



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

## A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal

João José Trocado da Mata

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Orientadora:

Doutora Maria de Lurdes Reis Rodrigues, Professora Associada com Agregação,  
ISCTE-IUL

Co-orientadora:

Doutora Helena Maria Barroso Carvalho, Professora Auxiliar com Agregação,  
ISCTE-IUL

Outubro, 2015



## A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal

João José Trocado da Mata

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Júri:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa  
(Presidente)

Doutor João Manuel Formosinho Sanches Simões, Professor Catedrático Aposentado,  
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutor Augusto Santos Silva, Professor Catedrático, Faculdade de Economia da Universidade  
do Porto

Doutor João Teixeira Lopes, Professor Catedrático, Faculdade de Letras da Universidade do  
Porto

Doutor Rui Santos, Professor Associado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da  
Universidade Nova de Lisboa

Doutor António Firmino da Costa, Professor Catedrático, ISCTE – Instituto Universitário de  
Lisboa

Doutora Maria de Lurdes Reis Rodrigues, Professora Associada com Agregação,  
ISCTE-IUL (Orientadora)

Doutora Helena Maria Barroso Carvalho, Professora Auxiliar com Agregação,  
ISCTE-IUL (Co-orientadora)

Outubro, 2015

## Agradecimentos

A elaboração de uma tese de doutoramento é por definição um trabalho de prolongada solidão, reclamando, no entanto, um alargado conjunto de contribuições, sem o qual tal tarefa não é de todo exequível. Gostaria, em primeiro lugar, de prestar o devido reconhecimento à Professora Maria de Lurdes Rodrigues com quem tenho o privilégio de trabalhar há longos anos. A orientação do estudo revelou aquilo que os seus colaboradores mais próximos reconhecem: fonte permanente de desafio, capacitação e generosidade. A tese agora apresentada avoluma a minha dívida de gratidão. Expresso também o meu agradecimento à Professora Helena Carvalho pela elevação dos objectivos, bem como pela exigência e rigor colocados na orientação do trabalho. O seu contributo muito beneficiou o desenvolvimento da investigação. Quero também enaltecer o apoio prestado pelo Professor João Sebastião e pelo Centro (CIES-ISCTE-IUL) que dirige. Um cumprimento ao Professor Nuno de Almeida Alves pelos conselhos que se revelaram tão importantes no decurso do estudo.

O trabalho apresentado mobilizou um elevado volume de informação quantitativa. Essa situação só foi possível dada a disponibilidade demonstrada pelos organismos produtores de «estatísticas oficiais». Agradeço ao Instituto Nacional de Estatística (INE) o apoio no acesso e na segmentação dos dados. Sublinho o contributo da Dr.<sup>a</sup> Alda Carvalho (Presidente), da Dr.<sup>a</sup> Helena Cordeiro (Vice-presidente), do Albano Vinhais e do Dr. João Capelo. Neste âmbito, deixo também o meu reconhecimento à Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação e da Ciência (MEC). Realço o apoio da Doutora Luísa Loura (Directora-geral), da Dr.<sup>a</sup> Teresa Evaristo (Directora-adjunta), do Dr. Nuno Rodrigues (Director de Serviços de Estatísticas da Educação e Ciência), do Dr. Joaquim Santos (Chefe de Divisão das Estatísticas do Ensino Básico e Secundário), do Dr. Carlos Malaca (Chefe de Divisão das Estatísticas do Ensino Superior), da Dr.<sup>a</sup> Carmo Proença, do Nuno Cunha, do Dr. Rui Mestre e do Dr. Tiago Pereira.

Um reconhecimento final à minha família e aos meus amigos pela compreensão e apoio manifestados no desenvolvimento de um trabalho que me tornou tão ausente.

## Resumo

O estudo mede e analisa a evolução das desigualdades educativas em Portugal nos últimos dois séculos, bem como empreende uma avaliação da igualdade de oportunidades na escolaridade obrigatória nos nossos dias. Os resultados mostram que as desigualdades de acesso à escola têm vindo a deslocar-se, transmutar-se e a endurecer nas últimas décadas marcadas pela expansão do ensino e pelo alargamento das bases do conceito de igualdade. A investigação permite também afirmar que o sistema educativo não proporciona actualmente igualdade de oportunidades de desempenho escolar. As conclusões apresentadas constituem um convite para repensar a igualdade de oportunidades, as políticas públicas de educação e a relação estabelecida entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas.

