100% nos dois primeiros escalões. Nos G2, G3 e G4 a distribuição é mais próxima da percentagem global, situando-se o escalão *1-2 irmãos* acima desta percentagem. Nos G5, G6 e G7, aquele mesmo escalão está abaixo da

percentagem global aumentando as percentagens dos escalões de maior número de irmãos, com destaque para o G7.

QUADRO Nº 22 - Nº DE IRMÃOS/RURAL-URBANO

IRMÃOS	RURAL		URBANO	
	nº	%	nº	%
< 1	31	8	28	12
1 - 2	275	68	158	65
3 - 4	56	14	29	12
5 - 6	23	6	13	5
> 6	13	3	9	4
NR	4	1	6	2
TOTAL	402	100	243	100

QUADRO Nº 23 - Nº DE IRMÃOS/GES

IRMÃOS	GRUPOS DE ESTATUTO SOCIOPROFISSIONAL																TOTAL	
	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		NR			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
< 1	1	7	4	13,5	18	10	24	10	46	10	14	14	3	9,5	24	15	134	11
1 - 2	14	93	21	70	134	77	180	78	291	65	63	65	52	62	100	63	855	69
3 - 4	0	0	4	13,5	17	10	20	9	69	15	12	12	15	18	18	11,5	155	13
5 - 6	0	0	1	3	2	1	1	0	26	6	6	6	8	9,5	10	6,5	54	4
> 6	0	0	0	0	1	1	4	2	15	3	1	1	4	5	1	1	26	2
NR	0	0	0	0	1	1	3	1	4	1	1	1	2	2	5	3	16	1
TOTAL	15	100	30	100	173	100	232	100	451	100	97	100	84	100	158	100	1.240	100

Quanto à situação familiar dos pais, os dados apresentados são os seguintes (QUADROS 24 e 24-A)

QUADRO Nº 24 - SITUAÇÃO FAMILIAR (PAIS)

SITUAÇÃO	nº	%
AUSENTES	38	3
P. AUS./M. FALECIDA	2	0
P. E M. FALECIDOS	1	0
P. AUS. /M.	21	2
PRESENTE	33	3
SEPARADOS	67	5
1 FALECIDO	1060	85.5
PRESENTES	18	1.5
NR		
TOTAL	1.240	100

QUADRO 24-A - SITUAÇÃO FAMILIAR (PAIS AUSENTES)

LOCAL	nº
FRANÇA	21
ALEMANHA	3
SUIÇA	3
CANADÁ	1
ITÁLIA	1
BERMUDAS	1
F. DO DISTRITO	4
NO DISTRITO	2
NR	25
TOTAL	61

Independentemente da presença dos pais e do número de irmãos, o estudo parece ser uma actividade fundamentalmente isolada. Inquiridos sobre *com quem estudam habitualmente*, deixando a pergunta desde logo pressupor a normalidade do estudo acompanhado, as suas respostas foram inequívocas,

tendo 87% declarado que estudam sózinhos e mais 5% que estudam só conjuntamente com outras situações.

QUADRO Nº 25 - FORMA DE ESTUDAR

FORMA	nº	%
Sozinho	1078	87
C/Colega	38	3
C/Grupo	37	3
Só e C/Colega	44	4
Só e C/Grupo	14	1
Só,C/Colega, C/Grupo	4	0
Só e Out. Sit.	5	0
Outra Situação	20	2
TOTAL	1.240	100

Dos 25 que referiram *outra situação*, para além das respostas sugeridas no questionário, 16 estudam com irmão ou irmã ou irmãos, 4 estudam com a mãe, 3 com o pai e 2 com ambos os progenitores. Destes 25, 23 (92%) pertencem a famílias cujos pais estão presentes, 1(4%) a uma família cujos pais estão ausentes e 1 (4%) a uma família cujos pais estão separados.

QUADRO Nº 26 - LOCAL DE ESTUDO

LOCAL	nº	%
Casa	1080	87
Casa e Escola	84	7
Casa e outra situação	11	1
Escola	9	1
Casa, Escola e outra situação	5	0
Outra situação	45	4
NR	6	0
TOTAL	1.240	100

QUADRO Nº 26-A - LOCAL DE ESTUDO (OUTRA SITUAÇÃO)

LOCAL	nº
Residência (Internato)	43
Sala de estudo	5
C/ amigos (?)	5
Café	4
Biblioteca	1
Camioneta	1
Trabalho	1
Trabalho do pai	1
TOTAL	61

Como as respostas deixam percebeber, a casa é o local preferencial de estudo. 87% dos alunos inquiridos estudam em casa e ainda mais 8% estudam indiferentemente em casa ou noutra situação, nomeadamente na escola. Dos 5% que mencionaram *outra situação*, para além das respostas sugeridas no questionário, 3,5% estudam na residência de estudantes, onde vivem durante o período de aulas. De referir ainda que um dos alunos indicou como seu local de estudo a camioneta de transporte de e para a casa.

Como caracterizar então este local preferencial e quase exclusivo de estudo que é a casa onde se vive durante o ano lectivo?

Através das respostas à pergunta nº 32 sabemos que é para 91% dos alunos a casa de seus pais e para 3,5% a casa de parentes. As situações de quarto alugado rondam 0,5%. Para 4% dos alunos é o lar ou residência de estudantes ou ainda o internato que preenchem a quase totalidade das *outras*

situações, para além das respostas sugeridas no questionário. Ainda nas *outras situações*, apenas mais um caso de um aluno que vive em casa alugada.

QUADRO Nº 27 - MORADA DURANTE O ANO LECTIVO

LOCAL	nº	%
Casa dos pais	1130	91
Casa de parentes	42	3,5
Pensão	0	0
Quarto alugado (só)	5	0,5
Quarto alugado (acompanhado)	2	0
Outra situação	52	4
NR	9	1
TOTAL	1.240	100

Mais dificuldade houve em caracterizar o tipo de casa, pergunta nº 33, a que quase um terço dos alunos (403) não respondeu. Dos que responderam 197 caracterizaram-na como *Andar*, 563 como *Moradia* e 37 como *Parte de Casa*. Dos 40 alunos que referiram *outra situação*, 30 referm-se a Residência, 4 a casa rural, 1 a cave, outro a Águas Furtadas e 4 a outras situações não especificadas.

Já mais resposta obtiveram as perguntas referentes às condições de habitabilidade. Quanto ao número de divisões, lembrando novamente que se optou por questionar o número de *divisões* e não o número de *quartos*, obtiveram-se os seguintes resultados: (QUADRO nº 28)

QUADRO Nº 28 - NÚMERO DE DIVISÕES

Nº DE DIVISÕES	nº	%
< 5	44	3,5
5 - 6	399	32
7 - 8	220	18
> 8	494	40
NR	83	6,5
TOTAL	1.240	100

Atendendo a que para a grande maioria das habitações há a considerar pelo menos uma cozinha e uma casa de banho e que há um número significativo de casas *não urbanas*, bem como cerca de 4% dos alunos a viver em residências, os números parecem ser plausíveis.

Destas habitações 1145 (92%) têm água, 1194 (96%) têm luz e 1151 (93%) têm casa de banho.

De casa, os alunos deslocam-se para a escola por diferentes meios, sendo predominantes, e de forma destacada, *A pé* (47%) e *De camioneta* (47%).

QUADRO Nº 29 - DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA (MEIO)

MEIO	nº	%
A pé	585	47
Camioneta	584	47
Comboio	10	1
Carro	39	3
Outro	9	1
NR	13	1
TOTAL	1.240	100

Como era previsível, a posição relativa destes dois meios de deslocação predominantes inverte-se quando se considera a origem rural e urbana dos inquiridos, tal qual foi caracterizada (QUADRO nº 30)

QUADRO Nº 30 - MEIO DE DESLOCAÇÃO/RURAL URBANO

DESLOCAÇÃO	RURAL		URBANO	
	nº	%	nº	%
A pé	80	20	182	75
Camioneta	307	76	45	18,5
Comboio	3	1	1	0,5
Carro	5	1	9	3,5
Outra situação	4	1	4	1,5
NR	3	1	2	1
TOTAL	402	100	243	100

Já quando se considera a distribuição dos meios de deslocação pelos GES, obtêm-se os seguintes resultados: (QUADRO nº 31)

A percentagem da deslocação *A pé*, que é quase o dobro da percentagem global em G1, vai diminuindo à medida que se avança no *Grupo de Estratificação Socioprofissional*, sendo inferior à percentagem global a partir de G5. Inversamente, a percentagem da deslocação *de camioneta*, que é muito baixa em G1, vai aumentando com o avanço dos GES, sendo superior á percentagem global a partir de G5 e descendo ligeiramente em G7. A

deslocação de carro distribui-se pelos grupos G1 a G5, sendo superior á percentagem global de G1 a G4, com destaque para o G2, e inferior no grupo G5. A deslocação de comboio aparece equilibradamente distribuída de G3 a G6.

QUADRO Nº 31 - MEIO DE DESLOCAÇÃO /GES

MEIO DE DESLO-CAÇÃO	GRUPOS DE ESTATUTO SOCIOPROFISSIONAL																TOTAL	
	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		NR			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
A pé	13	87	20	67	103	59,5	120	52	193	43	34	35	32	38	70	***	585	47
Camioneta	1	6,5	6	20	55	32	95	41	235	52	61	63	49	58,5	82	52	584	47
Comboio	0	0	0	0	2	1	1	0,5	5	1	1	1	0	0	1	0,5	10	1
Carro	1	6,5	4	13	10	6	10	4,5	11	2	0	0	0	0	3	2	39	3
Outra	0	0	0	0	0	0	3	1	3	1	1	1	1	1	1	0,5	9	1
NR	0	0	0	0	3	1,5	3	1	4	1	0	0	2	2,5	1	0,5	13	1
TOTAL	15	100	30	100	173	100	232	100	451	100	97	100	84	100	158	100	1240	100

No trajecto casa/escola os alunos demoram tempo diverso, sendo o intervalo de tempo com maior frequência o de 0' - 15' (46,5%).

Mais de metade dos alunos ultrapassam os 15' no tempo da deslocação para a escola, havendo 27 (2%) que demoram mais de uma hora (QUADRO nº 32).

QUADRO Nº 32 - DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA (TEMPO)

DURAÇÃO	nº	%
Até 15'	576	46,5
De 15' - 30'	424	34
De 30' - 60'	133	11
> 60'	27	2
NR	80	6,5
TOTAL	1.240	100

Cruzando agora o meio de deslocação com o tempo de duração dessa mesma deslocação, obtêm-se os seguintes resultados: (QUADRO nº 33).

Os alunos que demoram mais de uma hora no seu trajecto para a escola deslocam-se de camioneta. Cerca de metade dos que utilizam este meio de transporte demoram até 30'.

Já 70% dos que se deslocam a pé e 77% dos que utilizam o carro como meio de transporte demoram até 15'.

Considerando a relação entre o tempo de deslocação e a origem rural e urbana, como foi caracterizada, (QUADRO nº 34), verifica-se que apenas 7% dos alunos de origem urbana demoram mais de 30' na sua deslocação, não havendo nenhum a demorar mais do que uma hora, enquanto que um quarto dos alunos de origem rural demoram mais de 30', havendo 5% que demora mais do que uma hora.

QUADRO Nº 33 - MEIO DE DESLOCAÇÃO/TEMPO DE DESLOCAÇÃO

MEIO		TEMPO					TOTAL
		Até 15'	15' - 30'	30' - 60'	> 60'	NR	
A pé	nº	409	142	16	0	18	585
	%	70	24	3	0	3	100
Camioneta	nº	128	269	114	26	47	584
	%	22	46	20	4	8	100
Comboio	nº	5	3	2	0	0	10
	%	50	30	20	0	0	100
Carro	nº	30	6	0	0	3	39
	%	77	15	0	0	8	100
Outra	nº	4	1	1	0	3	9
	%	44,5	11	11	0	33,5	100
NR	nº	0	3	0	1	9	13
	%	0	23	0	8	69	100
TOTAL	nº	576	424	133	27	80	1.240
	%	46,5	34	11	2	6,5	100

QUADRO Nº 34 - TEMPO DE DESLOCAÇÃO/RURAL-URBANO

DESLOCAÇÃO	RURAL		URBANO	
	nº	%	nº	%
Até 15'	107	27	153	63
De 15' - 30'	170	42	61	25
De 30' - 60'	73	18	17	7
> 60'	20	5	0	0
NR	32	8	12	5
TOTAL	402	100	243	100

Em relação aos *Grupos de Estratificação Socioprofissional*, nenhum aluno dos G1 e G2 ultrapassa os 30' na sua deslocação para a escola, sendo quase 90% os que no grupo G1 demoram até 15'.

A partir de G5 a percentagem dos que demoram até 15' é inferior á percentagem global (46,5%). No escalão de *15' - 30'*, exceptuando o grupo G1 já carecterizado, as percentagens vão oscilando á volta da percentagem global e coincidem com esta no grupo G5. No escalão de *30' - 60'*, as percentagens são muito inferiores à percentagem global nos grupos G1, G2 e G3, igualam aquela no grupo G4, ultrapassam-na no grupo G5 e voltam a descer nos grupos G6 e G7. No escalão *> 60'*, as percentagens são inferiores à percentagem global até ao grupo G4 e ultrapassam-na em crescendo a partir do grupo G5. Tal distribuição permite detectar um benefício no tempo de deslocação para a escola, que acompanha a hierarquia dos *Grupos de Estratificação Socioprofissional* (QUADRO nº 35)

QUADRO Nº 35 - TEMPO DE DESLOCAÇÃO/GES

TEMPO DE DESLOCA-ÇÃO	GRUPOS DE ESTATUTO SOCIOPROFISSIONAL																TOTAL	
	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		NR			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Até 15'	13	87	17	57	105	61	115	50	200	44	39	40	34	40	53	33,5	576	46,5
15' - 30'	2	13	12	40	45	26	75	32	152	34	41	42,5	33	39	64	40,5	424	34
30' - 60'	0	0	0	0	11	6	25	11	61	13,5	9	9,5	7	8,5	20	13	133	11
> 60'	0	0	0	0	1	1	3	1	11	2,5	3	3	3	4	6	4	27	2
NR	0	0	1	3	11	6	14	6	27	6	5	5	7	8,5	15	9	80	6,5
TOTAL	15	100	30	100	173	100	232	100	451	100	97	100	84	100	158	100	1240	100

Quando se considera a relação entre tempo de deslocação e local de estudo, verifica-se que 81% dos que indicam a casa de residência como seu local de estudo demoram até 30' na sua deslocação, enquanto 76% dos que referem outra situação demoram o mesmo tempo, sendo 54% os que demoram até 15'. As percentagens passam para 91% e 91,5 %, respectivamente, quando se considera a duração das deslocações até 60' (QUADRO n º 36)

QUADRO Nº 36 - TEMPODE DESLOCAÇÃO/LOCAL DE ESTUDO

TEMPO	LOCAL DE ESTUDO						TOTAL	
	CASA		OUT. SIT.		NR			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Até 15'	493	46	83	54	0	0	576	46,5
15' - 30'	384	35	34	22	6	100	424	34
30' - 60'	109	10	24	15,5	0	0	133	11
> 60'	23	2	4	2,5	0	0	27	2
NR	7	7	9	6	0	0	80	6,5
TOTAL	1.080	100	154	100	6	100	1.240	100

Em resposta à pergunta nº 36, *tempo fora de casa*, os alunos consideram estar fora de casa segundo intervalos de diferente duração, sendo o intervalo de maior frequência o de *8 - 10 horas*, com 41% dos inquiridos (QUADRO nº 37)

QUADRO Nº 37 - TEMPO FORA DE CASA

TEMPO	nº	%
< 5 horas	47	4
5 - 8 horas	242	19,5
8 - 10 horas	509	41
> 10 horas	378	30,5
NR	64	5
TOTAL	1.240	100

Na relação entre *sexo* e *tempo fora de casa* (QUADRO nº 38), verifica-se que a percentagem dos indivíduos do sexo feminino é superior à dos indivíduos do sexo masculino nos escalões de menor tempo fora de casa (< 5 horas e 5 - 8 horas), igualando estes no escalão de maior frequência (8 - 10 horas), e é inferior no escalão de mais tempo fora de casa (> 10 horas). Embora seja evidente um predomínio masculino no tempo fora de casa, os valores percentuais não denotam um grande desiquilíbrio entre sexos nesta matéria (QUADRO nº 38).

QUADRO Nº 38 - SEXO/TEMPO FORA DE CASA

TEMPO FORA DE CASA	SEXO				TOTAL	
	MASCULINO		FEMININO			
	nº	%	nº	%	nº	%
< 5 horas	18	3	29	4,5	47	4
5 - 8 horas	102	18	140	21	242	19,5
8 - 10 horas	238	41	271	41	509	41
> 10 horas	194	33	184	28	378	30,5
NR	28	5	36	5,5	64	5
TOTAL	580	100	660	100	1.240	100

Quando se considera a relação entre o tempo de deslocação e o tempo fora de casa, verifica-se que apenas entre os que estão mais de dez horas fora de casa a percentagem dos que demoram entre 15' e 30' na deslocação (40%) ultrapassa a dos que demoram até 15' (28%), mas a percentagem dos que demoram menos tempo na deslocação vai diminuindo à medida que aumenta o escalão de tempo fora de casa considerado e aumentando a dos que demoram mais tempo na mesma deslocação (QAUDRO nº 39).

Já na relação entre o tempo fora de casa e o local de estudo, verifica-se que a percentagem dos que estudam em casa acompanha a distribuição percentual global dos escalões de tempo fora de casa, atingindo a percentagem máxima (42%) no escalão de *8 - 10 horas*.

QUADRO Nº 39 - TEMPO DE DESLOCAÇÃO/TEMPO FORA DE CASA

TEMPO DE DESLO-CAÇÃO	TEMPO FORA DE CASA										TOTAL	
	< 5		5 - 8		8 - 10		> 10		NR			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Até 15'	40	85	149	61,5	252	49,5	105	28	30	47	576	46,5
15' - 30'	5	11	67	28	177	35	153	40	22	34	424	34
30' - 60'	0	0	16	6,5	39	8	72	19	6	9,5	133	11
> 60'	0	0	0	0	3	0,5	24	6,5	0	0	27	2
NR	2	4	10	4	38	7	24	6,5	6	9,5	80	6,5
TOTAL	47	100	242	100	509	100	378	100	64	100	1.240	100

Os que referem outro local de estudo, porém, atingem a sua percentagem máxima no escalão de mais de 10 horas fora de casa (37%), aumentando de 3% em relação ao escalão anterior 8 - 10 horas (QUADRO nº 40).

QUADRO Nº 40 - TEMPO FORA DE CASA/LOCAL DE ESTUDO

TEMPO FORA DE CASA	LOCAL DE ESTUDO						TOTAL	
	CASA		OUT. SIT.		NR			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
< 5 horas	28	2	19	12	0	0	47	4
5 - 8 horas	224	21	18	12	0	0	242	19,5
8 - 10 horas	451	42	52	34	6	100	509	41
> 10 horas	321	30	57	37	0	0	378	30,5
NR	56	5	8	5	0	0	64	5
TOTAL	1.080	100	154	100	6	100	1.240	100

Os inquiridos referem tornar um certo número de refeições por dia, e a hora a que as tomam, o que permite fixar o intervalo máximo de tempo que decorre entre o que consideram uma refeição, sendo de salientar que para 44% dos inquiridos esse intervalo é superior a cinco horas e para 32% superior a 6 horas (QUADRO nº 41).

QUADRO Nº 41 - REFEIÇÕES (INTERVALO MÁXIMO)

INTERVALO	nº	%
3 - 5 horas	237	19
5 - 6 horas	549	44
> 6 horas	392	32
NR	62	5
TOTAL	1.240	100

Relacionando o intervalo máximo entre refeições com o tempo de deslocação de e para casa, verifica-se que 67,5% dos que declaram um intervalo máximo de 3 - 5 horas demora até 15' na sua deslocação, cerca de metade dos que declaram um intervalo de 5 - 6 horas demora o mesmo tempo, enquanto que para cerca de 70% dos que declaram um intervalo superior a 6 horas; a sua deslocação demora mais do que esse tempo (QUADRO nº 42).

QUADRO Nº 42 - TEMPO DE DESLOCAÇÃO/INTERVALO ENTRE AS REFEIÇÕES (MÁX.)

DESLOCAÇÃO	INTERVALO								TOTAL	
	3 - 5 horas		5 - 6 horas		> 6 horas		NR			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Até 15'	160	67,5	266	49	123	31	27	43,5	576	46,5
15' - 30'	52	22	192	35	159	41	21	34	424	34
30' - 60'	13	5,5	46	8	70	18	4	6	133	11
> 60'	2	1	5	1	19	5	1	2	27	2
NR	10	4	40	7	21	5	9	14,5	80	6,5
TOTAL	237	100	549	100	392	100	62	100	1.240	100

Quando relacionamos o intervalo máximo entre refeições e a origem rural e urbana, obtemos os seguintes resultados: (QUADRO nº 43).

O valor percentual dos alunos de origem rural que declaram um intervalo máximo entre refeições superior a seis horas é quase o dobro do dos alunos de origem urbana enquanto no menor escalão de intervalos registado (3 - 5 horas), o valor percentual dos alunos de origem urbana ultrapassa largamente o dobro do dos alunos de origem rural.

QUADRO Nº 43 - INTERVALO ENTRE REFEIÇÕES (MÁX)/RURAL-URBANO

INTERVALO	RURAL		URBANO	
	nº	%	nº	%
3 - 5 horas	46	11	61	25
5 - 6 horas	171	43	119	49
> 6 horas	169	42	54	22
NR	16	4	9	4
TORAL	402	100	243	100

Considerando agora a relação do intervalo máximo entre refeições com os *Grupos de Estratificação Socioprofissional* (QUADRO nº 44) verificamos que no menor escalão de intervalos registado (3 - 5 horas) as percentagens dos grupos G1, G2, G3 e G4 ultrapassam a percentagem global, enquanto que no maior escalão de intervalos (> 6 horas), os grupos cuja percentagem ultrapassa a percentagem global são precisamente os grupos G5 e G6, o que permite concluir que o intervalo entre refeições se agrava não só quando se considera a origem rural dos inquiridos, mas também nos grupos da base da estratificação socioprofissional.

QUADRO Nº 44 - INTERVALO ENTRE REFEIÇÕES (MAX.)/GES

INTERVALO	GRUPOS DE ESTATUTO SOCIOPROFISSIONAL																TOTAL	
	G1		G2		G3		G4		G5		G6		G7		NR			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
3 - 5 horas	4	27	9	30	38	22	59	25,5	69	15	9	9,5	16	19	33	21	237	19
5 - 6 horas	9	60	15	50	87	50	95	41	192	43	47	48,5	43	51	61	39	549	44
> 6 horas	2	13	6	20	44	25,5	59	25,5	164	36	38	39	23	27,5	56	35	392	32
NR	0	0	0	0	4	2,5	19	8	26	6	3	3	2	2,5	8	5	62	5
TOTAL	15	100	30	100	173	100	232	100	451	100	97	100	84	100	158	100	1.240	100

A quantidade de refeições declaradas, o seu tipo e como por eles se distribuem os inquiridos aparecem descritos no Quadro nº 45.

QUADRO Nº 45 - REFEIÇÕES (QUANTIDADE E TIPO)

QUANTIDADE	TIPO	Nº		%	
		PARCIAL	TOTAL		
1	AL	2			
	JA	1	3	0,25	
2	PAAL	3			PA - pequeno almoço AL - Almoço LA - Lanche JA - Jantar X - Outra
	PAJA	5			
	ALLA	1			
	ALJA	21	30	2,5	
3	PAALLA	6			
	PAALJA	285			
	PALAJA	2			
	ALLAJA	14	307	24,75	
4	PAALJAX	2			
	PAXALJA	4			
	PAALLAJA	787	793	64	
5	PAALLAJAX	56			
	PAALLAXJA	1			
	PAALXLAJA	1			
	PAXALLAJA	25			
	XPAALLAJA	1	84	6,75	
6	PAXALLAJA	6	6	0,5	
NR		17	17	1,25	
TOTAL			1.240	100	

A maioria (49%) refere tomar as suas refeições exclusivamente em casa e 40,5% distribui as suas refeições por casa e pela cantina escolar. Os que mencionam *outra situação*, para além das respostas sugeridas no questionário, referem a Residência (38), Bar (34), Café (25), Merenda trazida de casa (11),

Restaurante (6), Casa de Família (5), Colégio (2), Refeitório (1) e Local de Trabalho (1), num total de 123.

QUADRO Nº 46 - REFEIÇÕES (LOCAL)

LOCAL	nº	%
Casa	612	49
Casa e Cantina	501	40,5
Casa e Out. Situação	48	4
Cant. e Out. Situação	4	0,5
Cas. e Cant. e Out. Sit.	31	2,5
Out. Situação	40	3
NR	4	0,5
TOTAL	1.240	100

QUADRO Nº 47 - TEMPO DE DESLOCAÇÃO/LOCAL DA REFEIÇÃO

DESLOCAÇÃO	LOCAL DA REFIÇÃO				TOTAL	
	CASA		CASA E CANTINA			
	nº	%	nº	%	nº	%
Até 15'	396	69	135	28	531	50
15' - 30'	152	26	246	50	398	37
30' - 60'	24	4	88	18	112	11
> 60'	4	1	20	4	24	2
TOTAL	576	100	489	100	1.065	100

O tempo de deslocação para casa parece interferir na decisão sobre o local das refeições já que, dos inquiridos que comem exclusivamente em casa, quase 70% demoram até 15' na sua deslocação e 95% até 30', enquanto que, dos que utilizam também a cantina, mais de 70% demoram mais de 15' (QUADRO nº 47).

Quanto à *qualidade* da alimentação há a referir que 77% dos inquiridos declara usar diariamente na sua allimentação os quatro grupos de alimentos sugeridos e que mais cerca de 3,5% acrescenta a esses quatro grupos alguma bebida alcoólica.

Quanto ao uso de bebidas alcoólicas convém ainda referir que não chegam a 4% dos inquiridos (45) os que declaram usá-las diariamente na sua alimentação, o que parece significativo, até porque cerca de 5% da amostra (63) se situa acima dos dezanove anos de idade.

Tal facto permite sugerir que, pelo menos acima do primeiro ciclo do Ensino Básico, não é tão frequente o uso diário de bebidas alcoólicas como certos estereótipos pretendem fazer crer.

É assim provável que, como refere A. S. Silva, a propósito de um estudo de caso, a "hiperbolização ritual das histórias de alcool ao pequeno almoço" se enquadre também aqui em racionalizações, correntes entre os tecnicos, que acabam por legitimar alguma carência de investimento profissional na superação de barreiras institucionais à integração das classes populares na escola (Silva, 1994, pp. 354-355).

Tal constatação não pretende negar a existência de casos pontuais significativos, até pelas suas dificuldades de resolução, com particular incidência ao nível do primeiro ciclo da escolaridade básica.

QUADRO Nº 48 - REFEIÇÕES (GRUPOS DE ALIMENTOS)

QUANTIDADE (GRUPOS)	GRUPOS (TIPO)	nº		%	
		PARCIAL	TOTAL		
1	A B C D	11 10 15 3	39	3	A - Carne, peixe e ovos B - Hortaliça, legumes e fruta C - Pão, Batata, Arroz e Massa D - Queijo, Leite, Iogurte X - Vinho e outras bebidas alcoólicas
1e Bebida alcoólica	AX CX	1 1	2	0	
2	AB AC AD BC BD CD	11 7 8 18 8 3	55	4,5	
2e Bebida alcoólica	ABX ACX	1 1	2	0	
3	ABC ABD ACD BCD	71 24 27 17	139	11	
3e Bebida alcoólica	ABCX	1	1	0	
4	ABCD	951	951	77	
4e Bebida alcoólica	ABCDX	40	40	3,5	
NR		11	11	1	
TOTAL			1.240	100	

Pode mesmo dar-se o caso de que as respostas ao inquérito estejam influenciadas pela interferência, não negligenciável, do sentido do que deve ser respondido, já marcado por racionalizações sobre os efeitos nefastos do alcool.

De qualquer modo, a existirem estas racionalizações, elas acabam sempre por desmentir um fundamento importante daquelas outras racionalizações: o de que a persistência da alcoolização radica numa base cultural, a que associa as

"*virtudes*" alimentares do alcool e o seu poder calórico à valorização da força física.

Quanto às actividades desenvolvidas, para além da actividade escolar principal, inquiridos sobre a frequência de outra escola ou de explicações, os alunos que constituem a amostra prestaram a seguinte informação: 1130 (91%) declararam não frequentar outra escola ou explicações; 43 (3,5%) declararam frequentar outra escola[10]; 48 (4%) declararam frequentar explicações; 1 (0%) declarou frequentar simultaneamente outra escola e explicações e 18 (1,5%) não responderam.

A existência de outras actividades formais culturais ou desportivas, inquirida a partir da pergunta número 14, obteve as seguintes respostas: 1061 (85,5%) não declararam qualquer actividade cultural ou desportiva; 172 (14%) declararam ter uma actividade cultural ou desportiva e 7 (0,5%) uma actividade cultural e desportiva.

As 186 actividades declaradas distribuem-se da seguinte forma: (QUADRO nº 49).

No que se refere à *ocupação de tempos livres*, questionada na pergunta nº 40, e às formas de que se reveste, a grande maioria dos respondentes declarou mais do que uma forma de ocupação; 167 (13,5%) declararam uma única

---

[10] Conforme se pôde apurar a partir de outra questão (nº 14), estes alunos frequentam na sua grande maioria um conservatório ou uma escola de dança, havendo alguns casos de frequência de uma escola de línguas.

forma; 308 (25%) declararam duas; 361 (29%) declararam três; 225 (18%) declararam quatro; 115 (9%) declararam cinco; 33 (3%) declararam seis; 4(0,5%) declararam sete; 27 (2%) não responderam.

QUADRO Nº 49 - ACTIVIDADES CULTURAIS E DESPORTIVAS

TIPO	Nº		%
	Parcial	Total	
MODALIDADES DESPORTIVAS	78	78	42
ESCOLARES:			
Conservatório	27		
Dança	14		
A. Française	1		
C. de Inglês	1		
C. de Informática	1	44	24
GRUPOS JUVENIS (Escuteiros, A. Católica)	29	29	15,5
MUSICAIS:			
Banda	7		
Coral	3		
Folclore	15	25	13,5
OUTRAS:			
Teatro	4		
Radio	2		
Bordado	1		
Artesanato	1		
Ass. de Estudantes	1		
Grupo Ecológico	1	10	5
TOTAL	186		100

Dos que responderam, é este o tipo de formas de ocupação dos tempos livres: (QUADRO Nº 50).

Em *outras actividades* são mencionadas vinte e três actividades não sugeridas na pergunta e assim distribuídas: (QUADRO nº 50-A).

QUADRO Nº 50 - OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES(FORMAS)

TIPO	nº
Sem Actividade	28
Estudar	866
Praticar Desporto	623
Outros Jogos	365
Passear	702
Ler	622
Outra Actividade	350

Se excluirmos a actividade de estudo, como prolongamento da actividade escolar, as actividades que se destacam são as de *Passear* (702), *Praticar Desporto* (623) e *Ler* (622). É talvez de referir, a propósito das *outras actividades*, que *Ver televisão* aparece subvalorizada não tanto por não ser sugerida como resposta, mas por existirem no questionário duas perguntas explícitas sobre o assunto.

A actividade *trabalhar* aparece referida por 73 dos inquiridos (6%) e deveria ter sido sugerida como resposta, já que a investigação tem reconhecido não só a negação da figura de tempo livre e a relevância do trabalho extra escolar, em meio rural (Silva, 1994, pp. 391), mas também que ele se encontra de tal modo integrado no quotidiano das crianças deste meio, que dele se não fala, do seu gosto ou do seu custo, senão quando explicitamente interpelado (Stoer e Araújo, 1992, pp. 130).

QUADRO Nº 50-A - OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES (OUTRAS ACTIVIDADES)

ACTIVIDADE	nº
Ver televisão	100
Trabalhar	73
Ouvir Música	63
Música e Canto	20
Convívio	14
Namorar	11
Desenho e Pintura	11
Computação	10
Dança	9
Andar de bicicleta	6
Grupo Juvenil	6
Bordar	6
Brincar	5
Pesquisa	3
Radio	3
Cinema	2
Caça e Pesca	2
Turismo	1
Poesia	1
Bombeiros	1
Artesanato	1
Modelismo	1
Ecologia	1

Relacionando agora as actividades de tempos livres com o sexo dos alunos (QUADRO Nº 51), verifica-se que, enquanto há um certo equilíbrio entre sexos nos alunos que se consideram sem actividade de tempos livres ou mesmo entre os que os ocupam trabalhando, já há um predomínio feminino em actividades como o estudo, culturais e mesmo recreativas, enquanto nas actividades desportivas o predomínio é claramente masculino.

QUADRO Nº 51 - SEXO/ACTIVIDADE DE TEMPOS LIVRES

ACTIVIDADES DE TEMPOS LIVRES	SEXO			
	MASCULINO		FEMININO	
	nº	%	nº	%
Sem actividade	13	1	15	1
Trabalho	41	3	29	2
Estudo	360	24	505	28
Culturais	247	17	478	26
Desportivas	407	27,5	209	11,5
Recreativas	348	23,5	499	27
Outras	60	4	82	4,5
TOTAL	1.476	100	1.817	100

Já não se encontram diferenças significativas quando se relacionam as mesmas actividades com a origem rural e urbana dos alunos: (QUADRO nº 52)

QUADRO Nº 52 - ORIGEM RURAL -URBANA/ACTIVIDADE DE TEMPOS LIVRES

ACTIVIDADES DE TEMPOS LIVRES	ORIGEM			
	RURAL		URBANA	
	nº	%	nº	%
Sem actividade	11	1	5	1
Trabalho	28	3	13	2
Estudo	287	27	178	26,5
Culturais	237	22	145	22
Desportivas	186	18	131	19,5
Recreativas	289	27	161	24
Outras	23	2	34	5
TOTAL	1.061	100	667	100

Questionados sobre o visionamento de televisão (perguntas nº 22 e 23), dos alunos inquiridos tinham visto televisão na semana anterior 1175. Dos 1120 que responderam em que dias da semana, obtivemos a seguinte distribuição: (QUADRO Nº 53).

QUADRO Nº 53 - VER T.V. (DIAS)

DIAS	nº	%
1 - 2 dias	95	8,5
3 - 4 dias	101	9
5 - 6 dias	75	6,5
7 dias	849	76
TOTAL	1.120	100

QUADRO Nº 53-A - VER T.V. (PROGRAMAS)

TIPO	nº	%
Informativo	144	16
Científico	1	0
Cultural	6	0,5
Desportivo	39	4,5
Recreativo	691	79
TOTAL	881	100

Claramente o visionamento de televisão aparece como forma destacada de ocupação de tempos livres, o que confirma o resultado de outros estudos em que se reconhece ser esta a mais regular ocupação diária de lazer, nomeadamente em meio rural, e o principal meio de presença local da cultura de massas (Silva, 1994, pp. 389).

QUADRO Nº 54 - TEMPO DE DESLOCAÇÃO/ACTIVIDADES

DESLO-CAÇÃO	ACTIVIDADES																									
	OUTRA ESCOLA								CULTURA E DESPORTO						VER T.V.						TEMPOS LIVRES					
	SIM		NÃO		EXP.		TOTAL		SIM		NÃO		TOTAL		SIM		NÃO		TOTAL		EST.		TRAB.		AMOSTRA	
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Até 15'	31	76	506	48	32	67	569	50	105	61	471	48	576	50	551	50	25	48	576	56	407	50,5	30	46	576	50
15'-30'	9	22	392	37	13	27	414	36	53	31	367	37,5	420	36	407	37	13	25	420	36	295	37	21	32	424	37
30'-60'	1	2	129	12	2	4	132	12	11	6	121	12	132	12	121	11	12	23	133	12	85	10,5	11	17	133	11
> 60'	0	0	27	3	1	2	28	2	4	2	23	2,5	27	2	25	2	2	4	27	2	18	2	3	5	27	2
TOTAL	41	100	1.054	100	48	100	1.143	100	173	100	982	100	1.155	100	1.104	100	52	100	1.156	100	805	100	65	100	1.160	100

Dos programas mais visionados pela amostra inquirida destacam-se nitidamente os programas recreativos (79%) seguidos a longa distância pelos programas informativos (16%) e pelos desportivos (4,5%).

Cruzando agora o tempo de deslocação casa/escola com as actividades desenvolvidas, obtemos os seguintes resultados, considerando, nos tempos livres, apenas a *actividade estudo* e a *actividade trabalho*: (QUADRO nº 54).

Quanto à frequência de *Outra escola*, verificamos que tanto as percentagens da frequência de uma escola, como as da frequência de explicações são claramente superiores à percentagem global no escalão *até 15'* de duração da deslocação; e inferiores nos restantes escalões, exceptuando a frequência de explicações no escalão > 60' que iguala a percentagem global.

Quanto à prática de *actividades culturais e desportivas,* verifica-se uma situação paralela à anterior, sendo de salientar que no escalão *de 30' a 60'* aquela prática é percentualmente metade da percentagem global do escalão e, no escalão seguinte , > 60', iguala a percentagem global.

Já quanto ao visionamento de televisão, todos os escalões de tempo de deslocação acompanham no sim a percentagem global e, no *não visionamento* os escalões até 30' são inferiores à percentagem global enquanto que nos escalões *de 30' a 60'* e *> de 60'* a percentagem de *não visionamento* dobra a percentagem global.

Na *ocupação de tempos livres*, a actividade *estudo* acompanha aproximadamente, em percentagem, a distribuição da amostra pelos escalões de tempo de deslocação. Já a actividade *trabalho* apresenta percentagens inferiores às percentagens globais nos escalões até 30' e sobe bastante em relação àquelas percentagens nos escalões seguintes, atingindo mais do dobro da percentagem global no escalão de *> de 60'*, o que deixa supor que, em relação a uma parte significativa destes alunos, a um maior desgaste e perda de tempo com a deslocação acresça um trabalho de natureza distinta do da actividade escolar.

Cruzando as mesmas actividades com os *Grupos de Estratificação Socioprofissional* (GES) e continuando a considerar nos tempos livres apenas a *actividade estudo* e a *actividade trabalho*, obtemos os seguintes resultados (QUADRO nº 55).

Quanto à frequência de *Outra Escola*, verificamos que a sua não frequência aumenta progressivamente no sentido da base da estratificação socioprofissional, sendo a percentagem de não frequência superior à percentagem global a partir do grupo G4. A frequência de outra escola parece ser mais significativa para o grupo G2 com uma percentagem que é quase o quádruplo da percentagem global, grupo em que se concentram os professores com maiores habilitações académicas. De qualquer modo, a percentagem de

QUADRO Nº 55 GES/ACTIVIDADES

G.E.S.		ACTIVIDADES												
		OUTRA ESCOLA				CULTURA/DESPORTO			VER T.V.			TEMPOS LIVRES		
		SIM	NÃO	EXP.	TOTAL	SIM	NÃO	TOTAL	SIM	NÃO	TOTAL	EST.	TRAB.	AMOSTRA
G1	nº	1	9	5	15	2	13	15	15	0	15	11	0	15
	%	7	60	33	100	13	87	100	100	0	100	73	0	100
G2	nº	4	20	6	30	10	20	30	30	0	30	17	1	30
	%	13	67	20	100	33	67	100	100	0	100	57	3	100
G3	nº	9	151	10	170	40	132	172	171	2	173	131	2	173
	%	5	89	6	100	23	77	100	99	1	100	76	1	100
G4	nº	9	212	8	229	34	197	231	223	8	231	157	8	232
	%	4	93	3	100	15	85	100	97	3	100	68	3,5	100
G5	nº	13	421	10	444	50	399	449	423	26	449	318	38	451
	%	3	95	2	100	11	89	100	94	6	100	70,5	8,5	100
G6	nº	0	93	3	96	12	85	97	91	6	97	74	6	97
	%	0	97	3	100	12	88	100	94	6	100	76	6	100
G7	nº	1	81	1	82	12	72	84	80	4	84	54	6	84
	%	1	98	1	100	14	86	100	95	5	100	64	7	100
TOTAL	nº	37	987	43	1.067	160	918	1.078	1.033	46	1.079	762	61	1.082
	%	3,5	92,5	4	100	15	85	100	96	4	100	70,5	5,5	100

grupo é superior à percentagem global entre o grupo G1 e o grupo G4, inclusive.

Já a frequência de explicações é sobretudo significativa nos grupos G1 e G2 em que a percentagem é oito vezes e cinco vezes superior á percentagem global, respectivamente. A percentagem em G3 ultrapassa ainda a percentagem global.

Quanto à prática de *actividades culturais e desportivas*, ela permanece especialmente significativa para o grupo G2, onde a percentagem (33%) ultrapassa o dobro da percentagem global (15%), e é ainda bastante significativa para o grupo G3 com 23%. O grupo G4 acompanha a percentagem global e, neste caso, o grupo G1 situa-se abaixo da percentagem global com 13%.

Quanto ao *visionamento de televisão*, embora seja ligeiramente superior nos grupos do topo da estratificação socioprofissional, a sua distribuição encontra-se equilibrada por todos os grupos, sendo o valor percentual menor 94% (grupos G5 e G6).

Na *ocupação de tempos livres* a *actividade estudo* é significativamente mais baixa no grupo G2 (57%) o que pode ser a contrapartida do investimento noutras actividades já mencionado. Nos restantes grupos a distribuição desta actividade é relativamente equilibrada, variando entre os valores percentuais de 76% (G3 e G6) e de 64% (G7).