## Palavras-chave

Desigualdades sociais, desigualdades escolares, igualdade de oportunidades, desigualdade de oportunidades, acesso à educação, resultados escolares, insucesso escolar, escolarização, difusão do ensino, democratização, escolaridade obrigatória, instrução, analfabetismo, política educativa, Portugal

## Abstract

This research analyzes the evolution of educational inequalities in Portugal in the last two centuries, and undertakes an assessment of the equality of educational opportunities within compulsory education in the present. The results show that the enrolment inequalities have been dislocated, transmuted and hardened as part of the expansion of the education system in the last sixty years. The findings also show that the national education system does not provide equal opportunities for educational achievement and constitute an invitation to rethink the equality of opportunities, the public policies in education and the relation between social and educational inequalities.

## Keywords

Social inequalities, educational inequalities, equal opportunities, inequality of opportunities, access to the education, school failure, democratization, compulsory education, illiteracy, education policy, Portugal

## Índice

INTRODUÇÃO.....	1
1 DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES EDUCATIVAS: UM LONGO PERCURSO TEÓRICO .....	5
1.1 Igualdade e Desigualdade. O Papel da Educação: O Contributo dos Fundadores da Moderna Teoria Social.....	5
1.1.1 Igualdade de condições e desigualdade material.....	6
1.1.2 A desigualdade como exploração.....	7
1.1.3 A desigualdade como exclusão .....	10
1.1.4 A desigualdade como necessidade funcional .....	16
1.2 A Importância da Educação nas Teorias Funcionalistas da Estratificação Social .....	24
1.2.1 A universalidade da desigualdade como necessidade funcional das sociedades.....	24
1.2.2 A igualdade de oportunidades como solução para o problema da ordem .....	28
1.3 A Importância da Educação no Crescimento Económico e na Distribuição dos Rendimentos Individuais. As Teorias do Capital Humano no Pós-Segunda Guerra Mundial .....	50
1.3.1 Desigualdade de rendimentos e desigualdade educativa.....	52
1.3.2 A desigualdade de rendimentos como fonte de crescimento do investimento em educação: A ameaça dos impostos progressivos.....	59
1.4 Igualdade de Oportunidades, Igualdade Equitativa de Oportunidades e Igualdade de Resultados: A Actualidade do Debate Realizado nos Estados Unidos da América nas Décadas de Sessenta e Setenta .....	62
1.4.1 O Relatório Coleman.....	62
1.4.2 A desigualdade como ineficácia escolar: A procura e a constituição de escolas eficazes.....	71
1.4.3 A desigualdade como herança genética: O mérito como herança patrimonial genética.....	73
1.4.4 A igualdade de resultados .....	77
1.4.5 A igualdade democrática e a justiça como equidade.....	81
1.4.6 A meritocrática sociedade pós-industrial e os seus inimigos .....	90
1.5 A Escola como Instância de Reprodução das Desigualdades Sociais: Do Consenso da Denúncia ao Dissenso Teórico no Debate Realizado em França nas Décadas de Sessenta e Setenta .....	91
1.5.1 A desigualdade como distanciação cultural. As desiguais oportunidades dos estudantes.....	91
1.5.2 A teoria da reprodução sob o olhar crítico. A desigualdade como resultado do processo de estratificação social .....	97
1.5.3 A escola como instância de reprodução das relações sociais de produção: O contributo das teorias neomarxistas.....	105
1.6 Desigualdades Sociais e Desigualdades Escolares: A Perda da Hegemonia Explicativa das Teorias da Reprodução no Final do Século XX.....	118