Já a *actividade trabalho* é nula no grupo G1, reduzida nos grupos G2 e G3 e G4, atinge o topo no grupo G5 e desce ligeiramente nos grupos G6 e G7, sendo assim mais significativa nos grupos da base de estratificação socioprofissional.

Um olhar global sobre o quadro da relação entre grupos de estratificação socioprofissional e actividades, parece permitir detectar um pendor para o investimento em capital cultural sobretudo no grupo G2, não necessariamente em aspectos escolares formais. Já a actividade trabalho, apesar de não directamente questionada, parece impor-se particularmente em G5, G6 e G7, com destaque para o grupo G5, onde se encontram os isolados agrícolas.

Consideremos agora as questões que têm a ver com o relacionamento com a escola e os percursos escolares.

Dos 1240 alunos inquiridos 510 (41%) declararam nunca ter reprovado e 730 (59%) declararam já ter reprovado alguma vez.

Nestes é a seguinte a distribuição do número de reprovações: (QUADRO nº 56).

Os anos lectivos em que ocorreu maior número de reprovações foram os seguintes (QUADRO nº 57), tendo em conta a 1ª e a 2ª reprovação.

QUADRO Nº 56 - REPROVAÇÕES (OCORRÊNCIA)

OCORRÊNCIA	nº	%
1 vez	381	52
2 vezes	245	33,5
3 vezes	74	10
> 3 vezes	27	4
NR	3	0,5
TOTAL	730	100

E a distribuição dos alunos reprovados e não reprovados por ano lectivo é a constante do QUADRO nº 58.

Relacionando agora as reprovações com a origem rural e urbana dos alunos, obtemos os seguintes resultados (QUADRO nº 59).

QUADRO Nº 57 - REPROVAÇÕES (ANO DE OCORRÊNCIA)

ANO	1ª REPROV. nº	2ª REPROV. nº	TOTAL		n(1)
			nº	%	
1º ano	62	1	63	5	1240
2º ano	115	5	120	10	1240
3º ano	34	2	36	3	1240
4º ano	155	14	169	14	1240
5º ano	116	4	120	10	1240
6º ano	100	7	107	9	1200
7º ano	222	27	249	21	1119
8º ano	149	9	158	13	742
9º ano	95	9	104	9	511
10º ano	52	3	55	5	320
11º ano	8	0	8	1	129
12º ano	1	1	2	0	14
TOTAL	1.109	82	1.191	100	
(1) número de alunos que frequenta ou já frequentou o respectivo ano					

QUADRO Nº 58 - ANOLECTIVO/ALUNOS REPROVADOS E NÃO REPROVADOS

ALUNOS		ANO																		TOTAL	
		5º		6º		7º		8º		9º		10º		11º		12º		NR			
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
NÃO REPROVADOS		29	72,5	42	52	146	39	88	39	73	39	85	44,5	44	38	2	14	1	8	510	41
REPRO-VADOS	TOTAL	11	27,5	39	48	225	61	139	61	116	61	106	55,5	71	62	12	86	11	92	730	59
	1 VEZ	7	17,5	24	30	119	32	68	30	64	34	55	29	35	30,5	5	36	4	33,5	381	31
	2 VEZES	3	7,5	9	11	80	28	49	21	32	17	34	18	28	24	6	43	4	33,5	245	20
	3 VEZES	0	0	5	6	16	4	18	8	15	8	14	7	5	4,5	1	7	0	0	74	6
	> 3 VEZES	1	2,5	1	1	10	3	4	2	5	2	3	1,5	3	3	0	0	0	0	27	2
	NR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	25	3	0
TOTAL		40	100	81	100	371	100	227	100	189	100	191	100	115	100	14	100	12	100	1.240	100

QUADRO Nº 59 - RURAL-URBANO/REPROVAÇÕES

REPROVAÇÕES		RURAL		URBANO	
		nº	%	nº	%
EXISTÊNCIA	SIM	265	66	121	50
	NÃO	137	34	122	50
	TOTAL	402	100	243	100
FREQUÊNCIA	1 Vez	129	48,5	56	46
	2 Vezes	97	37	45	37
	3 Vezes	27	10	12	10
	> 3 Vezes	12	4,5	8	7
	TOTAL	265	100	121	100

Verifica-se que, enquanto nos alunos e origem urbana a percentagem de reprovados é igual à de não reprovados (50%), nos alunos de origem rural os reprovados são dois terços do total. Por outro lado, quando se considera o escalão de maior número de reprovações (> 3 vezes), verifica-se que a percentagem de alunos de origem urbana é superior à dos alunos de origem rural.

Quando consideramos a relação entre reprovação e os *grupos de Estatuto Socioprofissional* (QUADRO nº 60), verifica-se que a ocorrência de reprovações aumenta progressivamente, em percentagem, do topo para a base da estratificação socioprofissional, num intervalo entre 27% (G1) e 67% (G7), ultrapassando a percentagem global no grupo G5. Por outro lado, quando atendemos á frequência dessas mesmas reprovações, verificamos que elas se esgotam no grupo G1 no escalão *1 vez* e que, no grupo G2, atingem os 83% no

QUADRO Nº 60 - GES/REPROVAÇÕES

G.E.S.		REPROVAÇÕES							
		EXISTÊNCIA			FREQUÊNCIA				
		SIM	NÃO	TOTAL	1 VEZ	2 VEZES	3 VEZES	>3 VEZES	NR
G1	nº	4	11	15	4	0	0	0	0
	%	27	73	100	100	0	0	0	0
G2	nº	12	18	30	10	2	0	0	0
	%	40	60	100	83	17	0	0	0
G3	nº	90	83	173	48	32	8	2	0
	%	52	48	100	53	36	9	2	0
G4	nº	128	104	232	58	49	14	7	0
	%	55	45	100	45	38	11	6	0
G5	nº	283	168	451	159	86	28	10	0
	%	63	37	100	56	30,5	10	3,5	0
G6	nº	64	33	97	33	23	5	3	0
	%	66	34	100	51,5	36	8	4,5	0
G7	nº	56	28	84	27	16	11	2	0
	%	67	33	100	48	28,5	20	3,5	0
NR	nº	93	65	158	42	37	8	3	3
	%	59	41	100	45	40	9	3	3
TOTAL	nº	730	510	1.240	381	245	74	27	3
	%	59	41	100	52	33,5	10	4	0,5

mesmo escalão, enquanto que nos restantes grupos se situam percentualmente à volta da percentagem global do referido escalão. Existe claramente uma menor incidência das reprovações nos grupos do topo da estratificação socioprofissional, para além da sua menor incidência nos alunos de origem urbana.

Interrogados sobre se gostavam de estudar, 1107 dos inquiridos (89%) responderam que sim, 125 (10%) responderam que não e 8 (1%) não responderam.

Dos 125 que responderam que não, 39 (31%) nunca tinham reprovado e 86 (69%) já tinham reprovado, com a seguinte frequência: (QUADRO nº 61).

QUADRO Nº 61 - REPROVAÇÕES (OCORRÊNCIA)/GOSTO DE ESTUDAR

OCORRÊNCIA	A nº de alunos	B não gosto de est.	% B/A
1 vez	381	31	8
2 vezes	245	28	11,5
3 vezes	74	18	24,5
> 3 vezes	27	9	33,5

Tal pode significar que o não gosto de estudar é maior quando já ocorreram reprovações e que tende a aumentar com a ocorrência dessas reprovações.

QUADRO Nº 62 - ANO LECTIVO/GOSTO DE ESTUDAR

GOSTO DE ESTUDAR	ANO LECTIVO																TOTAL	
	5º		6º		7º		8º		9º		10º		11º		12º			
	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
SIM	36	90	71	88	354	94	208	90	164	86	163	85	97	84	14	100	1.107	89
NÃO	4	10	10	12	23	6	18	8	26	13,5	27	14	17	15	0	0	125	10
NR	0	0	0	0	0	0	5	2	1	0,5	1	0,5	1	1	0	0	8	1
TOTAL	40	100	81	100	377	100	231	100	191	100	191	100	115	100	14	100	1.240	100

Por outro lado, não parece haver diferenças significativas quanto à variação do gosto/não gosto de estudar, na sua distribuição pelos diferentes anos lectivos (QUADRO nº 62).

Tendo sido também interrogados sobre as disciplinas em que têm tido mais dificuldades, 145 (12%) não declararam quaisquer dificuldades e os restantes 1095 (88%) declararam dificuldades em uma, duas, três, quatro ou mais disciplinas com a seguinte frequência: (QUADRO nº 63).

Dos 145 que não declararam qualquer dificuldade, 105 (72%) já tinham reprovado alguma vez e 40 (28%) nunca tinham reprovado.

QUADRO Nº 63 - DIFICULDADES (Nº DISCIPLINAS)

Nº DISCIPLINAS	nº	%
1 disciplina	298	27
2 disciplinas	482	44
3 disciplinas	249	23
4 disciplinas	58	5
> 4 disciplinas	8	1
TOTAL	1.095	100

Em relação aos 1095 que declaram dificuldades é a seguinte a situação quanto a anteriores reprovações: (QUADRO nº 64).

QUADRO Nº 64 - DIFICULDADES/REPROVADOS - NÃO REPROVADOS

NOMEAÇÕES	ALUNOS					
	N/REPROVADOS		REPROVADOS		TOTAL	
	nº	%	nº	%	nº	%
1 disciplina	160	34	138	22	298	27
2 disciplinas	207	44	275	44	482	44
3 disciplinas	82	17,5	167	27	249	23
4 disciplinas	20	4,5	38	6	58	5
> 4 disciplinas	1	0	7	1	8	1
TOTAL	470	100	625	100	1.095	100

Não parece, assim, haver uma relação directa entre anteriores reprovações e as dificulddes manifestadas, embora a percentagem dos que indicam dificuldades a um maior número de disciplinas aumente entre os já reprovados.

Tentando agora apurar quais as disciplinas em que são sentidas essas maiores dificuldades, obtemos os seguintes resultados, tendo em consideração a primeira e segunda nomeações e, em cada, as doze mais nomeadas (QUADRO nº 65).

Na primeira nomeação a Matemática destaca-se claramente em relação à restantes disciplinas, sendo nomeada mais do dobro das vezes que a segunda mais nomeada, o Inglês, e obtendo 34% do total das nomeações.

Vêm a seguir as línguas, começando pelo Inglês (14%), seguindo-se o Português (13%) e o Francês (12%). A História destaca-se também do conjunto das restantes disciplinas com 10% do total das nomeações.

QUADRO Nº 65 - DIFICULDADES (DISCIPLINAS - 1ª E 2ª NOMEAÇÕES)

DISCIPLINA	1ª NOMEAÇÃO			2ª NOMEAÇÃO			TOTAL		
	nº	%	ordem	nº	%	ordem	nº	%	ordem
Matemática	374	34	1ª	107	13	3ª	481	25	1ª
Inglês	155	14	2ª	124	15,5	2ª	279	15	2ª
Português	146	13	3ª	85	11	5ª	231	12	4ª
Francês	129	12	4ª	129	16	1ª	258	14	3ª
História	107	10	5ª	88	11	4ª	195	10	5ª
Ciência/Biologia	57	5	6ª	60	7,5	6ª	117	6	6ª
Ed. Visual	18	1,5	10ª	8	1	10ª	26	1	10ª
Ed. Física	10	1	11ª	7	1	11ª	17	1	11ª
Filosofia	19	1,5	9ª	22	3	9ª	41	2	9ª
Física	21	2	8ª	57	7	7ª	78	4	7ª
Geografia	23	2	7ª	33	4	8ª	56	3	8ª
Química	9	1	12ª	8	1	10ª	17	1	11ª
Outras Disciplinas	37	3	-	69	9	-	106	6	-
TOTAL	1.095	100	-	797	100	-	1.902	100	-

Na segunda nomeação a Matemática desce para o nível das outras disciplinas mais nomeadas (13%), sendo mesmo ultrapassada pelo Francês (16%) e pelo Inglês (15,5%). No computo global das duas primeiras nomeações a Matemática continua a destacar-se com 25%, seguida pelas línguas estrangeiras (Inglês - 15% e Francês - 14%) e depois pelo Português (12%). A História mantém um quinto lugar destacado (10%) e da nebulosa das restantes disciplinas sobressai Ciências/Biologia com 6%.

Sendo-lhes solicitada a localização usual do que estudam nos livros escolares e sendo as respostas possíveis *No Mundo* (MU), *Em Portugal* (PO),

Na zona da tua escola (ZO) e *Na tua terra* (TE), obtiveram-se dos inquiridos as seguintes posições : (QUADRO nº 66).

QUADRO Nº 66 - LOCALIZAÇÃO DAS MATÉRIAS(LIVROS ESCOLARES)

LOCALIZAÇÃO	nº	%
MU	611	49
MUPO	338	27
PO	170	14
TE	49	4
MUPOZOTE	29	2
ZO	17	1
MUPOZO	8	1
POZO	7	1
POZOTE	2	0
ZOTE	0	0
NR	9	1
TOTAL	1.240	100

Quase metade (49%) localiza os conteúdos dos manuais escolares exclusivamente *no mundo*. Mais de um quarto (27%) localiza-os simultaneamente *no mundo* e *em Portugal* e 14% exclusivamente *em Portugal*. Só sepois aparecem 4% a localizá-los na sua terra.

Ou seja, enquanto 90% dos inquiridos situa os conteúdos dos manuais escolares no mundo ou em Portugal exclusivamente, com grande vantagem para a primeira situação, apenas 9% menciona a zona da sua escola e a sua terra, nessa localização, dos quais um pouco menos de metade (4%) em simultâneo com Portugal ou o Mundo.

Parece assim evidente, a partir destes dados, a participação dos manuais escolares no fenómeno mais geral de afastamento do que é escolarmente significativo em relação ao espaço local, com consequências em termos de hierarquização dos espaços e, muito provavelmente, em termos do processo de aprendizagem.

Uma outra pergunta, mais directa e complementar desta, confrontava os inquiridos com a questão de saber se na sua aprendizagem escolar se abordavam ou não acontecimentos locais. Apesar de a pergunta não utilizar nenhum denotador de frequência, como habitualmente, por exemplo, uma maioria dos alunos, 694 (57%) em 1222 respondentes, optou por negar tal abordagem.

Quando se cruza esta localização dos conteúdos escolares com a idade dos alunos, (QUADRO nº 67), verifica-se uma tendência para reconhecer o tratamento de temas locais na escola entre os alunos mais novos (< 13 anos), o que pode ter a ver com a pedagogia e os programas dos anos e ciclos de escolaridade por eles já (recentemente) frequentados.

Já quanto à localização dos conteúdos dos manuais escolares, embora a tendência global e inequivoca seja para a sua localização no mundo e depois em Portugal, as percentagens das categorias *Na tua terra* e *Na zona da tua escola* elevam-se no grupo dos mais velhos (> 20 anos), que já em relação aos

temas locais na escola se dividia ao meio. Significará tal situação a existência de uma visão terminal e mais madura do processo escolar?

QUADRO Nº 67 - IDADE/LOCALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

IDADE		LOCALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES							
		TEMAS LOCAIS NA ESCOLA			CONTEÚDOS DOS MANUAIS ESCOLARES				
		SIM	NÃO	Total	TER	ZON	POR	MUN	Total
< 13 anos	nº	111	84	195	17	14	105	140	276
	%	57	43	100	6	5	38	51	100
13 - 14 anos	nº	154	223	377	17	16	165	302	500
	%	41	59	100	3,5	3	33	60,5	100
15 - 16 anos	nº	147	218	365	23	18	153	312	506
	%	40	60	100	4,5	3,5	30	62	100
17 - 18 anos	nº	91	128	219	18	10	104	182	314
	%	41,5	58,5	100	6	3	33	58	100
19 - 20 anos	nº	20	33	53	3	2	21	41	67
	%	38	62	100	4,5	3	31,5	61	100
> 20 anos	nº	5	5	10	2	3	5	8	18
	%	50	50	100	11	17	28	44	100

A tendência global para a localização dos conteúdos dos manuais escolares não sofre grandes variações quando se cruza com o grau de escolaridade dos pais dos alunos, embora seja menos acentuada nos filhos de pais mais escolarizados que nos filhos de pais menos escolarizados (QUADRO nº 68).

QUADRO Nº 68 - ESCOLARIDADE (PAIS)/LOCALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

GRAU DE ESCOLARIDADE (PAI E MÃE)		LOCALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES							
		TEMAS LOCAIS NA ESCOLA			CONTEÚDOS DOS MANUAIS ESCOLARES				
		SIM	NÃO	Total	TER	ZON	POR	MUN	Total
NLE	nº	9	31	40	1	2	13	31	47
	%	22,5	77,5	100	2	4	28	66	100
SLE	nº	19	21	40	5	5	15	36	61
	%	47,5	52,5	100	8	8	25	59	100
4CIC	nº	279	391	670	42	29	314	533	918
	%	42	58	100	5	3	34	58	100
SECOM	nº	36	18	54	3	1	25	43	72
	%	67	33	100	4	1	35	60	100
LICBAC	nº	11	6	17	3	1	9	15	28
	%	65	35	100	11	3,5	32	53,5	100

Já mais relevantes são as diferenças detectadas nas opiniões sobre o tratamento de temas locais na escola, quando se considera o mesmo grau de escolaridade dos pais (QUADRO nº 68).

Se a tendência para o *não* é evidente nos grupos menos escolarizados, sobretudo em NLE (77,5%), ela inverte-se claramente nos grupos mais escolarizados: SECOM (33%) e LICBAC (35%).

Será que uma maior familiaridade com a cultura escolar leva a que mais facilmente se considerem como *locais* os temas por esta tratados?

Quando relacionamos a localização dos conteúdos escolares com os *Grupos de Estratificação Socioprofissional*(QUADRO nº 69), verificamos a manutenção da tendência global para a localização dos conteúdos dos manuais

escolares e, quanto ao tratamento de temas locais na escola, verifica-se algum equilibrio na distribuição entre o sim e o não que se desiquilibra a favor do não nos grupos de base da estratificação socioprofissional (G6 e G7). Curiosamente, a percentagem do sim só supera a do não nos grupos G2 e G3, grupos em que se concentra a actividade profissional de professor.

QUADRO Nº 69 - GES/LOCALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES

GES		LOCALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES							
		TEMAS LOCAIS NA ESCOLA			CONTEÚDO DOS MANUAIS ESCOLARES				
		SIM	NÃO	Total	TER	ZON	POR	MUN	Total
G1	nº	7	8	15	1	1	11	11	24
	%	47	53	100	4	4	46	46	100
G2	nº	16	14	30	6	0	15	25	46
	%	53	47	100	13	0	33	54	100
G3	nº	96	73	169	11	4	75	143	233
	%	57	43	100	5	2	32	61	100
G4	nº	97	134	231	21	14	113	181	329
	%	42	58	100	6,5	4	34,5	55	100
G5	nº	180	262	442	21	27	196	348	592
	%	41	59	100	3,5	4,5	33	59	100
G6	nº	34	62	96	8	7	42	76	133
	%	35,5	64,5	100	6	5	32	57	100
G7	nº	32	51	83	6	4	35	69	114
	%	38,5	61,5	100	5	3,5	31	60,5	100

Cruzando, por fim, a localização dos conteúdos escolares com a origem rural e urbana dos alunos (QUADRO nº 70), não se encontram diferenças significativas quanto aos conteúdos dos manuais escolares. Já quanto ao

tratamento de temas locais na escola, enquanto os alunos de origem urbana se dividem praticamente ao meio acerca da questão, quase dois terços dos alunos de origem rural inclinam-se a favor do não.

QUADRO Nº 70-RURAL-URBANO/LOCALIZAÇÃO DOS CONT. ESCOLARES

LOCALIZAÇÃO		RURAL		URBANO	
		nº	%	nº	%
TEMAS LOCAIS NA ESCOLA	SIM	137	34	118	48,5
	NÃO	259	64,5	124	51
	NR	6	1,5	1	0,5
	Total	402	100	243	100
CONTEÚDOS DOS MANUAIS ESCOLARES	TER	24	5	18	5
	ZON	22	4	15	4,5
	POR	168	32	112	33
	MUN	313	59	196	57,5
	Total	527	100	341	100

Parece assim que o papel do manuais escolares, no esvaziamento da relevância pedagógica e educativa do espaço local, se sobrepõe a contradições e diferenças entre a população escolar ao mesmo nível local. Já quanto ao tratamento, no processo escolar, de temas integrantes do *território* dos alunos, ele parece ser menor, ou entendido como tal, entre os alunos originários dos grupos da base da estratificação socioprofissional, entre os alunos originários do meio rural que entre os originários do meior urbano. Esse afastamento parece ser tanto maior quanto menor é o grau de escolarização das famílias e,

entre os grupos socioprofissionais, parecem estar em vantagem aqueles em que se incluem os professores.

Já menos conclusivas serão as respostas às perguntas nºs 19 e 20 sobre a compreensão da linguagem quer dos manuais escolares, quer dos professores, provavelmente devido ao fenómeno da atracção pela posição intermédia.

Confrontados com as duas questões, os alunos deram as seguintes respostas: (QUADROS nºs 71 e 72).

QUADRO Nº 71 - COMPREENSÃO DA LINGUAGEM (MAN. ESC.)

GRAUS	nº	%
Facilmente	446	36
Asim.Assim	757	61
C/ Dificuldade	36	3
NR	1	0
TOTAL	1.240	100

QUADRO Nº 72 - COMPREENSÃO DA LINGUAGEM (PROFESSORES)

GRAUS	nº	%
Facilmente	436	35
Assim, Assim	768	62
C/ Dificuldade	36	3
TOTAL	1.240	100

O primeiro comentário a fazer é o de não haver diferenças relevantes entre a compreensão da linguagem dos manuais escolares e a dos professores e, muito provavelmente, o que há de significativo é isso mesmo. Depois, pode

acontecer que a posição intermédia (assim, assim) traduza efectivamente a situação real de quem, não tendo propriamente dificuldades de entendimento da linguagem, também o não faz facilmente. E, nesta situação, se o pressuposto for o de que tanto uma como a outra linguagem são para ser entendidas facilmente, não pode deixar de ser significativo que 64% dos alunos, num caso, e 65%, no outro, reconheçam que não entendem facilmente a linguagem dos manuais escolares e dos seus professores.

Quando cruzamos a compreensão da linguagem com a idade dos alunos (QUADRO nº 73), há, porém, algumas variações a registar.

Quanto à linguagem dos professores, é visível uma maior facilidade da sua compreensão nos extremos do leque etário que, de algum modo, acompanha a convicção da integração dos temas locais no curriculum. Terá ela a ver com diferenças pedagógicas nos anos mais baixos de escolaridade e com uma maior maturidade dos alunos nos anos terminais?

Quando mudamos para a compreensão da linguagem dos manuais escolares, verificamos, porém, que a facilidade se acentua entre os mais novos, mas que depois se agrava e é inversa no topo da escala etária. Algo muda, certamente, na linguagem dos manuais escolares.

Relacionando agora a compreensão da linguagem com o grau de escolarização dos pais, obtemos os seguintes resultados: (QUADRO nº 74).

QUADRO Nº 73 - IDADE/COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

IDADE		COMPREENSÃO DA LINGUAGEM							
		PROFESSORES				MANUAIS ESCOLARES			
		FAC	ASS	DIF	Total	FAC	ASS	DIF	Total
< 13	nº	98	96	5	199	114	81	4	199
	%	49	48	3	100	57	41	2	100
13 - 14	nº	126	245	10	381	144	225	12	381
	%	33	64	3	100	38	59	3	100
15 - 16	nº	119	240	11	370	113	244	14	371
	%	32	65	3	100	30	66	4	100
17 - 18	nº	63	153	8	224	59	160	5	224
	%	28	68	4	100	26	71,5	2,5	100
19 - 20	nº	22	30	1	53	13	40	0	53
	%	41	57	2	100	24,5	75,5	0	100
> 20	nº	6	3	1	10	3	6	1	10
	%	60	30	10	100	30	60	10	100

QUADRO Nº 74 - ESCOLARIDADE (PAIS)/COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

GRAU DE ESCOLARIDADE (PAI E MÃE)		COMPREENSÃO DA LINGUAGEM							
		PROFESSORES				MANUAIS ESCOLARES			
		FAC	ASS	DIF	Total	FAC	ASS	DIF	Total
NLE	nº	13	26	1	40	12	27	1	40
	%	32,5	65	2,5	100	30	67,5	2,5	100
SLE	nº	13	28	1	42	13	28	1	42
	%	31	67	2	100	31	67	2	100
4CIC	nº	226	434	19	679	240	421	18	679
	%	33	64	3	100	35	62	3	100
SECOM	nº	28	26	1	55	26	27	2	55
	%	51	47	2	100	47	49	4	100
LICBAC	nº	11	5	1	17	13	3	1	17
	%	65	29	6	100	76	18	6	100

Verifica-se que a compreensão da linguagem vai acompanhando as percentagens globais nos escalões de menor escolarização, sendo muito próxima destas no escalão *4CIC*, mas que sobe bastante no escalão *SECOM* e deste para o escalão *LICBAC* , de uma forma mais acentuada ainda quanto à compreensão da linguagem dos manuais escolares. Os resultados evidenciam, assim, uma relação positiva entre o grau de compreensão da linguagem da escola e o grau de escolaridade dos pais dos alunos.

QUADRO Nº 75 - RURAL-URBANO/COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

COMPREENSÃO DA LINGUAGEM		RURAL		URBANO	
		nº	%	nº	%
PROFESSORES	FAC	103	25	101	42
	ASS	290	72	137	56,5
	DIF	11	3	4	1,5
	Total	404	100	242	100
MANUAIS ESCOLARES	FAC	118	29	97	40
	ASS	271	67	142	59
	DIF	15	4	2	1
	Total	404	100	241	100

Se relacionarmos a compreensão da linguagem com a origem rural e urbana dos mesmos alunos (QUADRO nº 75) verificamos que a percentagem dos alunos que entende facilmente a linguagem dos professores e dos manuais escolares, embora com alguma diferença entre elas, se situa claramente acima da percentagem global nos alunos de origem urbana e abaixo desta nos alunos de origem rural. Esta subida ou descida faz-se fundamentalmente à custa do

escalão seguinte, *assim,assim*. No escalão *com dificuldade* a percentagem dos alunos de origem rural é superior à dos alunos de origem urbana. O grau de compreensão da linguagem quer dos professores, quer dos manuais escolares, aumenta, assim, com a origem urbana dos alunos e diminui nos alunos de origem rural.

Já na relação entre a compreensão da linguagem e o *Grupo de Estratificação Socioprofissional*, verificamos que nos grupos G1 e G2 a percentagem dos alunos que entendem *facilmente* a linguagem dos professores e dos manuais escolares é bastante superior à dos que a entendem *assim-assim*, embora em relação ao grupo G2 essa superioridade seja menos expressiva. Nos restantes grupos, a percentagem do escalão *assim-assim* ultrapassa a do escalão *facilmente*, embora nos grupos G3 e G4 esta se mantenha acima da percentagem global (QUADRO nº 76).

Parece assim verificar-se uma diminuição no grau de compreensão da linguagem dos professores e dos manuais escolares à medida que se avança do topo para a base dos grupos de estratificação socioprofissional.

Olhando globalmente para esta compreensão, ela parece ser maior entre os alunos de origem urbana que entre os de origem rural, acentuar-se no topo da estratificação socioprofissional e entre os alunos cujos pais ultrapassaram a escolaridade básica, sobretudo os que atingiram o ensino superior. A linguagem dos professores é mais acessível nos níveis etários mais baixos e mais

elevados e a dos manuais escolares, se é ainda mais acessível que a daqueles ao nível da escolaridade básica, tende a tornar-se menos acessível ao longo da escolaridade e idade dos alunos, não sendo considerada fácil pelos alunos de maior nível de idade.

QUADRO Nº 76 - GES/COMPREENSÃO DA LINGUAGEM

GES		COMPREENSÃO DA LINGUAGEM							
		PROFESSORES				MANUAIS ESCOLARES			
		FAC	ASS	DIF	Total	FAC	ASS	DIF	Total
G1	nº	9	5	1	15	9	5	1	15
	%	60	33	7	100	60	33	7	100
G2	nº	18	12	0	30	16	14	0	30
	%	60	40	0	100	53	47	0	100
G3	nº	81	91	2	174	75	95	4	174
	%	47	52	1	100	43	55	2	100
G4	nº	87	140	5	232	93	135	3	231
	%	38	60	2	100	40,5	58	1	100
G5	nº	130	301	17	448	147	283	20	450
	%	29	67	4	100	33	63	4	100
G6	nº	34	59	5	98	29	66	3	98
	%	35	60	5	100	30	67	3	100
G7	nº	23	60	1	84	26	57	1	84
	%	27,5	71,5	1	100	31	68	1	100

Passemos agora à questão de saber se as matérias escolares são objecto de conversa com os pais e com os amigos. Em relação a esta questão, obtiveram-se as seguintes respostas (QUADROS nºs 77 e 78)

QUADRO Nº 77 - FALAR DAS MATÉRIAS ESCOLARES (PAIS)

FALAR COM PAIS	nº	%
SIM NÃO NR	1023 210 7	82,5 17 0,5
TOTAL	1.240	100

QUADRO Nº 78 - FALAR DAS MATÉRIAS ESCOLARES (AMIGOS)

FALAR COM AMIGOS	nº	%
SIM NÃO NR	1027 206 7	83 16,5 0,5
TOTAL	1.240	100

Mais uma vez o que há de relevante é a coincidência das respostas, mais, talvez, que o seu desiquilibrio a favor do sim. Surpreendente, já que naturalmente haverá sobreposição entre amigos e colegas de escola, é a resposta em relação aos pais, reconhecida como é a separação, em determinados estratos sociais, entre o contexto familiar e o contexto escolar (I Parte) e a importância do grupo de pares no período da adolescência.

Convirá, assim, cruzar esta respostas com as que se referem à idade e à origem social dos inquiridos. Quando as cruzamos com a idade, obtemos os seguintes resultados: (QUADRO nº 79).

Verifica-se que na conversa com os pais o sim ultrapassa largamente a percentagem global no escalão dos menores de treze anos (93%), é ainda

superior àquela percentagem no escalão de 13 - 14 anos (86%), é praticamente igual à mesma percentagem no escalão de 15 - 16 anos (82%) e vai dimuindo com a subida de idade até atingir os 60% no escalão de > 20 anos. Já na conversa com os amigos o percurso é quase inverso

QUADRO Nº 79 - FALAR DAS MATÉRIAS ESCOLARES (PAIS E AMIGOS)

IDADE		FALAR COM					
		PAIS			AMIGOS		
		SIM	NÃO	Total	SIM	NÃO	Total
< 13	nº	184	14	198	130	66	196
	%	83	7	100	66	34	100
13 - 14	nº	329	52	381	314	67	381
	%	86	14	100	82	18	100
15 - 16	nº	302	68	370	322	47	369
	%	82	18	100	87	13	100
17 - 18	nº	165	55	220	202	19	221
	%	75	25	100	91	9	100
19 - 20	nº	36	17	53	46	7	53
	%	68	32	100	87	13	100
> 20	nº	6	4	10	10	0	10
	%	60	40	100	100	0	100

Cruzemos agora a conversa sobre as matérias escolares com os *Grupos de Estatuto Socioprofissional*: (QUADRO nº 80).

Na conversa com os amigos atinge-se os 100% do sim no grupo G1 e, nos restantes grupos, a percentagem anda indistintamente à volta da percentagem global (83%). Já em relação à conversa com os pais, o sim destaca-se em

relação à percentagem global nos grupos G1 (93%) e G2 (90%), baixa em relação a ela no grupo G7 (77%) e mantém-se á sua volta nos restantes grupos.

QUADRO Nº 80 - GES/FALAR DAS MATÉRIAS ESCOLARES

GES		FALAR COM					
		PAIS			AMIGOS		
		SIM	NÃO	Total	SIM	NÃO	Total
G1	nº	14	1	15	15	0	15
	%	93	7	100	100	0	100
G2	nº	27	3	30	24	6	30
	%	90	10	100	80	20	100
G3	nº	145	28	173	148	25	173
	%	84	16	100	86	14	100
G4	nº	198	33	231	191	38	229
	%	86	14	100	83	17	100
G5	nº	363	86	449	366	83	449
	%	81	19	100	82	18	100
G6	nº	83	14	97	81	16	97
	%	86	14	100	84	16	100
G7	nº	65	19	84	72	12	84
	%	77	23	100	86	14	100

Por outro lado, se não parece haver interferência da variável *grau de escolaridade dos pais* na conversa com os amigos, a conversa com os pais acentua-se nos grupos mais escolarizados, com destaque para o grupo SECOM (93%), e é claramente inferior à percentagem global (82,5%) nos escalões NLE (72,5%) e SLE (74%) : (QUADRO nº 81).

QUADRO Nº 81 - GRANDE ESCOLARIDADE (PAIS) /FALAR DAS MATÉRIAS ESCOLARES

GRAU DE ESCOLARIDADE (PAI E MÃE)		FALAR COM					
		PAIS			AMIGOS		
		SIM	NÃO	Total	SIM	NÃO	Total
NLE	nº	29	11	40	31	9	40
	%	72,5	27,5	100	77,5	22,5	100
SLE	nº	31	11	42	37	6	43
	%	74	26	100	86	14	100
4CIC	nº	573	104	677	566	109	675
	%	85	15	100	84	16	100
SECOM	nº	51	4	55	42	13	55
	%	93	7	100	76	24	100
BACLIC	nº	15	2	17	15	2	17
	%	88	12	100	88	12	100

Já em relação à origem rural e urbana dos alunos, não parece haver diferenças relevantes quer na conversa com os pais, quer na conversa com os amigos sobre as matérias escolares (QUADRO nº 82).

QUADRO Nº 82 - RURAL-URBANO/FALAR DAS MATÉRIAS ESCOLARES

FALAR COM		RURAL		URBANO	
		nº	%	nº	%
PAIS	SIM	331	83	199	82
	NÃO	70	17	44	18
	Total	401	100	243	100
AMIGOS	SIM	333	83	197	82
	NÃO	68	17	44	18
	Total	401	100	241	100

Podemos, assim, concluir que para a grande maioria dos inquiridos as matérias escolares são objecto de conversa com os pais e com os amigos. A conversa com os pais sobre este tema é mais acentuada entre os mais novos e tende a diminuir com a idade, enquanto que com os amigos a tendência é em sentido inverso. Por outro lado, é entre os grupos do topo da estratificação socioprofissional que este tema é mais objecto de conversa, com os pais, e menos nas famílias pouco ou nada escolarizadas. Não há, neste aspecto, diferenças em função da origem rural ou urbana dos alunos.

Quanto às expectativas escolares e aspirações profissionais foram os seguintes os resultados: (QUADROS nº 83 e 84).

QUADRO Nº 83 - EXPECTATIVAS ESCOLARES

EXPECTATIVAS	nº	%
Superior	570	46
Médio	176	14
Secundário	178	14
Unificado ou menor	23	2
NS/NR	293	24
TOTAL	1.240	100

O que ressalta, numa análise global destes números, é que tanto as expectativas escolares como as aspirações profissionais sobrelevam claramente a situação escolar e profissional dos pais, o que não surpreende. Surpreendente é talvez a expectativa quanto à entrada no ensino superior

(46%). Convém no entanto não esquecer que se vivera um contexto de significativa mobilidade social, o recente alargamento da escolaridade básica obrigatória e consequente afirmação da escola de massas, e o despoletar de uma maior competição social pela entrada no ensino superior. Além disso, numa análise mais detalhada da questão, há que ter em consideração o número significativo de não respondentes (293).

QUADRO Nº 84 - ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS

ASPIRAÇÕES	nº	%
G1	268	22
G2	208	17
G3	400	32
G4	107	9
G5	101	8
G6	3	0
NS/NR	153	12
TOTAL	1.240	100

Mais comparativamente *realistas*, mesmo se optimistas, parecem ser as aspirações profissionais, apesar da "nuance" linguística que fala de gosto, aspiração. Talvez o peso das "probabilidades objectivas" se faça sentir mais sobre as aspirações profissionais, mesmo que ao nível do gosto. Por outro lado, também nas aspirações profissionais o número de não respondentes baixa quase para metade (153) em relação às expectativas escolares.

Para além disso, há que acrescentar à consideração do número de não respondentes nas expectativas escolares (293), que apenas para 611, do total

de 934 alunos, existe uma relação directa entre a expectativa escolar e a aspiração profissional declaradas, enquanto que para 269 desses alunos não existe qualquer relação e para 54 existe uma relação sem o grau académico correspondente. Parece assim não existir, para um número significativo de alunos, um relacionamento da sua actual actividade escolar, com uma eventual ou desejada actividade futura.

O que os dados não sustentam é o relacionamento daquela correspondência (expectativa escolar/aspiração profissional) com as famílias a cujos pais o grau de escolaridade foi indispensável ao exercício da actividade profissional. Foi possível apurar 332 situações de indispensabilidade para os pais e apenas 144 para as mães, dado o elevado número de domésticas. Dos 611 alunos cuja expectativa escolar corresponde à aspiração profissional foi possível apurar 169 (31%) cujo pai precisou do grau de escolaridade para a actividade profissional e 377 (69%) cujo pai não precisou do grau académico para tal. Dos 269 em que não existe aquela correspondência, 74 (31%) são filhos de pais que precisaram do grau académico para a actividade profissional e 166 (69%) filhos de pais que o não precisaram. Dos 54 alunos em que existe relação entre a expectativa escolar e a aspiração profissional, mas sem o correspondente grau académico, 7 (15,5%) são filhos de pais que precisaram do grau académico para a actividade profissional e 38 (84,5%) filhos de pais que o não precisaram.

Os números parecem indicar que as expectativas escolares, mesmo que altas, tendem na generalidade a acompanhar a maior ou menor facilidade do percurso escolar. Consideremos, por exemplo, a relação entre a expectativa de um curso superior e a maior ou menor facilidade de entendimento da linguagem dos professores (QUADRO nº 85) e dos manuais escolares (QUADRO nº 86), por um lado, e, por outro, a existência ou não de anteriores reprovações (QUADRO nº 87).

QUADRO Nº 85 - ENTENDIMENTO DA LING. (PROFS)/EXPECTATIVA CURSO SUPERIOR

A ENTENDIMENTO DA LINGUAGEM		B EXP. ESCOLAR SUP.	% B/A
GRAU	nº	nº	
Facilmente Assim, Assim. C/ dificuldade	436 768 36	235 327 8	54 43 22
TOTAL	1.240	570	

QUADRO Nº 86 - ENTENDIMENTO DA LINGUAGEM (MAN. ESC.)EXPECTATIVAS DE CURSO SUPERIOR

A ENTENDIMENTO DA LINGUAGEM		B EXP. ESCOLAR SUP.	% B/A
GRAU	nº	nº	
Facilmente Assim, Assim C/ Dificuldade N/R	446 757 36 1	234 322 13 -	52 43 36
TOTAL	1.240	569	

Embora as expectativas sejam, em geral, muito elevadas, elas tendem a aumentar quando se consideram os grupos dos que mais facilmente entendem a linguagem dos professores e dos manuais escolares ou dos que nunca tiveram anteriormente qualquer reprovação.

QUADRO Nº 87 - REPROVAÇÕES/EXP. DE CURSO SUPERIOR

A REPROVAÇÕES		B EXP. ESC. SUP.	% B/A
SITUAÇÃO	nº	nº	
S/ reprovação	510	282	55
C/ reprovação	730	288	39
TOTAL	1.240	570	

Relacionemos agora as expectativas escolares e aspirações profissionais com os *Grupos de Estratificação Socioprofissional*: (QUADRO nº 88).

Uma primeira constatação é a de que , sendo o número global de não respondentes bastante superior nas expectativas escolares que nas aspirações profissionais, a mesma relação se não verifica nos grupos do topo da *estratificação socioprofissional*, G1 e G2. Com efeito, nestes grupos parece haver mais segurança quanto às expectativas escolares que, já no grupo G6, atingem mais de um terço de não respondentes. Mas mesmo em relação às aspirações profissionais é no grupo G1 que se verifica a percentagem mais baixa de não respondentes.

QUADRO Nº 88 - GES/EXPECTATIVAS ESCOLARES E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS (S/ CORRESPONDÊNCIA)

GES		EXPECTATIVAS ESCOLARES						ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS								CORRESPONDÊNCIA			
		UNIF ou <	SEC	MED	SUP	NR	TOTAL	G6	G5	G4	G3	G2	G1	NR	TOTAL	COT	NCO	CSG	TOTAL
G1	nº	0	0	1	14	0	15	0	0	0	2	4	8	1	15	12	2	0	14
	%	0	0	7	93	0	100	0	0	0	13	27	53	7	100	86	14	0	100
G2	nº	0	2	2	23	3	30	0	1	3	6	3	11	5	29	18	6	1	25
	%	0	6,5	6,5	77	10	100	0	4	10	21	10	38	17	100	72	24	4	100
G3	nº	0	16	26	95	38	175	1	8	7	44	30	66	19	175	93	35	7	135
	%	0	9	15	54	22	100	0,5	4,5	4	25	17	38	11	100	69	26	5	100
G4	nº	4	31	35	118	41	229	1	14	17	80	40	57	23	232	128	54	8	190
	%	2	13,5	15	51,5	18	100	0,5	6	7	34,5	17	25	10	100	67	28,5	4,5	100
G5	nº	13	65	64	198	115	455	1	42	45	161	76	74	61	460	209	106	16	331
	%	3	14	14	44	25	100	0	9	10	35	17	16	13	100	63	32	5	100
G6	nº	30	16	15	1	33	95	0	15	5	35	17	13	13	98	39	16	6	61
	%	31	17	16	1	35	100	0	15,5	5	36	17,5	13	13	100	64	26	10	100
G7	nº	3	24	11	28	20	86	0	6	12	28	15	16	9	86	38	17	8	63
	%	3,5	28	13	32	23	100	0	7	14	32,5	17	19	10,5	100	60	27	13	100

As expectativas escolares são claramente mais elevadas no topo da estratificação socioprofissional e diminuem para a sua base, sendo bastante baixas no grupo G6, tornando-se assim mais visível, com a consideração da estratificação socioprofissional, o fenómeno da conversão das "probabilidades objectivas" em "esperanças subjectivas".