1.6.1	A heterogeneidade dos grupos sociais nas modernas sociedades com forte diferenciação: O fim dos grupos sociais pensados como sistemas monolíticos .....	119
1.6.2	A erosão da escola como sistema monolítico: a abertura da «caixa negra» .....	126
1.7	Justiça Social, Desigualdade Social e Desigualdade Educativa .....	146
1.7.1	Igualdade de lugares e igualdade de oportunidades: O debate sobre as principais concepções de justiça social nas sociedades democráticas .....	146
2	PLANO para MENSURAR E ANALISAR AS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EM PORTUGAL .....	157
2.1	A Igualdade de Oportunidades na Educação .....	158
2.2	As Desigualdades de Acesso e de Desempenho Escolares em Portugal: Linhas Gerais de um Plano de Trabalho .....	164
3	AS DESIGUALDADES DE ACESSO À EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA (1820-2009).....	167
3.1	O Lento e Desigual Acesso À Instrução Pública. A Resistência do Analfabetismo: Da Revolução Liberal ao Plano de Educação Popular (1820-1952) .....	168
3.1.1	Uma interpretação formal e restrita da igualdade nas políticas educativas. A escolaridade obrigatória como «construção retórica» (1820-1952).....	173
3.1.2	Evolução das desigualdades de acesso ao alfabeto .....	182
3.2	O Acesso à Educação como Privilégio. A Política de Baixa Escolarização da População Portuguesa - da Ditadura Militar ao Desenho do Projecto Regional do Mediterrâneo (1926-1955).....	192
3.2.1	A afirmação da desigualdade de oportunidades no acesso à educação .....	192
3.2.2	Uma concepção tradicionalista e retrógrada da igualdade e do conhecimento espelhada na política educativa de gradual redução da escolaridade obrigatória .....	194
3.2.3	As desigualdades de acesso ao ensino e a baixa estrutura de qualificações da sociedade portuguesa .....	202
3.3	A Deslocação, Transmutação e Endurecimento das Desigualdades Escolares no Quadro da Expansão do Sistema de Ensino: Do Desenho do Projecto Regional do Mediterrâneo aos Doze Anos de Escolaridade Obrigatória (1955-2009).....	212
3.3.1	A resistência da interpretação tradicionalista da igualdade na educação: Do desenho do Projecto Regional do Mediterrâneo à Revolução de Abril (1955-1974) .....	217
3.3.2	A lenta afirmação de uma interpretação conservadora da igualdade de oportunidades na educação. Da Revolução de Abril aos doze anos de escolaridade obrigatória (1974-2009).....	238
3.3.3	A paulatina difusão do ensino e a deslocação e a transmutação das desigualdades escolares .....	266
4	AS DESIGUALDADES SOCIAIS DE DESEMPENHO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA EM PORTUGAL .....	291
4.1	A Avaliação da Igualdade de Oportunidades de Desempenho na Escolaridade Obrigatória ....	291
4.1.1	A igualdade de oportunidades escolares como objecto de estudo: A forma como foi sendo pensada e medida a relação entre desigualdades sociais e desigualdades educativas .....	292
4.1.2	Problemas teóricos e empíricos na medição da igualdade de oportunidades escolares .....	296

4.1.3	O desempenho dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano: O peso dos critérios atributivos na modelação dos resultados.....	304
4.1.4	Desigualdades sociais e desigualdades escolares: uma relação complexa .....	320
5	CONCLUSÃO .....	325
5.1	O Longo Processo de Alfabetização da Sociedade Portuguesa. As Desigualdades de Acesso ao Alfabeto. Da Revolução Liberal ao Plano de Educação Popular (1820-1952).....	325
5.2	A Política de Baixa Escolarização e de Naturalização das Desigualdades Sociais de Acesso à Educação (1926-1955).....	327
5.3	A Deslocação, Transmutação e Endurecimento das Desigualdades Educativas no Quadro da Expansão do Sistema de Ensino (1955-2009).....	328
5.4	A Desigualdade de Oportunidades de Desempenho na Escolaridade Obrigatória .....	331
5.5	Desigualdades Sociais e Desigualdades Educativas: Uma Relação Complexa .....	332
5.6	Nota Final .....	333
6	LEGISLAÇÃO .....	335
7	FONTES ESTATÍSTICAS .....	340
8	PROGRAMAS DO GOVERNO.....	341
9	BIBLIOGRAFIA.....	343