Não é tão evidente, a partir dos números, a correspondência entre grupos de estratificação e aspirações profissionais, parecendo haver uma polarização nos grupos G1, G2 e G3 de estratificação no grupo G1 de aspirações e, nos restantes grupos de estratificação, no grupo G3 de aspirações.

A correspondência entre expectativas escolares e aspirações profissionais é mais acentuada no topo da estratificação (G1 - 86%) e vai progressivamente baixando para a base (G7 - 60%). Esta correspondência é também mais acentuada nas familias mais escolarizadas (BACLIC - 92%), baixando igualmente de forma progressiva para as famílias menos escolarizadas e atingindo os 44,5% em NLE (QUADRO nº 89).

Continuando a relacionar expectativas escolares e aspirações profissionais com o grau de escolaridade dos pais (QUADRO nº 89), verificamos que as expectativas escolares são maiores no escalão mais elevado de escolarização BACLIC, havendo um número elevado de não respondentes (42%) no escalão seguinte, SECOM, e uma significativa aspiração pelo ensino superior (46,5%) no escalão SLE.

QUADRO Nº 89 - GRAU DE ESCOLARIDADE (PAIS)/EXPECTATIVAS ESCOLARES E ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS (S/ CORRESPONDÊNCIA)

GRAU DE ESCOLARIDADE (PAI E MÃE)		EXPECTATIVAS ESCOLARES						ASPIRAÇÕES PROFISSIONAIS								CORRESPONDÊNCIA				NEC. DE GA(PAIS)		
		UNIF ou <	SEC	MED	SUP	NR	Total	G6	G5	G4	G3	G2	G1	NR	Total	COT	NCO	CSG	Total	GAS	GAN	Total
NLE	nº	3	8	6	11	12	40	0	7	6	13	5	3	7	41	12	12	3	27	0	40	40
	%	7,5	20	15	27,5	30	100	0	17	15	32	12	7	17	100	44,5	44,5	11	100	0	100	100
SLE	nº	1	3	8	20	11	43	1	2	5	13	12	3	6	42	19	11	1	31	5	34	39
	%	2,5	7	18,5	46,5	25,5	100	2	5	12	31	29	7	14	100	61,5	35,5	3	100	13	87	100
4CIC	nº	12	107	104	85	149	457	0	58	55	232	116	151	82	694	347	146	29	522	166	460	626
	%	2	23	23	19	33	100	0	8	8	33	17	22	12	100	66,5	28	5,5	100	26,5	73,5	100
SECOM	nº	0	5	8	5	13	31	0	0	1	16	9	23	7	56	30	11	2	43	38	13	51
	%	0	16	26	16	42	100	0	0	2	28,5	16	41	12,5	100	70	25,5	4,5	100	74,5	25,5	100
BACLIC	nº	0	1	3	11	2	17	0	0	0	5	4	3	4	16	11	1	0	12	17	1	18
	%	0	6	17,5	64,5	12	100	0	0	0	31	25	19	25	100	92	8	0	100	94,5	5,5	100

As aspirações profissionais estão menos definidas em BACLIC, onde há uma percentagem de 25% de não respondentes, são mais elevadas em SECOM (G1-41%), havendo uma polarização em G3 nos restantes grupos de escolarização. Embora esta polarização se verifique também em BACLIC (G3 - 31%), todas as aspirações profissionais, neste escalão, se situam daqui para cima.

Conforme o QUADRO nº 90, tanto as expectativas escolares como as aspirações profissionais são ligeiramente superiores entre os alunos originários do meio urbano, em relação aos originários do meio rural. Não se verificam diferenças relevantes entre os alunos originários dos dois meios, quanto à correspondência entre expectativas escolares e aspirações profissionais.

Em resumo, as expectativas escolares parecem acompanhar a estratificação socioprofissional, sendo também mais elevadas nas famílias mais escolarizadas e entre os alunos com mais facilidade no seu percurso escolar. Tanto as expectativas escolares como as aspirações profissionais parecem ser mais consistentes no topo daquela estratificação mas, enquanto genericamente as aspirações profissionais parecem ser mais consistentes que a expectativas escolares, no topo da estratificação verifica-se a situação inversa.

QUADRO Nº 90 - RURAL-URBANO/EXP. ESCOLARES E ASP. PROFISSIONAIS (S/ CORRESPONDÊNCIA)

RURAL/URBANO		EXP. ESCOLARES						ASP. PROFISSIONAIS								CORRESPONDÊNCIA			
		UNIFIC	SEC	MED	SUP	NR	TOTAL	G6	G5	G4	G3	G2	G1	NR	TOTAL	COT	NCO	CSG	TOTAL
RURAL	Nº	10	61	59	172	105	407	2	39	32	157	70	69	44	413	190	90	16	296
	%	2,5	15	14,5	42	26	100	0,5	9,5	8	38	17	16,5	10,5	100	64	30,5	5,5	100
URBANO	Nº	4	29	26	121	57	237	0	15	20	78	41	62	29	245	119	49	12	180
	%	2	12	11	51	24	100	0	6	8	32	17	25	12	100	66	27	7	100

A correspondência entre expectativas escolares e apirações profissionais não existe para cerca de metade da amostra, parecendo, assim, também não existir para estes alunos um relacionamento entre a presente actividade escolar e a eventual ou desejada actividade futura. Esta correspondência é mais acentuada no topo da estratificação socioprofissional e é sobretudo relevante entre as famílias mais escolarizadas, diminuindo com a diminuição do grau de escolarização.

As aspirações profissionais parecem polarizar-se em G1 no topo da estratificação socioprofissional e em G3 na sua base. Embora sejam geralmente mais elevadas entre as famílias mais escolarizadas, é no grupo de pais com formação secundária que elas parecem ser mais consistentes e mais elevadas.

Tanto as expectativas escolares como as aspirações profissionais são um pouco mais elevadas nos alunos originários do meio urbano que nos originários do meio rural.

CONCLUSÃO

Tentar-se-á agora concluir, sublinhando linhas de força e apontando algumas pistas interpretativas sobre a composição social desta população escolar, que se foram evidenciando e (a)parecendo como relevantes ao longo do trabalho.

Começaria pela composição socioprofissional das famílias e pelo elevado número de domésticas que, à data da realização do inquérito, fazia subir para 70% o item de classificação "outros grupos", referente à caracterização socioprofissional das mães.

São estas que constituem o conjunto menos escolarizado, numa amostra em que a escolaridade acima da básica é reduzida (13% para os homens e 10% para as mulheres), sendo inferior à que se verifica abaixo da mesma escolaridade básica (13% para os homens e 21,5% para as mulheres).

O estudo é para os alunos inquiridos uma actividade caracteristicamente isolada (87%) e é realizada predominantemente em casa (87%); casa que para 91% desses alunos é a casa de seus pais. É também aí que cerca de metade (49%) toma as suas refeições, sendo que a maioria da outra metade (40,5%) as distribui por casa e pela cantina escolar.

Esta casa em que se mora durante o ano lectivo parece ter um número adequado de divisões, ter luz eléctrica (96%), casa de banho (93%) e água canalizada (93%), não podendo, porém, esta situação claramente maioritária

fazer esquecer a probabilidade da concentração de situações de carência nos casos minoritários.

Para 94% dos inquiridos a deslocação casa/escola faz-se a pé (47%) ou de camioneta (47%) e são os que se deslocam a pé, ou de carro, os que demoram menos tempo na sua deslocação.

É entre os que demoram mais tempo nesta deslocação que é maior a percentagem dos que comem fora de casa, o intervalo declarado entre refeições e que se acentua também o tempo que, globalmente, consideram estar fora de casa.

Quanto a este tempo, a maioria (41%) considera estar fora de casa entre 8 e 10 horas, havendo 30,5% que consideram estar mais de 10 horas. Embora haja um predomínio masculino no tempo fora de casa, não existe grande desequilibrio entre os dois sexos quanto a esta questão. Entre os que estão mais tempo fora de casa acentua-se a percentagem dos que referem outro local de estudo para além da casa, entre os quais há uma referência à camioneta de transporte.

Quanto ao tipo de alimentação, parece ser uma alimentação equilibrada a da grande maioria dos inquiridos, havendo no entanto situações minoritárias e extremadas de uma alimentação deficiente quer em quantidade, quer em qualidade. Não parece ser frequente o uso de bebidas alcoólicas, desmentindo-se, assim, pelo menos a partir do 2º ciclo do ensino básico, o que

A. S. Silva chama algumas racionalizações frequentes entre os técnicos que incluem a "*hiperbolização ritual de histórias do alcool ao pequeno almoço*" (1994, pp. 354-355).

Não se pretende negar a existência de casos pontuais de uso do alcool na alimentação e admite-se mesmo que as respostas ao inquérito possam estar influenciadas pela interferência de racionalizações já sobre os efeitos do alcool em termos de alimentação. De qualquer modo, a existir esta interferência, ela acaba sempre por desmentir um fundamento apontado à persistência da alcoolização: a convicção cultural de que o alcool tem "virtudes" alimentares associadas à força física.

Uma outra conclusão a sublinhar é a da ausência, para além da escola obrigatória, de outras actividades formais escolares (91%), culturais ou desportivas (85,5%). A televisão aparece destacadamente como forma de ocupação dos tempos livres: 95% dos inquiridos tinham visto televisão na semana anterior e, dos 1120 que declararam em que dias, 76% tinham-na visto nos sete dias da semana, confirmando assim estudos anteriores em que a televisão é reconhecida como a mais regular ocupação diária de lazer, nomeadamente em meio rural, e o principal meio da presença local da cultura de massas. Ainda em termos de ocupação dos tempos livres e exluindo o estudo, como prolongamento da actividade escolar, as actividades que mais se destacam são as de *passear*, *praticar desporto* e *ler*. A actividade *trabalho* não

foi sugerida como resposta, devendo tê-lo sido já que a investigação tem reconhecido não só a negação da figura de tempo livre, em meio rural, mas também que aí se não fala de trabalho, senão quando explicitamente interpelado. Mesmo assim é mencionada por 73 inquiridos (6%). É sobretudo entre os alunos que demoram mais tempo na sua deslocação que a actividade trabalho tem mais peso, o que deixa supor que, em relação a uma parte significativa destes alunos, o trabalho vem somar-se a um maior desgaste e à perda de tempo com a própria deslocação.

Há um certo equilíbrio entre sexos nos alunos que declaram a actividade trabalho, mas já há um predomínio feminino em actividades como o estudo, culturais e mesmo recreativas, enquanto que nas actividades desportivas o predomínio é masculino.

Não parece haver, quanto a estas actividades de tempos livres, diferenças significativas entre os alunos de origem rural e os de origem urbana.

Já quanto às actividades formais escolares, culturais ou desportivas, elas predominam entre os alunos que demoram menos tempo nas suas deslocações e, portanto, de origem urbana. É entre os alunos que demoram mais tempo nessas deslocações que o visionamento da televisão apresenta percentagens inferiores às percentagens globais.

A incidência de reprovações é significativa, já que 730 (59%) dos alunos já tinham reprovado alguma vez e, destes, 48% mais do que uma vez. O ano de escolaridade em que, destacadamente, se concentra maior número de reprovações é o 7º ano (21%) seguido pelo 4º (14%) e pelo 8% (13%), não se podendo esquecer que esta amostra de alunos já ultrapassou muita da selecção que se concretiza em abandono escolar, mesmo antes do fim da escolaridade obrigatória (Benavente, 1994).

Segundo os dados recolhidos parece que o não gosto pelo estudo é maior quando já ocorreram reprovações e que tende a aumentar com a maior ocorrência destas.

Quanto às dificuldades sentidas, que não parecem ter uma relação directa com as reprovações, elas manifestam-se predominantemente na Matemática (25%), seguida pelas línguas estrangeiras (Inglês 15% e Francês 14%) e depois pelo Português (12%).

As reprovações têm maior incidência sobre os alunos de origem rural (66%), que sobre os de origem urbana (50%), grupo em que também coincide mais tempo de deslocações; maior intervalo entre as refeições; menos actividades formais escolares, culturais ou desportivas; menor compreensão da linguagem dos professores e dos manuais escolares; menor identificação com os conteúdos tratados na escola e nos manuais escolares e aspirações profissionais um pouco mais baixas que as dos alunos de origem urbana.

Quando consideramos os grupos de estratificação socio-profissional, onde coincidem grupos de rendimento e grupos de escolarização, verificamos que as reprovações têm maior incidência do topo para a base da estratificação socioprofissional, onde se situam os grupos com maior número de irmãos; mais tempo de deslocações; maior intervalo entre as refeições; menos actividades formais, escolares, culturais ou desportivas; e mais actividade de trabalho nos tempos livres, nomeadamente no grupo G5, onde se encontram os isolados agrícolas.

O pendor para o investimento em capital cultural manifesta-se no topo da estratificação, com destaque para o grupo G2, onde se encontram os professores com maiores habilitações académicas. O investimento deste grupo não incide prioritariamente na actividade escolar formal, já que é o grupo onde se declara menor actividade de estudo, na ocupação de tempos livres, e em que a percentagem dos que frequentam explicações é claramente inferior à do grupo G1. É na frequência de outras actividades formais, escolares, culturais, desportivas que a percentagem deste grupo é destacadamente superior à de todos os outros grupos.

É também nos grupos de topo da estratificação socioprofissional que é maior a compreensão da linguagem quer dos professores, quer dos manuais escolares, maior também nos grupos mais escolarizados; que as matérias escolares são mais objecto de conversa com os pais, sendo no grupo G1

também mais objecto de conversa com os amigos; que as expectativas escolares são maiores, sobretudo nos grupos mais escolarizados e entre os alunos cujo percurso escolar foi mais fácil, e mais consistentes que as aspirações profissionais; que tanto as expectativas escolares como as aspirações profissionais são mais consistentes que nos outros grupos e que existe maior correspondência entre elas, sobretudo nas famílias mais escolarizadas.

As expectativas escolares são, em geral, elevadas, sendo de destacar que, em relação ao grau de escolaridade dos pais, os filhos de pais NLE e, sobretudo, SLE têm expectativas em relação ao ensino superior bastante elevadas, ultrapassando os grupos 4CIC e SECOM e apenas sendo ultrapassadas pelo grupo BACLIC. Pode verificar-se aqui algo semelhante ao que fala A. Benavente, a propósito de uma investigação em França, de uma expectativa positiva (baseada no desconhecimento) por parte das famílias sem contacto com a escola, por contraposição à das famílias com experiências negativas no contacto com a mesma escola, que tenderiam a transmitir receios, inseguranças e resignação (1994, pp. 32).

As aspirações profissionais são, em geral, mais consistentes e realistas, talvez porque o peso das "probabilidades objectivas" se faça sentir mais sobre as aspirações profissionais, mesmo que ao nível do gosto, ou porque haja um menor domínio, ao nível das competências simbólicas, sobre a actividade

escolar. Estas aspirações tendem a polarizar-se em G1 no topo da estratificação e em G3, na sua base, e é entre os filhos de pais com formação secundária que elas parecem ser mais consistentes e mais elevadas, denotando possivelmente uma maior urgência de mobilidade social.

A correspondência entre expectativas escolares e aspirações profissionais é mais acentuada no topo da estratificação socioprofissional e é sobretudo relevante entre as famílias mais escolarizadas, mas não existe em cerca de metade da amostra, parecendo também não existir para estes alunos uma relação entre a presente actividade escolar e a eventual ou desejada actividade futura. Podemos estar, assim, perante a situação de "escolaridade sem outro fim para além de si própria", de que fala Bourdieu, propiciadora de contradições e conflitos, vividos por uma população de potenciais excluídos (cit. em Benavente, 1994, pp. 26-27). Situação que pode radicar numa maneira cultural própria de conceber o futuro, enquanto conceito abstracto, tal como já referia o mesmo autor em *Attitude of the Algerian peasant toward time.* Para a grande maioria dos inquiridos as matérias escolares são objecto de conversa com os pais (82,5%) e com os amigos (83%), sendo de sublinhar não só o desequilíbrio a favor do sim, mas também a coincidência das respostas em relação a pais e amigos, dada a importância do grupo de pares no período da adolescência e a reconhecida separação, em determinados estratos sociais, entre o contexto escolar e o contexto familiar.

Porém, ao cruzarmos esta informação com as variáveis *idade* e *origem social*, há diferenças que importa assinalar: verifica-se que a conversa com os pais é mais acentuada entre os mais novos e tende a diminuir com a idade, enquanto que com os amigos a tendência é em sentido inverso; verifica-se que é entre os grupos do topo da estratificação socioprofissional que mais acontece a conversa com os pais e que ela é menor entre as famílias menos escolarizadas. Não se verificam diferenças relevantes em função da origem rural e urbana dos alunos.

De qualquer modo esta é uma questão que carece de aprofundamento, nomeadamente em relação ao que se entende por conversas com os pais sobre a escola e a eventuais diferenças sociais nesse entendimento. Só assim se poderá avaliar até que ponto essa conversação traduz uma diferença no domínio das competências simbólicas, as necessárias ao controle do processo educativo, tal qual ele é definido e conduzido pela escola, podendo sustentar o atenuar das desigualdades sociais, ou o seu agravamento.

Não parece haver, em geral, diferenças relevantes na compreensão da linguagem dos professores e dos manuais escolares, o que é em si mesmo significativo. A percentagem de alunos que tanto num caso como noutro as não compreende facilmente ronda os 65%.

Esta compreensão parece ser maior entre os alunos de origem urbana que entre os de origem rural, acentuar-se nos grupos de topo da estratificação

socioprofissional e entre os alunos cujos pais ultrapassaram a escolaridade básica, sobretudo os que atingiram o ensino superior.

A linguagem dos professores é considerada mais acessível nos níveis etários mais baixos e a dos manuais escolares ainda o é mais, o que certamente tem a ver com as características do que era o ensino básico, nomeadamente daquele que sempre esteve mais desligado das implicações do ensino universitário.

Já nos níveis etários mais elevados a linguagem dos professores também é considerada mais acessível, o que pode traduzir uma maior maturidade ou um maior apuramento em termos de selecção escolar; mas a linguagem dos manuais escolares vai sendo progressivamente considerada menos acessível com a idade.

Tal constatação não pode ser desligada de uma questão mais geral que é a das características de teoricismo, abstractivismo e mesmo academicismo que têm resultado da projecção da Universidade sobre os outros níveis de escolaridade, nomeadamente sobre o ensino básico, no seu alargamento.

Tais características marcam certamente a linguagem dos professores, desde a sua formação, mas são sobretudo identificáveis nos manuais escolares cuja linguagem, em determinados níveis de escolaridade, não decorre tanto das exigências directas do processo de ensino/aprendizagem, quanto da formação académica dos seus autores. Questão tanto mais

importante quanto é pela linguagem que se formaliza muito do senso comum através do qual se exercem na escola determinadas formas de poder e controle sociais.

Quanto à identificação espacial com os conteúdos tratados no processo de ensino/aprendizagem, ela não acontece para 57% dos respondentes e é maior entre os alunos mais novos, o que igualmente não pode ser desligado das características do que era o ensino básico, o mais desligado das implicações do ensino universitário.

Por outro lado, aquela identificação parece ser menor, ou entendida como tal, entre os alunos originários dos grupos da base da estratificação socioprofisiional e entre os alunos originários do meio rural que entre os originários do meio urbano. Este afastamento parece ser tanto maior quanto menor é o grau de escolarização das famílias e, entre os grupos socioprofissionais, parecem estar em vantagem aqueles em que se incluem os professores, o que deixa supor que uma maior familiaridade com a cultura escolar leva a que mais facilmente se considerem como *locais* os temas por esta tratados.

Já quanto à identificação espacial com os conteúdos dos manuais escolares, embora ela seja um pouco maior entre os alunos mais velhos, o que igualmente pode acompanhar uma maior maturidade ou um maior apuramento em termos de selecção escolar, e entre os filhos das famílias mais

escolarizadas, parece que a contradição entre as características locais e os conteúdos dos manuais escolares supera todas as diferenças e contradições sociais ao nível local, acentuando o papel dos manuais escolares no esvaziamento da relevância educativa do espaço social local e o seu contributo para um processo centralizador, mais geral, que faz do espaço social, local e regional, espaço insignificante e de exclusão.

Este processo, associado ao do silenciamento, nas relações sociais e organização das escolas, de capitais culturais que até podem ser os mais abundantes a nível local, ou mesmo da região, e ao de uma efectiva negação da competência simbólica para o controle do processo educativo das novas gerações, torna o funcionamento dos sistemas educativo e escolar indissociável do fenómeno da dependência.

É por isso que, como refere A. Benavente,

> *"A reconstrução económica e a correspondente reconstrução de vínculos sociais em territórios que têm conhecido o despovoamento, a marginalização económica e a perca de mecanismos de acção colectiva, exigem a formulação de projectos e de capacidades de intervenção que constituem outros tantos desafios à Escola." (1994, pp. 31)*

Limitações e recomendações

Enferma este trabalho de algumas limitações, para além das limitações metodológicas já referidas no início desta II parte, das quais, a de maior monta é a que resulta do tempo transcorrido, neste inquérito de caracterização sociográfica de parte da população escolar do Distrito de Castelo Branco, entre a administração do questionário e o tratamento dos seus dados.

Se foi possível acompanhar minimamente o ritmo da mudança em que se forja a historicidade dos problemas teóricos abordados, por outro lado, os dados aí estavam, inevitavelmente datados, face ao ritmo da mudança da própria realidade social.

Mesmo admitindo espaços onde este ritmo não é manifestamente acelerado, há que, neste caso, acrescentar às limitações que o conhecimento vai impondo ao real, como a imposição de fronteiras, a abstracção de formas e a subtracção de maneiras, a necessária fixação temporal.

Tida esta em consideração, nem por isso deixou de ser frutificante o confronto das questões teóricas abordadas com a informação recolhida, por um lado, na identificação de regularidades e linhas de força que são ainda relevantes, muito provavelmente, na composição social da população escolar dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, no Distrito de Castelo Branco e, por outro, na identificação exploratória de situações

interpretativas cujo registo suscite o seu posterior tratamento, a nível local e de uma forma mais intensiva.

E este é um segundo sentido em que este trabalho é limitado:

Por um lado, parece ilimitado o conjunto de possibilidades de exploração dos dados recolhidos e, apesar da sua descrição densa, o que aqui se apresenta é sempre algo de inevitavelmente incompleto, já que, como refere A. Silva comentando Clifford Geertz, se trata

> *"da relação estranha e complexa entre o horizonte da utopia hermeneutica do diálogo geral, para que remete todo o acto de interpretação, como acto de compreensão e regulamentação; e o horizonte do círculo hermeneutico das interpretações que entre si comunicam e competem sem haver instância última não-processual capaz de determinar substantivamente a verdade definitiva de qualquer delas" (1994, pp. 91-92)*

Por outro lado, porque só na medida em que as situações interpretativas, aqui exploratoriamente identificadas, se prolongarem em estudos mais intensivos a nível local que, cruzando técnicas diversas de recolha de dados, multiplicando as formas de perguntar e de observar, reajustando as perguntas, as observações e os seus contextos; implicando directamente o investigador na clarificação e interpretação de perguntas e respostas no respectivo contexto; suscitando a recorrência, a confirmação e a reconfirmação do que

vai sendo seleccionado como resposta; permitindo o confronto e o cruzamento de subjectividades e a sua integração nos processos explicativos/compreensivos, visando um olhar sobre o real numa perspectiva holística, ressalvando continuidades no espaço e no tempo; permitam o seu aprofundamento, tornando mais visiveis as situações qualitativas, para além das quantidades, e reconstituindo processos estruturantes, só então este estudo começará a ficar mais completo...

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A.J. (1991). Relações de Poder na Escola e na Sala de Aula, *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, 133-155.

APPLE, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.

APPLE, M. W. (1985). *Education and Power*, Boston: Ark Paperbacks.

APPLE, M. W. (1988). *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, New York: Routledge & Kegan Paul.

ARANOWITZ, S.; GIROUX, H.A. (1992). Educação Radical e Intelectuais Transformadores. In ESTEVES, A.J.; STOER, S. R. *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento* 143-168, Porto: Ed. Afrontamento.

ARAÚJO, H.C. (1990). As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal, *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 29, 81-103.

ARAÚJO, H. C.; STOER, S. R. (1993). *Genealogias nas Escolas - a capacidade de nos surpreender*, Porto: Afrontamento.

BAUDELOT, C.; ESTABELET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris: François Maspero.

BENAVENTE, A. et al. (1987). *Do outro lado da Escola*, Lisboa: IED

BENAVENTE, A. (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. et al. (1994). *Renunciar à Escola - O abandono escolar no ensino básico,* Lisboa: Fim de Século.

BENEDICT, R. (1959). *Patterns of Culture*, Boston: Sentry Edition.

BERNAGOZZI, T. (1988). The New Cooperative Learning and One Teacher's Approach, *Learning*, 16 (6) 38-43.

BERNSTEIN, B. (1977). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. In KARABEL, J.; HALSEY, A.H. *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.

BIVAR, M. F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa: Seara Nova.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. (1985). *Les héritiers - les étudiants et la culture*, Paris: Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (sem data). *A Reprodução - elementos para uma teoria do Sistema de ensino*, Lisboa: Editorial Vega.

BOURDIEU, P. (1971). Intellectual Field and Creative Project. In YOUNG, M. *Knowledge and Control*, London: Collier Macmillan.

BOURDIEU, P. (1987). *Choses dites*, Paris: Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1989). *O Poder Simbólico*, Lisboa: Difel.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1981). O papel dos Q.I. na estrutura de classes. In MÓNICA, M. F. *Escola e Classes Sociais*, Lisboa: Ed. Presença.

BRAMELD, T. (1965). *The use of explosive ideas in education-culture, class and evolution*, Pittsburg: University of Pittsburg Press.

BURNETT, J. H. (1976). On the analog between culture acquisition and ethnographic method. In ROBERTS, J.J.; AKISANYA, S. K. *Educational patterns, and culture configurations - the anthropology of education*, New York: David Mac Kay Company, Inc.

CAMPBELL, L. P. (1979). A Student Grouping Procedure that Works, *Clearing House*, 53(4) 192-193.

CARIA, T. (1992). As finalidades sociológicas da educação na formação de professores. In ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto: Ed. Afrontamento.

CASAL, A. (1994). Identidades Culturais e Desenvolvimento, *Antropologia Portuguesa*,12, 5-17.

COLLÈGE de FRANCE/BOURDIEU (1987). Proposta para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 101-120.

COSTA, A. F. (1984). Alfama: entreposto de mobilidade social, *Cadernos de Ciências Sociais*, 2, 3-35.

COSTA, L. R. (1984). *Regionalization of Curriculum*, Tese de Mestrado (não publicada), Boston University.

COSTA, L. R. (1995). A Relação Escola-Comunidade e a Igualdade de Oportunidades de Acesso à Escola, *Educare/Educere*, 1, Junho, 7-25.

COSTA, A. F.; MACHADO, F. L. (1992). Meios populares e Escola Primária - Pesquisa Sociológica num Projecto Interdisciplinar de Investigação-Acção. In ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. *A Sociologia na*

Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto: Ed. Afrontamento.

COULON, A. (1988). Ethnométhodologie et Éducation, *Révue Française de Pedagogie*.82, 65-101.

CRUZEIRO, M. C.; ANTUNES, M. L. M. (1973). A Composição Socioprofissional de uma população: um instrumento para a sua determinação, *Análise Social,* 38, Vol. X., 352-365.

CUNHA, P. (1983). *The impact of parental values on the educational attainment of portuguese immigrant students*, Doctoral dissertation, Boston University: Ann Arbor, Mich - University Micro film nº 8319879.

DAVIES, D. (1981). Citizen Participation in Decision Making in the Schools. In Davies, D. (Ed.), *Communities and their Schools*, New York: Mc Graw Hill.

DAVIES, D.; MARQUES, R.; SILVA, P. (1993). *Os professores e as Famílias - a colaboração possível*, Lisboa: Livros Horizonte.

DAVIES, D. et al (1989). *As Escolas e Famílias em Portugal - realidade e perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.

DELAMONT, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*, Lisboa: Livros Horizonte.

DEROUET, J. L. (1987). Une Sociologie des Établissements Scolaires: Les Difficultés de Construction d'Un Nouvel Object Scientifique; *Révue Française de Pedagogie*, 78, 86-108.

DOMINGOS, A. M. et al. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DURKHEIM, E. (1990). *Educación y sociologia*, Barcelona: Ediciones Península.

EPSTEIN, J.; CONNORS, L. J. (1993). A Colaboração Escola e Família no 3º ciclo e no Ensino Secundário, *Ensaios de Educação Participada,* 9, 1-7.

ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. (1992). *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento,* Porto: Ed. Afrontamento.

ESTEVES, A. J.; PIMENTA, C. (1992). Notas sobre pedagogia universitária. In ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento,* Porto: Ed. Afrontamento.

ESTEVES, A. J. (1992). A Sociologia da Educação na Educação de Professores. In ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento,* Porto: Ed. Afrontamento.

ESTEVES, A. J. (1992). Sociologia da Educação não-escolar: notas de leitura. In ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento,* Porto: Ed. Afrontamento.

FERNANDES, J. V. (1991). *Desenvolvimento Curricular no Ensino Básico e Sucesso Educativo: Dos actuais curricula centrados nos conteúdos disciplinares aos centrados nos(as) alunos(as).* Comunicação apresentada na 1ª Conferência Nacional - Formação de Professores: Faro.

FERNANDES, J. V. (1987). *A Escola e a desigualdade sexual*, Lisboa: Livros Horizonte.

FREIRE, P. (1976). *Acção cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1975 a). *Educação política e conscientização*, Lisboa: Sá da Costa.

FREIRE, P. (1975 c). *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Afrontamento.

FREIRE, P. (1977). *Cartas à Guiné-Bissau - registo de uma experiência em processo*, Lisboa: Moraes Ed.

FREIRE, P. (1974). *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e terra.

FREIRE, P. (1975 b). *Extensão ou Comunicação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FURTER, P. (1981). Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le developpement récent de l'éducation?. In CARRON, G.; CHÂU, T. N. *Disparités régionales dans le developpement de l'éducation - un problème controversé*, Paris: UNESCO.

GAY, J.; COLE, M. (1967). *The new mathematics and an old culture - a study of learning among Kpele of Liberia*, New York: Holt, Rineart and Winston.

GEP/EDUCAÇÃO (1990). *ESTATÍSTICAS DE ALUNOS - 1986/87. Ensino Básico - 2º ciclo (Oficial Directo)*, Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

GIROUX, H. A. (1986). *Para além das Teorias de Reprodução. Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Petrópolis: Ed. Vozes.

GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as Intelectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Massachussets: Bervin and Garvey Publishers.

GIROUX, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, *Harvard Educational Review.* 53, (3), 257-292.

GOODMAN, P. (1964). *Compulsory mis-education and the comunity of scholars*, New York: Vintage Books.

HALL, E.T. (1984). *The dance of life - the other dimension of time*, New York: Anchor Books.

HALL, E.T. (1973) .*The silent language*, New York: Anchor Books.

HALL, E. T. (1969). *The hidden dimension*, New York: Anchor Books.

HALL, E.T. (1974). *Handbook for Proxemic Research*, Washington: Society for the Anthropology of Visual Communication.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words - Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

HENRIOT, A. (1987). Approaches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, *Révue Française de Pédagogie,* 78, 73-85.

HENRIQUES, J. M. (1990). *Municípios e Desenvolvimento*, Lisboa: Escher.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (1988). *Portugal 1987 - Estatísticas da Educação*, Lisboa: INE.

ITURRA, R. (1990 b). *A Construção Social do Insucesso Escolar - Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.

ITURRA, R. (1990 a). *Fugirás à Escola para trabalhar a terra - Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*, Lisboa: Escher.

JOHNSON, V. R. (1993). A Ligação Escola Família através de "Estruturas de Mediação", *Ensaios de Educação Participada*, 8, 1-7

KARABEL, J. ; HALSEY, A. H. (1977). *Power and ideology in education*, New York: Oxford University Press.

KEDDIE, N. (1971). Classroom Knowledge. In YOUNG, M. *Knowledge and Control, New directions for the Sociology of Education*, London: Macmillan.

KIMBALL, S. T. (1974). *Culture and the educative process - an antropological perspective,* New York: Teachers College Press.

LALLEZ, R. (1974). *An experiment in the ruralization of education*: *IPAR and the Cameronian Reform*, Paris: UNESCO.

LAREAU, A. (1989). *Home Advantage - Social class and parental intervention in elementary education,* London: The Falmer Press.

Lei nº 46/86 - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

LOGAN, N. L.; et al. (1991). Profile of Heterogeneous Grouping Plan for Reading, *Reading Horizons*, 32 (2) 85-95.

LOMAX, A. (1982). The cross-cultural Variation of Rhythmic Style. In DAVIS, M. *Interaction Rhythms - Periodicity in Communication Behavior*, New York: Human Sciences Press.

MAHEADY, L.; et al. (1991). Heads Together: A Peer-Mediated Option for Improving the Academic Achievement of Heterogeneous Learning Groupes, *Remedial and Special Education*, 12 (2) 25-33.

MARQUES, R. (1993 a). A Escola, a Família e a Comunidade: O que se passa nos EUA e em Portugal, *Ensaios de Educação Participada,*1, 1-12.

MARQUES, R. (1993 b). Colaboração Escola-Família: um conceito para melhorar a Educação, *Ensaios de Educação Participada,* 2, 1-11.

MARQUES, R. (1993 c). Obstáculos ao relacionamento das Escolas com os Pais, *Ensaios de Educação participada,* 3, 1-11.

MATSUMOTO, D.; KUDOH, T. (1987). Cultural Similarities in the Semantic Dimensions of Body Postures, *Journal of Nonverbal Behavior*, 11 (3), 166-172.

MATTOSO, J. (1985). *Ensaio sobre as origens de Portugal. 1096-1325 - oposição*, vol. I, Lisboa: Ed. Estampa.

MATTOSO, J. (1985). *Ensaio sobre as origens de Portugal. 1096-1325 - composição*, vol. II, Lisboa: Ed. Estampa.

MEAD, M. (1973). Our educational emphases in primitive perspective. In KEDDIE, N. *The mith of cultural deprivation*. Penguin Books.

MOLLO, S. (1979). *A Escola na Sociedade*, Lisboa: Ed. 70.

MÓNICA, M. F. (1981). *Escola e Classes Sociais* (antologia), Lisboa: Ed. Presença.

MÓNICA, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Presença.

MOURA, M. (1978). *O pensamento de Paulo Freire - Uma revolução na educação*, Lisboa: Multinova.

MUSGRAVE, P. W. (1984). *Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MUSGROVE, F. (1982). *Education and Anthropology - other cultures and the teacher*, New York: John Wiley and sons.

NEVES, M. C.; PEDRO, E. (1987). *O cão come o osso ou Era uma vez um cão chamado Bili*. Lisboa: I.E.D.

NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs*, 2 vol.s, Lisboa: INIC.

NÓVOA, A. (1991). Os Professores: quem são? Donde vêem? Para onde vão? In Stoer, S. R. *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar*, Porto: Ed. Afrontamento.

PARECER nº 3/93 - Diário da República - II Série, de 15/2/1994.

PARSONS, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*, New York: The Free Press.

PATRÍCIO, M. F. (1990). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, 3ª ed., Lisboa: Texto Editora.

PATRÍCIO, M. F. (1993). *A Escola Cultural - Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, 2ª edição, Lisboa: Texto Editora.

PEDRO, E. R. (1992). *O discurso na Aula - uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*, Lisboa: Ed. Caminho.

PELLEGRINO, P. et al. (1986). *Espace et developpement*, Tomo I, Genève: CRAAL-UNESCO.

PINTO, J. M. (1985). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos - Elementos de teoria e de pesquisa*, Porto: Afrontamento.

PORTUGAL, G. (1993). A contribuição da família no desenvolvimento da criança, *Ensaios de Educação Participada*, 15, 1-9.

RIST, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education, *Harvard EducationalReview*, 40 (3) 411-451.

SANCHIS, P. (1983). *Arraial: Festa de um Povo - as romarias portuguesas*, Lisboa: D. Quixote.

SANTOS, M. L. L. (1988). Questionamento à volta de três noções (a grande cultura, a cultura popular, a cultura de massas), *Análise Social*, vol. XXIV. 101 e 102, 689-702.

SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Ed. Afrontamento.

SILVA, A. S. (1994). Tempos Cruzados - Um Estudo Interpretativo da Cultura Popular, Porto: Ed. Afrontamento.

SILVA, P. (1993). Escola - Família, uma Relação Armadilhada?, *Ensaios de Educação Participada,* 11, 1-9.

SILVANO, F. (1994). Gerir as distâncias: mobilidade e recomposição identitária, *Antropologia Portuguesa*, 12, 19-27.

SINCLAIR, M. E.; LILLIS, K. (1980). *School and Community in the thrid world*, London: Institute of Development Studies, Croom Helm.

SPINDLER, G. D. (1976). Village or City? Identity, Choice and culture change, in ROBERTS, J.J.; KINSANYA, S. K. *Schooling in the cultural context*, New York: David Mackay Company, Inc.

STOER, S. R. (1992). Sociologia da Educação e formação de professores. In ESTEVES, A. J.; STOER, S. R. *A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto: Ed. Afrontamento.

STOER, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-1980, Uma Década de Transição*, Porto: Afrontamento.

STOER, S. R. (1988). Sociologia da Educação e formação de professores, *Cadernos de Ciências Sociais*, 6, 75-88.

STOER, S. R. Org. (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar,* Porto: Ed. Afrontamento.

STOER, S. R. e ARAÚJO, H. C. (1991). Educação e democracia num país semiperiférico (No Contexto Europeu). In Stoer, S. R. *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - uma abordagem pluridisciplinar,* Porto: Ed. Afrontamento.

STOER, S. R. ; ARAÚJO, H. C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa: Escher.

TUKMAN, B. W. (1978). *Conducting Educational Research*, 2ª edição, New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

VERGANI, T. (1991). *O Zero e os Infinitos - uma experiência de antropologia cognitiva e educação matemática intercultural*, Lisboa: Ed. Minerva.

VIEIRA, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*, Lisboa: Escher.

WILLIS, P. (1977). *Learning to Labour - How working class kids get working class jobs,* Essex: Anchor Press. Ltd.

YOUNG, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*, London: Collier Macmillan.

YOUNG, M. (1971). An Approach to the study of Curricula as Socially Organized knowledge. In Young, M. *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*, London: Collier Macmillan.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE CASTELO BRANCO

Escola _____ Inquérito nº _____

Este inquérito destina-se exclusivamente a uso estatístico. Por favor, não lhe ponhas o teu nome nem qualquer sinal que leve à identificação de quem respondeu.

Para responderes à maioria das perguntas basta assinalares com um **X** a resposta correcta.

20 | Sexo

Masculino (__)
Feminino (__)

30 | Naturalidade

Distrito _____
Concelho _____
Freguesia _____

40 | Idade

_____ anos

50 | Naturalidade dos pais

	Pai	Mãe
Distrito	_____	_____
Concelho	_____	_____
Freguesia	_____	_____

60 | Residência dos pais

Concelho _____
Freguesia _____

70 | Onde residias quando fizeste o ensino primário

Concelho _____
Freguesia _____

80 | Que ano frequentas?

_____ ano

90 | Já repetiste algum ano?

Sim (__)
Não (__)

Se respondeste **Sim**, responde aos nºs 93 e 95
Se respondeste **Não** passa ao nº 100

93 | Que anos repetiste?

_____ ano(s)

95 | Repetiste mais do que 1 vez algum ano?

_____ ano(s)

100 | Em que disciplina(s) tens mais dificuldades?

_____

_____

_____

110 | Com quem estudas habitualmente?

Sózinho (__)

Com um colega (__)

Com um grupo de colegas (__)

Outra maneira _____

120 | Onde estudas habitualmente?

Em casa (__)

Na Escola (__)

Outro lugar _____

130 | Frequentas qualquer outra escola?

Sim (__)

Não (__)

Explicações (__)

140 | Tens outra actividade cultural ou desportiva?

Cultural _____

Desportiva _____

150 | Gostas de estudar?

Sim (__)

Não (__)

160 | O que estudas nos livros da Escola passa-se habitualmente

Na tua terra (__) Em Portugal (__)

Na zona da escola (__) No mundo (__)

170 | Falas com os teus pais ou teus amigos das coisas que estudas na escola?

	Pais	Amigos
Sim	(__)	(__)
Não	(__)	(__)

180 | Estudas na escola coisas que aconteçam na tua terra?

Sim (__)

Não (__)

190 | Entendes a maneira de falar dos professores?