## Índice de Quadros

Quadro 3.1 Evolução da taxa de analfabetismo, segundo os grupos etários, 1900-1960.....	185
Quadro 3.2 Evolução da taxa de analfabetismo por escalão etário e sexo, 1900-1960.....	187
Quadro 3.3 Evolução da taxa de analfabetismo por distrito e sexo, 1900-1950.....	189
Quadro 3.4 População que concluiu pelo menos o ensino primário elementar (escolaridade obrigatória), segundo os grupos etários, 1940-1960.....	206
Quadro 3.5 Conclusão do ensino primário por escalão etário e sexo, 1940-1960.....	208
Quadro 3.6 Síntese da evolução da escolaridade obrigatória (1960-2009).....	216
Quadro 3.7 Evolução do número de alunos, 1951-55.....	218
Quadro 3.8 Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM) - Estrutura educacional da população activa prevista em 1975.....	224
Quadro 3.9 Previsão PRM sobre a evolução do número de alunos inscritos no sistema educativo.....	225
Quadro 3.10 Conclusões – Avaliação dos objectivos estabelecidos pelo Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM), 1964-65.....	236
Quadro 3.11 Avaliação da previsão do PRM respeitante ao número médio de alunos inscritos nos ensinos primário e secundário entre 1970 e 1975.....	237
Quadro 3.12 Alteração aos princípios constitucionais respeitantes à igualdade de oportunidades.....	247
Quadro 3.13 Evolução do número de beneficiários da acção social escolar, 2007-2010.....	262
Quadro 3.14 População 15-64 anos que concluiu o ensino básico, segundo os grupos etários.....	277
Quadro 3.15 População 20-64 anos que concluiu o ensino secundário, segundo os grupos etários.....	280
Quadro 3.16 População 25-64 anos que concluiu o ensino superior, segundo os grupos etários.....	281
Quadro 3.17 População 20-64 anos que concluiu o ensino secundário, segundo os grupos etários.....	284
Quadro 3.18 População 25-64 anos que concluiu o ensino superior, segundo os grupos etários.....	284
Quadro 4.1 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano nas escolas públicas do continente.....	304
Quadro 4.2 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo o sexo.....	305
Quadro 4.3 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo a nacionalidade.....	306
Quadro 4.4 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo o nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais.....	308
Quadro 4.5 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo a classe social dos pais.....	309
Quadro 4.6 Possibilidade de ter um desempenho positivo nos exames nacionais, segundo o nível de ensino mais elevado concluído pelos pais.....	312
Quadro 4.7 Possibilidade de ter um desempenho positivo nos exames, segundo a classe social dos pais.....	314
Quadro 4.8 Possibilidade de ter um desempenho nos exames nacionais situado no último quintil da distribuição de resultados, segundo o nível de ensino mais elevado concluído pelos pais.....	316
Quadro 4.9 Possibilidade de ter um desempenho nos exames nacionais situado no último quintil da distribuição de resultados, segundo a classe social de origem.....	317

Quadro 4.10 Correlação do estatuto socioeconómico familiar e do nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais com as classificações nos exames (correlações semiparciais).....	319
Quadro 4.11 Efeito do valor escolar do aluno e da origem social na explicação dos desempenhos nos exames nacionais (Regressão linear hierárquica) .....	321
Quadro 4.12 Correlação do valor escolar do aluno e da origem social com as classificações nos exames (correlações semiparciais).....	322
Quadro 9.1 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo o estatuto socioeconómico.....	V
Quadro 9.2 Possibilidade de ter um desempenho positivo nos exames, segundo o estatuto socioeconómico .....	V

## Índice de Figuras

Figura 1.1 Sistema de acção.....	29
Figura 1.2 Agrupamento de variáveis-padrão .....	32
Figura 1.3 Classificação das sociedades segundo as principais variáveis-padrão .....	32
Figura 1.4 Sistema, subsistema e funções primárias .....	33
Figura 1.5 O dilema igualdade-desigualdade nos modernos sistemas sociais.....	47
Figura 1.6 Interpretações do segundo princípio de justiça social.....	83
Figura 2.1 Interpretações da igualdade de oportunidades na educação .....	161
Figura 2.2 Critérios de avaliação da desigualdade de oportunidades educacionais no sistema de ensino .....	163
Figura 3.1 Data de estabelecimento da escolaridade obrigatória e taxa de escolarização em 1870 .....	169
Figura 3.2 Evolução da taxa de analfabetismo em Portugal, 1890-1960 .....	183
Figura 3.3 Evolução da taxa de analfabetismo no grupo etário dos 10 aos 14 anos, 1890-1960 .....	184
Figura 3.4 Diminuição percentual decenal da taxa de analfabetismo, segundo os grupos etários, 1900-1960 ...	184
Figura 3.5 Desigualdades etárias no acesso ao alfabeto, 1900-1960.....	186
Figura 3.6 Evolução da taxa de analfabetismo, segundo o sexo, 1900-1960 .....	186
Figura 3.7 Desigualdades de género no acesso ao alfabeto, 1900-1960 .....	188
Figura 3.8 Desigualdades de género no território (1900, 1930, 1950).....	190
Figura 3.9 Desigualdades regionais de acesso ao alfabeto, 1900-1960.....	191
Figura 3.10 Evolução da estrutura do ensino primário e da escolaridade obrigatória, 1919-1938.....	201
Figura 3.11 População 25-64 anos, segundo o grau de ensino, 1940-1960.....	203
Figura 3.12 População segundo o grau de ensino concluído, nos grupos etários de referência, 1940-1960.....	204
Figura 3.13 Conclusão da escolaridade obrigatória, segundo os grupos etários, 1940-1960 .....	205
Figura 3.14 Desigualdades etárias de conclusão do ensino primário (escolaridade obrigatória), 1940-1960 .....	206
Figura 3.15 População 12-64 anos com o ensino primário, segundo o sexo, 1940-1960.....	207
Figura 3.16 População 12-14 anos com ensino primário, segundo o sexo, 1940-1960.....	208
Figura 3.17 Desigualdades de género na conclusão do ensino primário, 1940-1960.....	209
Figura 3.18 Conclusão dos ensinos secundário e superior, segundo os grupos etários de referência, 1940-1960 .....	210
Figura 3.19 Desigualdades etárias na conclusão dos ensinos secundário e superior, 1940-1960 .....	210
Figura 3.20 Desigualdades de género na conclusão dos níveis de ensino, 1940-1960.....	211
Figura 3.21 Desigualdades de género na conclusão dos níveis de ensino, 1940-1960.....	212
Figura 3.22 População 25-64 anos, segundo o grau/nível de ensino, 1960-2011.....	266
Figura 3.23 População 25-64 anos, segundo o nível de ensino concluído nos países da OCDE e da UE21, 2011 .....	267
Figura 3.24 Evolução da taxa de abandono precoce em Portugal e na União Europeia, 1992-2011 .....	267
Figura 3.25 Taxa real de escolarização por nível de ensino e ano lectivo, identificando os marcos de alteração da escolaridade obrigatória, 1960-2009.....	270

Figura 3.26 Taxa de escolarização por ano, idade e ano lectivo, identificando os marcos de alteração da escolaridade obrigatória, 1960-2009 .....	271
Figura 3.27 Taxa real de escolarização do 2.º ciclo e taxa de escolarização aos 12 anos .....	272
Figura 3.28 Taxa de retenção e desistência nos 4.º, 6.º e 9.º anos, 1960-2011 .....	273
Figura 3.29 População 15-19 anos que concluiu a escolaridade obrigatória, 1960-2011 .....	274
Figura 3.30 População 15-19 anos que concluiu a escolaridade obrigatória, segundo o sexo, 1960-2011 .....	274
Figura 3.31 Desigualdades de género na conclusão da escolaridade obrigatória, 1960-2011 .....	275
Figura 3.32 População que concluiu o ensino básico, 1981-2011 .....	276
Figura 3.33 Desigualdades etárias na conclusão do ensino básico, 1981-2011 .....	277
Figura 3.34 População 15-64 que concluiu o ensino básico, segundo o sexo, 1981-2011 .....	278
Figura 3.35 População 15-19 anos que concluiu o ensino básico, segundo o sexo, 1981-2011 .....	278
Figura 3.36 Desigualdades de género na conclusão do ensino básico, 1981-2011 .....	279
Figura 3.37 População que concluiu os ensinos secundário e superior, 1960-2011 .....	280
Figura 3.38 Desigualdades etárias de conclusão dos níveis de ensino, 1960-2011 .....	282
Figura 3.39 População adulta que concluiu os ensinos secundário e superior, segundo o sexo, 1960-2011 .....	283
Figura 3.40 População jovem adulta que concluiu os ensinos secundário e superior, segundo o sexo, 1960-2011 .....	283
Figura 3.41 Desigualdades de género na conclusão dos níveis de ensino, segundo os grupos de referência (população adulta), 1960-2011 .....	285
Figura 3.42 Desigualdades de género na conclusão dos níveis de ensino, 1960-2011 .....	286
Figura 4.1 Composição do indicador de estatuto socioeconómico .....	302
Figura 4.2 Resultados nos exames nacionais, segundo o nível de ensino mais elevado concluído pelos pais ....	307
Figura 4.3 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo o estatuto socioeconómico .....	310
Figura 4.4 Possibilidade de ter um desempenho positivo nos exames, segundo o estatuto socioeconómico .....	315
Figura 4.5 Possibilidade de ter um desempenho nos exames nacionais situado no último quintil da distribuição de resultados, segundo o estatuto socioeconómico .....	318
Figura 9.1 Evolução da População Portuguesa, 1821-2011 .....	I
Figura 9.2 Conclusão graus/níveis de ensino, segundo os grupos etários de referência, 1960-2011 .....	II
Figura 9.3 População com grau de ensino, 1960-2011 .....	II
Figura 9.4 Desigualdades etárias de obtenção de grau de ensino .....	III
Figura 9.5 População 15-64 anos com grau de ensino, segundo o sexo, 1960-2011 .....	III
Figura 9.6 População 15-19 anos com grau de ensino, segundo o sexo, 1960-2011 .....	IV
Figura 9.7 Desigualdades de género na conclusão de um grau de ensino, 1960-2011 .....	IV