Facilmente (__)
Assim-Assim (__)
Com dificuldade (__)

200 | Entendes o que vem escrito nos livros da escola?

Facilmente (__)
Assim-Assim (__)
Com dificuldade (__)

210 | Que curso esperas tirar?

_____

220 | Viste televisão na última semana?

Sim (__)
Não (__)

Se respondeste **Sim** passa ao nº 223 Se respondeste **Não** passa o nº 230

223 | Em que dias

Segunda-feira (__)
Terça-feira (__)
Quarta-feira (__)
Quinta-feira (__)
Sexta-feira (__)
Sábado (__)
Domingo (__)

230 | Qual o programa que mais vês

_____

240 | Qual a profissão que gostarias de ter?

_____

250 | Qual a situação profissional dos teus pais?

	Pai	Mãe
Reformado (a)	(__)	(__)
Desempregado(a)	(__)	(__)
Empregado(a)	(__)	(__)
Por conta própria	(__)	(__)
Doméstica	(__)	(__)

Se respondeste **Por conta própria** passa ao nº 254
Se respondeste **Desempregado** passa ao nº 258

254 | Tem trabalhadores por sua conta? 258 | Há quanto tempo?

Sim (__) Quantos? _____ _____

Não (__)

260 | Qual a profissão dos teus pais?

Pai _____ Mãe _____

270 | Situação familiar (Pais)

Ausentes (__) Onde? _____

Presentes (__)

Separados (__)

Falecidos (__)

Um dos pais falecido: Pai ____ Mãe____

280 | Situação familiar (Irmãos)

Nº de irmãos _____

A trabalhar (__)

A estudar (__)

Desempregado (__)

290 | Qual o rendimento mensal (aproximado) de toda a tua família? (Agregado familiar)

_____ $ _____

300 | Qual o grau de instrução dos teus pais?

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	(__)	(__)
Sabe ler e escrever sem grau	(__)	(__)
4ª classe completa	(__)	(__)
Ciclo completo	(__)	(__)
Secundário incompleto	(__)	(__)
Complementar (7º ano completo)	(__)	(__)
Bacharelato ou equiv.	(__)	(__)
Licenciatura completa	(__)	(__)

310 | Qual a posição dos teus pais face à religião

	Pai	Mãe
Católico praticante	(__)	(__)
Católico não praticante	(__)	(__)
Protestante	(__)	(__)
Outra posição	(__)	(__)

320 | Onde moras durante o ano lectivo

Casa dos pais (__)
Pensão (__)
Outra situação (__)
Casa de parentes (__)
Quarto alugado |Só (__)
|Acompanhado (__)

330 | Qual o tipo de casa onde moras?

Andar (__)
Moradia (__)
Parte de casa (__)
Outro (__)

340 | A casa tem?

Água (__)
Luz (__)
Casa de banho (__)
Divisões (número) _____

350 | Como te deslocas para a escola?

	Tempo que demora
A pé (__)	_____
Camioneta (__)	_____
Comboio (__)	_____
Carro (__)	_____
Outro (__)	_____

360 | Quanto tempo estás fora de casa?

Saída _____ horas
Chegada _____ horas

370 | Quantas refeições tomas por dia?

Nº _____

Nome	Hora
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____
_____	____

380 | Onde costumas tomar as refeições?

Em casa (__)
Na cantina (__)
Outro lugar _____

390 | Quais dos seguinte grupos de alimentos usas diariamente na tua alimentação?

Carne, Peixe, Ovos (__)
Hortaliça, Legumes, Fruta (__)
Pão, Batata, Arroz, Massa (__)
Vinho ou outras bebidas alcoólicas (__)
Queijo, Leite, Iogurte (__)

400 | Como ocupas os tempos livres

Sem actividade (__)
Estudar (__)
A praticar desporto (__)
Outros jogos (__)
A passear (__)
A ler (__)
Outra a ctividade _____

ANEXO 2
GRUPOS DE ESTRATIFICAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

CRUZEIRO, M.C.; ANTUNES, M.L.M. (1973). A Composição Socioprofissional de uma população: um instrumento para a sua determinação, *Análise Social*, 38, Vol. X, 352-365

Maria Eduarda Cruzeiro
M. L. Marinho Antunes

A composição socioprofissional de uma população:

um instrumento para a sua determinação

I

INTRODUÇÃO

1. Os agrupamentos de «profissões» que se apresentam nas partes I e II desta nota, sob as designações de *Código de Profissões e Ocupações* e de *Grupos de Estratificação Socioprofissional*, representam, em conjunto, um instrumento que julgamos operacionalmente necessário para elaborar um quadro descritivo da composição socioprofissional de uma dada população, quadro que precisamente se obtém quando a cada um dos referidos «grupos de estratificação» se faz corresponder um quantitativo estatístico, extraído da população analisada aplicando os critérios adoptados na formação daqueles agrupamentos. Constituem o ponto de chegada de um percurso assaz laborioso, que, muito ramificado nos seus inícios, foi sendo depois progressivamente reduzido e orientado através de um certo número de opções que se impuseram. Foram preparados tendo em vista a constituição de um quadro da composição social estratificada da população estudantil do ensino superior [1]. Podem, todavia, ser utilizados para descrever, sob essa mesma perspectiva, outra qualquer população.

---

[1] O trabalho empreendido resultou, inicialmente, da necessidade de se dispor de um instrumento relativamente simples (o *Código de Profissões e Ocupações*) a utilizar pelos estudantes do ensino superior aquando do preenchimento dos seus boletins de inscrição nas escolas superiores. Estes boletins passariam a obedecer a um novo modelo, que permitiria obter regularmente informações sobre a situação profissional dos pais dos estudantes. Pressupunha-se, na altura, que viria a ser possível montar, desse modo, um sistema de recolha permanente de informações de interesse socioeconómico acerca da população escolar do ensino superior, designadamente no que respeita às origens sociais dos estudantes. Esse projecto inicial não teve, até agora, concretização. Todavia, em Julho de 1972, o *Código de Profissões e Ocupações*

Limitados a um único indicador principal — a profissão —, para sobre ele construir categorias socioprofissionais, tomámos como ponto de partida o repertório de profissões utilizado nas publicações do X Recenseamento Geral da População — 1960. Esse repertório é já o resultado de uma classificação, mas de uma classificação que, como é lógico, é predominantemente profissional. Daí que os grupos e subgrupos que a constituem nem sempre se revelem de interesse, quando a partir deles se pretende obter categorias às quais se possa atribuir um significado de «situação» social.

2. É óbvio que a construção rigorosa de um índice relativo a um conceito de «situação social» bem elaborado exigiria o recurso a outros indicadores. A limitação a que aludimos refere-se pois directamente à base material de informação de que dispúnhamos. No entanto, ainda que o nosso ponto de partida para a elaboração do *Código de Profissões e Ocupações* não fosse, como correctamente o deveria ser, um conceito bem especificado em todas as suas dimensões, é evidente (como nunca pode deixar de ser) que uma certa noção de «situação social» nos guiou na observação e crítica da informação estatística disponível. Daí o termos feito intervir, em passos subsequentes do trabalho, no interior das categorias profissionais de base, outros critérios de classificação (níveis de instrução, situação na profissão, etc.), que exprimem afinal outras dimensões do conceito para além da mera classificação profissional. Apesar de tudo, esta, tal como o código o revela, foi tomada como indicador «principal». É manifestamente insuficiente, mas em grande número de estudos semelhantes é do mesmo modo o principal, se não o único, indicador trabalhado [1].

Uma outra justificação para nos submetermos à limitação imposta pelo material estatístico disponível foi a tentativa de estabelecer o *Código de Profissões e Ocupações* de forma a não impedir futuras comparações entre os dados recolhidos através da utilização deste e os dados equivalentes referentes à população global contidos nas estatísticas oficiais.

---

veio a ser utilizado, com análogo objectivo, no *Questionário aos Estudantes do Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, do Instituto Superior Económico e Social de Évora, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada e dos Institutos Superiores de Serviço Social de Lisboa, Coimbra e Porto*, instrumento de um inquérito por amostragem efectuado pelo Gabinete de Investigações Sociais. Este *Código* foi, assim, enviado pelo correio a 1517 estudantes juntamente com o questionário, que os inquiridos devolveram, também pelo correio, depois de respondido. Na recolha de informação sobre a situação profissional dos inquiridos e dos seus pais e avós revelou-se, de uma maneira geral, bem adequado aos fins em vista. Nem por isso consideramos «definitivos» quer o *Código de Profissões*, quer os *Grupos de Estratificação Socioprofissional*, tais como os concluímos em Junho de 1971. Parece-nos, pelo contrário, que deverão ser ainda sujeitos a crítica, sendo esta uma das razões por que precisamente os publicamos.

[1] Veja-se, por exemplo, P. BOURDIEU e J.-C. PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

3. Retivemos dessa classificação por profissões [1], para além do seu fundamental princípio de ordenação (que nos permitiu desde logo a separação de certos subgrupos suficientemente definidos e identificáveis, como, por exemplo, os médicos, os advogados, certos grupos de profissões da indústria, etc.), os resultados da aplicação de um critério já não estritamente definido de profissão, mas sim de *situação na profissão*. Assim puderam ser separados patrões, isolados e empregados.

Igualmente a observação das diversas profissões, quanto a esta característica (profissões em que há sobretudo patrões, ou isolados, ou empregados) por um lado e quanto aos níveis de instrução predominantes, por outro, foi trazendo, ainda que de forma um pouco vaga, algumas achegas à ideia que se pudesse fazer da «situação social» de algumas delas [4].

Procurando ainda, dentro dos quadros do censo, uma classificação orientadora de que nos pudéssemos aproximar, de forma a tornar mais fáceis e rápidos os futuros confrontos dos dados que esperávamos poder obter, respeitantes à população estudantil, com os relativos à *população global*, foram consultados os quadros referentes às *condições socioeconómicas*, não nos tendo parecido, no entanto, que os grupos aí definidos pudessem constituir base satisfatória para o estabelecimento de uma estrutura hierarquizada, suficientemente discriminada.

4. Esboçados então alguns grupos de base, para a constituição dos quais se tinha tido em conta, por um lado, a profissão e, por outro, a situação na profissão, decidiu-se que se fariam intervir outros critérios e que, pela aplicação destes, se especificariam novos grupos, de forma a constituir uma lista de profissões, da qual resultou, sob forma condensada, o *Código de Profissões e Ocupações*, que se apresenta adiante.

Já nesta fase do estudo se atribuía um duplo objectivo a essa lista: que, por um lado, ela servisse de base, dado o esforço grande de discriminação nela operado, à formação de grupos de estratificação mais homogéneos (pela possibilidade de separar fracções de grupos que, noutras classificações, se apresentam em bloco e de as juntar segundo as afinidades de características consideradas pertinentes para o estabelecimento de estratos socialmente hie-

---

[1] Classificação adaptada da Classificação Internacional Tipo das Profissões (C. I. T. P.) de 1958. Tendo tido posteriormente acesso quer à nova C. I. T. P., de 1968, quer às adaptações feitas sobre ela e que constituem a grelha de apresentação dos dados do XI Recenseamento, de 1970, a publicar, a partir desse momento foram estas mais recentes classificações as tidas em conta no nosso trabalho.

[4] Foram feitos cálculos das distribuições percentuais, quer das diferentes situações na profissão, quer dos diferentes níveis de instrução. Estes cálculos não foram exaustivos, tendo incidido sobretudo naquelas profissões em que a intervenção destas dimensões nos pareceu susceptível de melhor precisar o «nível social» associado à profissão. Noutros casos, a observação das variações introduzidas por estes critérios de diferenciação permitiu-nos fundar mais justificadamente certas divisões operadas no interior da mesma profissão. Vejam-se, por exemplo, as distinções que o *Código* exprime no interior de categorias de base como *pessoal administrativo, pessoal técnico*, etc.

rarquizados), e que, por outro lado, ela fosse igualmente base de uma lista-código de profissões, instrumento de recolha de dados a ser apresentada à população em estudo, e que para esse fim deveria ser, ao mesmo tempo, suficientemente exemplificada para permitir aos inquiridos encontrar a rubrica correspondente à situação socioprofissional que lhes seria pedido indicassem.

Assim, para a definição dos grupos desta lista, introduziram-se, além dos elementos relativos à profissão propriamente dita e à situação na profissão, elementos referentes aos *níveis de instrução*, à *dimensão das empresas*, ao *sector de actividade* (em sentido lato: indústria, serviços, comércio, etc.), à *hierarquia de comando* (contramestre/operário) e aos *graus de competência* (operário qualificado/operário não qualificado)[6]. Deve esclarecer-se que a intervenção da totalidade destes critérios não foi, evidentemente, sistemática, intervindo alguns deles apenas nos casos em que as distinções operadas pela sua aplicação se consideravam mais pertinentes.

Não é de mais sublinhar que a opção tomada no sentido de fazer intervir estes critérios para constituir uma lista de profissões encontra a sua justificação, em última análise, no objectivo que melhor se exprime no segundo agrupamento seguidamente apresentado e que se designa por *Grupos de Estratificação Socioprofissional*. Quando o que se pretende é um quadro de distribuição por grupos hierarquizados em função da sua distância relativa a certos «bens» sociais (sejam eles a instrução, o poder económico, o poder de comando, etc., traduzindo-se eles, aliás, frequentemente uns nos outros...), a simples classificação profissional revela-se extremamente pouco significativa. Daí a necessidade, dentro dos apertados limites em que nos movemos, de procurar a intervenção desses outros critérios, que, ainda que sempre mais ou menos directamente ligados às profissões, parecem portadores de mais forte significado social.

5. Os *Grupos de Estratificação Socioprofissional* correspondem, como instrumento operacional, à fase de apuramento dos dados recolhidos. Estes grupos são ainda o resultado da reunião de grupos e subgrupos especificados no *Código de Profissões* e constituem as categorias que definem o quadro que permite determinar a composição social da população considerada.

A forma como se constituíram estes grupos foi, de certo modo, arbitrária, mas, por outro lado, teve de ter em vista o objectivo imediato que inicialmente se pretendia atingir. Ainda que não se possa escapar completamente à arbitrariedade de agrupamentos semelhantes, tal arbitrariedade é reduzida, na medida em que o tipo de agrupamento deverá normalmente ser concebido em estreita ligação com a natureza do objecto de estudo. Assim, se este se centra, por exemplo, no domínio dos comportamentos culturais, e mais particularmente do comportamento escolar, a dimensão «nível

[6] Os quais, ou já intervêm directamente nos quadros de apuramento dos censos, ou podem fazer-se intervir indirecta e aproximadamente a partir do recurso a outras fontes de informação.

de instrução» revestirá um interesse especial na determinação da «situação social» de origem. Por outro lado, se as categorias mínimas registadas forem suficientemente discriminadas, o *Código* permitirá, de forma bastante fácil, novos agrupamentos em função de diferentes objectos de estudo ou de diferentes condições materiais de pesquisa. Assim, como se referiu, nuns casos interessará fazer intervir mais extensamente uma determinada dimensão, discriminando em função dela mais finamente certas categorias de base, e/ou interessará, por exemplo, alargar ou estreitar os níveis globais de apuramento. De facto, a partir da lista de grupos socioprofissionais poder-se-iam fazer muitos outros arranjos. No nosso caso pareceu-nos mais operacional trabalhar com seis grupos de estratificação e à composição de cada um tentámos que presidisse o critério da maior homogeneidade possível de «situação social», tendo em conta as dimensões que, para o que nos interessava, pareciam mais pertinentes. Claro que quase sempre tivemos de nos decidir pela solução que nos parecia menos má, mas o risco de erro terá sido sempre considerável.

6. Interessa fazer ainda notar que o texto do *Código de Profissões e Ocupações* transcrito é exactamente o que, com outra forma gráfica, se apresentou como auxiliar do questionário referido na nota 1. O critério nele adoptado para a arrumação das categorias socioprofissionais foi o da maior facilidade na consulta do *Código* para a busca da categoria correspondente a uma determinada profissão ou ocupação. O mesmo critério determinou a própria forma e composição gráficas do *Código* que foi utilizado pelos inquiridos que responderam ao referido questionário pelo correio. Ainda pela mesma razão, algumas profissões estão separadas no *Código*, se bem que nos *Grupos de Estratificação* se incluam num mesmo grupo socioprofissional.

II

CÓDIGO DE PROFISSÕES E OCUPAÇÕES

A) PROFISSÕES

Patrões

[Por patrões entendem-se as pessoas cuja situação na profissão é definida pelo facto de exercerem a actividade económica por conta própria, tendo empregados ou assalariados ao seu serviço. No caso especial dos patrões agrícolas e da pesca distinguem-se as situações em que o patrão é ou não proprietário dos meios de exploração.] [1] [2]

[1] Professores que sejam proprietários de colégios, escolas, etc., e aí exerçam funções docentes devem ser classificados no grupo «Professores» e incluídos, portanto, no subgrupo desta categoria adequado ao tipo de ensino.

[2] Pessoas com profissões indicadas nos subgrupos das «Profissões liberais e técnicas» (com instrução superior e com instrução média ou secundária), se exercem a sua actividade nos quadros de pessoal de um organismo público ou de uma empresa, devem classificar-se no grupo «Pessoal dirigente, técnico e administrativos», no subgrupo adequado à natureza da sua função (dirigente, administrativo ou técnico) e ao nível a que se situa (superior ou médio).

Por outro lado, pessoas com estas mesmas profissões e que sejam patrões de empresas nas quais exercem uma actividade directamente ligada à sua formação pro-

Patrões da indústria [3], de empresas com 51 ou mais empregados ... 1.1
Patrões da indústria, de empresas com mais de 10 e menos de 51 empregados 2.1
Patrões da indústria, de empresas com menos de 11 empregados 3.1
Patrões do comércio [4], de empresas com 11 ou mais empregados 2.2
Patrões do comércio, de empresas com menos de 11 empregados 3.2
Patrões das empresas de serviços [5], transportes e comunicações com 11 ou mais empregados 2.3
Patrões das empresas de serviços [5], transportes e comunicações com menos de 11 empregados 3.3
Patrões de bancos e companhias de seguros 1.2
Patrões agrícolas proprietários com propriedades de 200 ha ou mais 1.3
Patrões agrícolas proprietários com propriedades de mais de 10 ha e menos de 200 ha 2.4
Patrões agrícolas proprietários com propriedades de 10 ha ou menos 3.4
Patrões agrícolas rendeiros ou parceiros 4.1
Patrões de pesca proprietários 2.5
Patrões de pesca não proprietários 4.2

Isolados

[Por isolados entendem-se as pessoas cuja situação na profissão é aquela em que a actividade é exercida por conta própria, sem qualquer empregado ou assalariado. Distinguem-se nos isolados agrícolas e da pesca os proprietários e os não proprietários dos meios de exploração. As profissões liberais incluem-se nos grupos sob o título «Profissões liberais, técnicas, artísticas e literárias».]

Isolados da indústria

Exs.: serralheiro, marceneiro, dourador, canteiro, moleiro, pasteleiro, alfaiate, modista, bordadora, ourives, oleiro, encadernador, cesteiro, etc. 4.3

Isolados do comércio [6] 4.4

---

fissional (por exemplo, o arquitecto que é dono de um *atelier* e aí trabalha como arquitecto, o médico proprietário de uma clínica, etc.) devem ser incluídas, não no grupo dos «Patrões», mas no das «Profissões liberais ...». Pelo contrário, aqueles que, tendo uma formação profissional de tipo liberal ou técnico, mas que, sendo patrões, não exercem na empresa nenhuma actividade relacionada com a sua formação, devem ser classificados como «Patrões».

[3] Consideram-se as indústrias extractivas e as transformadoras (de alimentação, de têxteis, de curtumes, do papel, químicas, metalúrgicas, etc.), a produção de electricidade, gás e água e a construção.

[4] Reúnem-se os dois tipos de comércio, por grosso e a retalho. Por comércio entende-se, além das actividades evidentemente apercebidas como tal, outras como, por exemplo, empresas de representações, de exportação e importação, casas de câmbios, etc.

Por outro lado, sempre que a mesma empresa associe dois tipos de actividade, a comercial e uma outra (por exemplo, reparações e venda de artigos, produção e venda dos artigos produzidos), desde que a comercial seja a predominante, deve a empresa ser considerada como de comércio. Esta observação é válida para os casos opostos, isto é, se a actividade predominante for a não comercial, a empresa deve ser classificada de acordo com a natureza dessa outra actividade (por exemplo, reparações em serviços e produção em indústrias).

[5] Por empresas de serviços entendem-se as que tenham como característica a prestação de serviços, e não a produção ou comercialização de bens, como, por exemplo: lavandarias e tinturarias, empresas de serviços de limpeza; cabeleireiros, barbeiros, institutos de beleza, ginásios particulares; hotéis, restaurantes, bares pastelarias; estabelecimentos de ensino particular; clínicas, casas de repouso, lares e creches; agências de viagens, de venda de bilhetes para espectáculos, de compra e venda de propriedades, de leilões, de despachos alfandegários; cinemas, teatros e outros recintos para espectáculos; empresas de reparações (de calçado, de artigos de vestuário, de máquinas, de objectos eléctricos, de relógios, etc.); empresas especializadas na prestação de serviços de contabilidade, de administração e organização de publicidade, de colocação e selecção de pessoal, de processamento de dados, de aluguer de máquinas ou outros artigos, etc.

[6] Devem incluir-se aqui os isolados das actividades que se integram na definição de comércio. Ver nota 2. Devem igualmente ser aqui incluídos os feirantes, mas

Isolados dos serviços e transportes

Exs.: reparadores em geral (sapateiro, canalizador, electricista, etc.), tintureiro, cabeleireiro, barbeiro, fotógrafo, etc. 4.5

Isolados agrícolas proprietários 5.1
Isolados agrícolas rendeiros e parceiros 6.1
Isolados da pesca proprietários 5.2
Isolados da pesca não proprietários 6.3

Professores[1]

Professores primários 3.5
Professores do ensino secundário *sem* curso superior 3.6
Professores do ensino secundário e médio *com* curso superior 2.6
Professores do ensino normal e especial[2] *sem* curso superior ... 3.7
Professores do ensino *normal* e especial *com* curso superior ... 2.7
Professores do ensino superior universitário e não universitário 1.4

Profissões liberais, técnicas (exercidas por conta própria)[3], artísticas e literárias

Profissões liberais e técnicas (exercidas por conta própria) com instrução universitária ou equivalente

Exs.: advogado, arquitecto, médico, veterinário, engenheiro, economista, etc. 1.5

Profissões liberais e técnicas (exercidas por conta própria) com instrução média, secundária ou equivalente

Exs.: solicitador, corretor (de bolsa), intermediário de compra e venda de propriedades, desenhador, decorador, produtor ou empresário artístico, enfermeiro, técnico paramedical (técnico-dentista, fisioterapeuta, massagista, etc.), electrotécnico, agente técnico de máquinas, da construção, etc. 3.8

Profissões literárias e artísticas com instrução universitária ou equivalente

Exs.: escritor, jornalista, crítico, escultor, pintor, músico, actor, encenador, realizador de cinema, de rádio, de televisão, cenografista, maquetista, locutor, desenhador-criador de modelos, etc. 1.6

Profissões literárias e artísticas com instrução não superior

Exs.: escritor, jornalista, crítico, escultor, pintor, músico, actor, encenador, realizador de cinema, de rádio, de televisão, toureiro, artista de circo, cenografista, maquetista, locutor, desenhador-criador de modelos, etc. 3.9

---

os vendedores ambulantes estão incluídos no grupo «Empregados de comércio e vendedores». Ver adiante.

[1] Professores que sejam proprietários de colégios, escolas, etc., devem ser classificados no grupo «Professores» e incluídos, portanto, no subgrupo desta categoria adequado ao tipo de ensino, se exercem funções docentes.

[2] O ensino normal inclui as escolas de magistério primário, o magistério secundário, o magistério para o ensino de anormais e as escolas de educação física.
O ensino especial inclui escolas cujo ensino confere habilitações particulares, como escolas de dança, de música (excepto Conservatório), de dactilografia, de condução, de corte, etc.

[3] Ver nota 2.

Membros das forças armadas e corporações militarizadas (Polícia de Segurança Pública, Guarda Nacional Republicana, Guarda-Fiscal, etc.)

Oficiais, de coronel a general ou de capitão-de-mar-e-guerra a almirante 1.7

Oficiais, major e tenente-coronel ou capitão-de-fragata e capitão-tenente 2.8

Oficiais, de aspirante a oficial a capitão ou de subtenente e guarda-marinha a primeiro-tenente e graduados da P. S. P. equiparáveis a oficiais 3.10

Sargentos e graduados da P. S. P. equiparáveis a sargentos ... 4.5

Cabos, praças e guardas 5.3

Oficiais da marinha mercante e pilotos da aviação civil

Comandantes de navio 2.9

Outros oficiais da marinha mercante 2.9

Pilotos da aviação [a] 2.9

Pessoal dirigente, técnico e administrativo

[Este grupo inclui o pessoal dirigente, técnico e administrativo, dos sectores público e privado.
No sector público estão incluídos os organismos oficiais e os organismos corporativos e de coordenação económica. O pessoal dirigente e administrativo superior é o que se ocupa quer da orientação e gestão administrativa global ao nível dos vários sectores ou grupos hierárquicos em que se encontra, quer da execução de certos trabalhos de alta importância.
O pessoal dirigente e administrativo médio é o que se ocupa da chefia ou da execução de trabalhos administrativos a nível médio.
O pessoal técnico superior e médio é o que se ocupa do planeamento e execução dos trabalhos técnicos (em sentido lato) de acordo com o tipo e o nível (superior ou médio secundário) da sua formação profissional.
Os dirigentes de técnicos que, também eles, realizam tarefas predominantemente técnicas devem ser considerados como pessoal técnico, e não como pessoal dirigente.]

Pessoal dirigente e administrativo superior do sector público com curso superior [b]

Exs.: membro do Governo, procurador-geral da República, presidente e conselheiro dos Supremos Tribunais, director-geral; director de serviço, chefe de repartição, chefe superior de serviço; inspector superior e inspector-chefe; secretário-geral, administrador, governador de distrito, presidente de câmara municipal; embaixador, secretário de embaixada, cônsul, etc. 1.8

Pessoal dirigente e administrativo superior do sector privado, com e sem curso superior

---

[a] O pessoal técnico de bordo e de terra (por exemplo: navegadores, radiotelegrafistas, mecânicos, etc.) está incluído no grupo 3.15, a não ser o pessoal técnico superior (com curso superior), a que corresponde o código 1.10; os comissários e hospedeiras constituem o grupo 3.16; o pessoal das agências, balcões de aeroporto, escritórios, etc., deverá ser incluído no grupo 3.14.

[b] Em alguns casos (raros) das profissões ou postos indicados neste subgrupo prevê-se a possibilidade de não cumprimento da condição apontada referente à habilitação com curso superior (por exemplo: presidente de câmara municipal, inspectores ou subinspectores, etc.). Apesar disso, devem essas pessoas ser incluídas neste subgrupo.

Exs.: administrador, director-geral, director de serviço, chefe de repartição, secretário-geral, inspector superior, etc. ... 1.9

Pessoal técnico superior dos sectores público e privado com curso superior

Exs.: engenheiro, economista, matemático, químico, farmacêutico, pessoal de investigação em universidades e centros de estudos (públicos ou privados), bibliotecário-arquivista, juiz, agente do Ministério Público (magistratura), etc. 1.10

Pessoal dirigente médio do sector público com curso médio ou secundário

Exs.: chefe de secção, chefe de secretaria, chefe de serviço (de expediente, de oficinas, de impressão, de gravura, de fundição, de serralharia, etc.), secretário de finanças, tesoureiro, chefe fiscal, etc. 3.11

Pessoal dirigente médio do sector privado, com ou sem curso médio ou secundário

Exs.: chefe de secção, chefe de secretaria, chefe de escritório, gerente comercial, gerente de hotel, de restaurante, etc. 3.12

Pessoal administrativo médio do sector público com curso médio ou secundário

Exs.: primeiro, segundo e terceiro-oficial, tradutor-correspondente, escrivão dos tribunais, etc. 3.13

Pessoal administrativo médio do sector privado com curso médio ou secundário

Exs.: pessoal administrativo em geral (de nível equivalente ao do acima considerado para o sector público) e ainda empregado bancário, empregado de companhia de seguros, de agência de compra e venda de propriedades, de agência de viagens, de empresas diversas de administração e organização de empresas, de publicidade, etc. ... 3.14

Pessoal técnico médio dos sectores público e privado com curso médio ou secundário

Exs.: agente técnico (das diferentes especialidades), contabilista, calculador, desenhador, verificador, analista e outros técnicos dos serviços alfandegários; técnico de enfermagem, regente agrícola e florestal, topógrafo; radiomontador, radioperador, radiotelegrafista, navegador aéreo, mecânico de voo, chefe de serviço de transportes aéreos, controlador de circulação aérea, agente técnico de exploração; técnico paramedical (fisioterapeuta, técnico de radiologia, etc.); técnicos auxiliares em geral, etc. 3.15

Outro pessoal administrativo dos sectores público e privado

Exs.: escriturário-dactilógrafo, estenógrafo, catalogador, operador de máquinas de escritório, fiscal e agente fiscal, oficial de diligências, etc. 4.7

Pessoal dos serviços, transportes e comunicações [1]

Comissários de bordo e hospedeiras de aviação civil	3.16
Chefes de pessoal dos serviços, transportes e comunicações e pessoal qualificado	
Exs.: chefe de estação dos C. F., chefe de comboio, chefe de serviço de expedição; chefe de serviço de transportes em geral; chefe de estação dos C. T. T.; chefe de mesa, chefe de cozinha, chefe de serviço em geral (de hotel, restaurante, etc.); ecónomo, despenseiro, mordomo, governanta; encarregado de pastelaria, de leitaria, etc.; chefe de expedição, de armazém, de conservação; chefe de cadeia, de guardas, de contínuos; chefe de pessoal dos serviços em organismo público, empresa privada, instituição, casa particular, etc.; fiel de armazém; recepcionista de hotel, de empresa, de consultório, cabeleireiro, guia turístico, etc.	4.8
Pessoal especializado dos serviços, transportes e comunicações	
Exs.: motorista (de transportes públicos de passageiros e mercadorias, de táxi, em serviço público, empresa ou casa particular), condutor de locomotiva, fogueiro, marinheiro de casa das máquinas (fogueiro, etc.), cobrador de bilhetes e revisor, agulheiro; carteiro, boletineiro, telefonista; cozinheiro, empregado de mesa e de quarto, camaroteiro, etc.; pessoal especializado do serviço de limpezas, etc.; bombeiro e maqueiro, etc.; empregado de agência funerária, sacristão, etc.; cobrador e cobrador-leitor; barbeiro, etc.	5.4
Pessoal não especializado dos serviços, transportes e comunicações	
Exs.: empregado auxiliar de cabeleireiro, de barbeiro, de instituto de beleza, etc.; marinheiro da marinha mercante; ajudante de motorista, pessoal dos serviços de limpeza (funcionários de limpeza das ruas, pessoal de limpeza em organismos públicos, empresas, etc.); porteiro, contínuo, guarda de edifícios, guarda de prisão, guarda-florestal, vigilante (em colégios e outras instituições); distribuidor de mercadorias, moço de fretes, moço de recados, carregador, descarregador, estivador, etc.; arrumador de cinema, de teatro, etc.; coveiro, etc.	6.3

Empregados do comércio e vendedores

Empregados de balcão	4.9
Empregados de armazém	4.9
Vendedores e caixeiros-viajantes	4.9
Vendedores ambulantes	6.5

---

[1] Este grupo refere-se ao tipo de pessoal indicado exercendo a sua profissão quer no sector público, quer no sector privado.

Faz-se notar que não são aqui incluídos como trabalhadores dos serviços todos os indivíduos envolvidos no processo dessas actividades. Por exemplo, um operário que executa tarefas de reparação será considerado como operário, de acordo com a sua formação profissional, e não como trabalhador dos serviços, apesar da actividade reparações, como tal, ser considerada um serviço. Do mesmo modo, um contabilista que exerça a sua profissão numa empresa que forneça serviços de contabilidade será classificado como pessoal técnico, etc.

Operários das indústrias extractivas, tranformadoras, da construção, de produção de electricidade, gás e água, de reparações, etc. [a]

Mestres, encarregados e capatazes 4.10

Operários qualificados

[Por operário qualificado entende-se aquele que aprendeu formalmente o seu ofício num curso ministrado quer em estabelecimento oficial do ensino técnico, quer em estabelecimento de ensino particular, quer em curso de formação de empresa.]

Exs.: auxiliar de laboratório químico, carpinteiro de moldes, compositor tipógrafo, desenhador industrial, electromecânico, entalhador, fundidor, gravador fotoquímico, montador electricista, serralheiro, etc. 4.11

Operários especializados

[Por operário especializado entende-se aquele que, não tendo tido uma aprendizagem formal específica para o desempenho da sua profissão, exerce quer um determinado ofício, e só esse, quer determinadas tarefas, e só essas, excluindo as indiferenciadas ou auxiliares, tais como as que exigem principalmente o recurso à força muscular.]

Exs.: carpinteiro, cesteiro, ferreiro, estofador de móveis, seleccionador de folhas de tabaco, impermeabilizador, estucador, etc. 5.8

Operários não especializados

[O operário não especializado executa fundamentalmente tarefas indiferenciadas ou auxiliares de carácter simples e corrente.]

Exs.: serventes de construção civil, de fábricas, de oficinas, etc. 6.4

Mineiros 6.5

Trabalhadores do sector agrícola e pescadores

Feitores e capatazes agrícolas 4.12

Trabalhadores rurais especializados

Exs.: podador, hortelão, operador de máquinas agrícolas, vaqueiro, etc. 5.7

Trabalhadores rurais empregados em trabalhos comuns 6.6

Pescadores 6.7

Outras profissões não mencionadas 8.1

B) OCUPAÇÕES

Pessoas com a ocupação de donas de casa (domésticas) 9.1

Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos médios mensais, em produtos e/ou dinheiro, de valor inferior a 1000$ 4.13

---

[a] Inclui pessoas que exerçam a sua profissão quer no sector público, quer no privado.

Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos médios mensais, em produtos e/ou dinheiro, de valor igual ou superior a 1000$ e inferior a 5000$	3.17
Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos médios mensais, em produtos e/ou dinheiro, de valor igual ou superior a 5000$ e inferior a 10 000$	2.10
Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos médios mensais, em produtos e/ou dinheiro, de valor igual ou superior a 10 000$	1.11
Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos de valor indeterminado ou desconhecido	2.11

C) OUTROS MEIOS DE VIDA

Pessoas cujo principal meio de vida é auxílio e assistência ou que vivem a cargo de outrem	7.1

Instruções *

Os exemplos de profissões que se apresentam em alguns grupos deste *Código* não são limitativos; destinam-se simplesmente a esclarecer melhor o conteúdo de cada grupo. É importante ter em conta as definições e instruções dadas.

Exemplos de como se trabalha com este Código:

1.º Um indivíduo é primeiro-sargento do exército e sócio de uma sociedade comercial na qual não exerce funções de direcção ou administração, mas em cujos lucros participa. A esta pessoa devem ser atribuídos dois números de código: um correspondente à *profissão* (primeiro-sargento do exército) e outro correspondente à *ocupação* de proprietário. O primeiro número de código deve procurar-se num dos grupos incluídos no título «Membros das forças armadas e corporações militarizadas» e o segundo número de código em «B) Ocupações», conforme o montante dos rendimentos (lucros) médios mensais auferidos.

2.º Uma pessoa é licenciada em Direito, trabalha numa grande empresa industrial como director do serviço de pessoal e, além disso, exerce a advocacia por sua própria conta. A esta pessoa devem ser atribuídos os números de código referentes às suas *duas actividades profissionais*: no primeiro caso deve procurar-se o grupo adequado sob o título «Pessoal dirigente, técnico e administrativo»: ver-se-á que é o grupo a que corresponde o número de código 1.9; no segundo caso, o título onde se inclui o grupo em causa é «Profissões liberais, técnicas (exercidas por conta própria), artísticas e literárias» e o grupo adequado é o que tem o número de código 1.5.

3.º Uma pessoa é sócia de uma oficina de serralharia e aí dirige a actividade de 12 operários. Além disso, é proprietária de uma quinta que tem arrendada. A esta pessoa devem ser atribuídos dois números de código: um por ser patrão de uma empresa industrial — embora haja outro(s) sócio(s) — e outro por ser proprietário que recebe uma renda de determinado valor. No primeiro caso, o número de código deve procurar-se no título «Patrões» e, no segundo caso, em «B) Ocupações».

* Estas instruções precediam o texto propriamente dito do *Código de Profissões e Ocupações* enviado aos inquiridos que responderam ao questionário mencionado atrás.

III

GRUPOS DE ESTRATIFICAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL

Grupo 1

Patrões da indústria, de empresas com 51 ou mais empregados	1.1
Patrões de bancos e companhias de seguros	1.2
Patrões agrícolas proprietários, com propriedades de 200 ha ou mais	1.3
Professores do ensino superior universitário ou não universitário	1.4
Profissões liberais e técnicas com instrução universitária ou equivalente	1.5
Profissões literárias e artísticas com instrução universitária ou equivalente	1.6
Oficiais, de coronel a general ou de capitão-de-mar-e-guerra a almirante	1.7
Pessoal dirigente e administrativo superior do sector público com curso superior	1.8
Pessoal dirigente e administrativo superior do sector privado, com ou sem curso superior	1.9
Pessoal técnico superior dos sectores público e privado com curso superior	1.10
Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos médios mensais, em produtos e/ou dinheiro, de valor igual ou superior a 10 000$	1.11

Grupo 2

Patrões da indústria, de empresas com mais de 10 e menos de 51 empregados	2.1
Patrões do comércio, de empresas com mais de 10 empregados	2.2
Patrões das empresas de serviços, transportes e comunicações com menos de 10 empregados	2.3
Patrões agrícolas proprietários, com propriedades de mais de 10 ha e menos de 200 ha	2.4
Patrões de pesca proprietários	2.5
Professores do ensino secundário e médio com curso superior	2.6
Professores do ensino normal e especial com curso superior	2.7
Oficiais: major e tenente-coronel ou capitão-de-fragata e capitão-tenente	2.8
Oficiais da marinha mercante e pilotos da aviação civil	2.9
Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos mensais, em produtos e/ou dinheiro, de valor igual ou superior a 5000$ e inferior a 10 000$	2.10
Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos de valor indeterminado ou desconhecido	2.11

Grupo 3

Patrões da indústria, de empresas com menos de 11 empregados	3.1
Patrões do comércio, de empresas com menos de 11 empregados	3.2
Patrões das empresas de serviços, transportes e comunicações com menos de 11 empregados	3.3
Patrões agrícolas proprietários com propriedades de 10 ha ou menos	3.4
Professores primários	3.5
Professores do ensino secundário e médio sem curso superior	3.6
Professores do ensino normal e especial sem curso superior	3.7
Profissões liberais e técnicas, com instrução média, secundária ou equivalente	3.8
Profissões literárias e artísticas com instrução não superior	3.9

Oficiais, de aspirante a oficial a capitão ou de subtenente e guarda-marinha a primeiro-tenente e graduados da P. S. P. equiparáveis a oficiais 3.10
Pessoal dirigente médio do sector público com curso médio ou secundário 3.11
Pessoal dirigente médio do sector privado, com ou sem curso médio ou secundário 3.12
Pessoal administrativo médio do sector público com curso médio ou secundário 3.13
Pessoal administrativo médio do sector privado com curso médio ou secundário 3.14
Pessoal técnico médio dos sectores público e privado com curso médio ou secundário 3.15
Comissários de bordo e hospedeiras da aviação civil 3.16
Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos mensais, em produtos e/ou dinheiro, de valor igual ou superior a 1000$ e inferior a 5000$ 3.17

Grupo 4

Patrões agrícolas rendeiros ou parceiros 4.1
Patrões da pesca não proprietários 4.2
Isolados da indústria 4.3
Isolados do comércio 4.4
Isolados dos serviços e transportes 4.5
Sargentos e graduados da P. S. P. equiparáveis a sargentos 4.6
Outro pessoal administrativo dos sectores público e privado 4.7
Chefes de pessoal dos serviços, transportes e comunicações e pessoal qualificado 4.8
Empregados do comércio e vendedores 4.9
Mestres, encarregados e capatazes 4.10
Operários qualificados 4.11
Feitores e capatazes agrícolas 4.12
Pessoas com a ocupação de proprietários, auferindo rendimentos médios mensais, em produtos e/ou dinheiro, de valor inferior a 1000$ 4.13

Grupo 5

Isolados agrícolas proprietários 5.1
Isolados da pesca proprietários 5.2
Cabos, praças e agentes da P. S. P. 5.3
Pessoal especializado dos serviços, transportes e comunicações ... 5.4
Vendedores ambulantes 5.5
Operários especializados 5.6
Trabalhadores rurais especializados 5.7

Grupo 6

Isolados agrícolas rendeiros e parceiros 6.1
Isolados da pesca não proprietários 6.2
Pessoal não especializado dos serviços, transportes e comunicações 6.3
Operários não especializados 6.4
Mineiros 6.5
Trabalhadores rurais empregados em trabalhos comuns 6.6
Pescadores 6.7

Outros grupos

Pessoas cujo principal meio de vida é auxílio e assistência ou que vivem a cargo de outrem ... ... 7.—
Outras profissões não mencionadas 8.1
Pessoas com a ocupação de donas de casa (domésticas) 9.1

Escola Superior de Educaçã
de Castelo Branco
BIBLIOTECA