## Glossário de Siglas

AA	Assalariados agrícolas
ACM	Análise de Correspondências Múltiplas
Aepl	Assalariados Executantes pluriactivos
AI	Agricultores Independentes
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
Aipl	Agricultores Independentes Pluriactivos
AP	Acção Pedagógica
CEEE	Centro de Estudos de Estatística Económica
CNEA	Campanha Nacional de Educação de Adultos
CP	Curso Preparatório
CRP	Constituição da República Portuguesa
CV	Coefficiente de Variação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DUDHC	Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão
EE	Empregados Executantes
EDL	Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais
O	Operários
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PEP	Plano de Educação Popular
PP	Primária-Profissional
PRM	Projecto Regional do Mediterrâneo
PTE	Profissionais Técnicos e de Enquadramento
QI	Quociente de Inteligência
OR	Odds Ratio - Razão de Probabilidades
SER	School Effectiveness Research
SS	Secundária-Superior
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
TI	Trabalhadores Independentes
Tipl	Trabalhadores Independentes Pluriactivos
TRE1C	Taxa real de escolarização 1.º Ciclo do Ensino Básico
TRE2C	Taxa real de escolarização 2.º Ciclo do Ensino Básico
TRE3C	Taxa real de escolarização 3.º Ciclo do Ensino Básico
ZEP	Zone D'éducation Prioritaire

O Poder - qualquer poder, até o da força! - vem do Saber e só dele. Tivemos, durante menos de um século, um fogacho de poder porque dispúnhamos, em exclusivo, de técnicas navais. Sabíamos construir navios, aparelhá-los e artilhá-los. Sabíamos navegar a favor e contra o vento. Sabíamos determinar a posição no mar e seguir a melhor rota. Sabíamos desenhar cartas. Quando outros povos adquiriram os mesmos saberes e os completaram, quando souberam construir barcos melhores e com melhor artilharia, quando adquiriram mais fecundas técnicas de navegação de alto mar e métodos mais eficientes para a guerra marítima, o poder que o saber dá escapou-se-nos das mãos. (...) Pois afirmo categoricamente que se não acabarmos com a frase rançosa e vergonhosa de que o Tesouro não pode dar prioridade às despesas com a educação, não poderemos ir longe no futuro nesse futuro que para o Ocidente consiste numa contínua ascensão no caminho da prosperidade. Ninguém nos ajudará na nossa pobreza, a não ser com o prato de sopa do menino comovido...

Francisco de Paula Leite Pinto. Da Instrução Pública à Educação Nacional, 1966, páginas 6 e 22.

## INTRODUÇÃO

A tese agora apresentada tem como objectivo contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as desigualdades educativas, inscrevendo-se num campo temático que tem mobilizado o esforço de sociólogos de várias gerações.

O trabalho resulta da inicial tentativa de resposta articulada a um alargado conjunto de questões suscitado pela análise dos preceitos constitucionais consagrados ao ensino. A lei fundamental estabelece que “todos têm direito ao ensino como garantia do direito da igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e que “o ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais”<sup>1</sup>. A Constituição da República Portuguesa parece, assim, afirmar que as desigualdades anteriores e exteriores à escola condicionam o percurso dos alunos. A superação desta influência é declarada como condição necessária à instituição do princípio da igualdade de oportunidades. Para a realização deste objectivo, compete ao Estado “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” e “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino”<sup>2</sup>.

O que permitem dizer as mencionadas competências do Estado sobre o referenciado princípio? A definição da política educativa parece ser subsidiária de uma interpretação da igualdade de oportunidades centrada nas capacidades, confinando a gratuitidade ao ensino obrigatório. Poder-se-á daqui inferir, que se entende, que uma parte dos portugueses não tem capacidade para completar com sucesso os níveis de ensino situados além desse patamar? A leitura dos preceitos permitirá concluir que o supracitado princípio se aplica apenas à escolaridade obrigatória, resultando daí os qualificativos universal e gratuito? A declaração da gratuitidade do ensino criará por si só condições para a afirmação de iguais possibilidades de frequência e aproveitamento escolares? O que significará garantir aos mais capazes o acesso aos graus de ensino mais elevados? Este propósito não será o reconhecimento da existência de desiguais oportunidades? Os menos capazes deverão ser objecto de medidas compensatórias? Qual é a relação entre os desiguais contextos económicos, sociais e culturais das famílias e o desenvolvimento das capacidades dos alunos? Se as condições de existência influenciarem o acesso e o desempenho dos discentes, será possível minimizar ou erradicar o seu efeito? E se não for possível, as desigualdades de capacidade e de realização serão aceitáveis? Fará, então, sentido continuar a falar em igualdade de oportunidades?

---

<sup>1</sup> Números 1 e 2 do Artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa.

<sup>2</sup> Alíneas a) e d) do número 3 do Artigo 74.º da Constituição da República Portuguesa.

O questionamento retoma assim antigas e actuais interrogações do debate sociológico relacionadas com a tentativa de conciliação dos termos da clivagem aberta pela Revolução Francesa: a igualdade de estatuto e a desigualdade de realização. Pode o desenvolvimento das modernas sociedades ser caracterizado pelo enfraquecimento de critérios atributivos e particularistas no acesso aos lugares e às posições sociais, significando tal facto a presença de uma maior igualdade de oportunidades? Qual é o papel deste princípio de justiça social na organização, estruturação e desenvolvimento das formações sociais? Assume ele funções de legitimação das desigualdades sociais? Quais são os critérios que o definem?

Neste amplo domínio interrogativo, e considerando que a escola assumiu paulatinamente funções de preparação dos jovens para a entrada no mercado de trabalho, constituindo-se como espaço de mediação entre a origem social e o destino social, enunciam-se as perguntas às quais o estudo procura responder. As desigualdades educativas têm vindo a diminuir ou a aumentar em Portugal? A escola tende a reduzir, a reproduzir ou a aprofundar as desigualdades sociais? O sistema de ensino proporciona igualdade de oportunidades de desempenho? Como tem sido interpretado este princípio pelas políticas públicas? A interpretação tem condicionado o desenvolvimento da educação?

No capítulo primeiro, inicia-se a elaboração da resposta, percorrendo as diversas idades do debate inscrito na teoria social em torno da igualdade e da desigualdade e do papel crescentemente exercido pela educação na organização e funcionamento das modernas sociedades. O percurso começa com a mencionada tensão aberta pela Revolução Francesa. Os diversos contributos teóricos permitem mostrar a forma diversa como foi pensada a contradição, bem como a sua superação. A discussão procura identificar, a par das causas, justificações e impactos das desigualdades sociais e materiais, um movimento de claro alargamento das bases do conceito de igualdade nos últimos séculos (Parsons, 1970), deixando este paulatinamente de se circunscrever à esfera do estatuto jurídico. Esta mudança é requisito fundamental para garantir o pleno exercício dos direitos consagrados, situação que coloca o foco nas condições sociais exigidas para a concretização de tal desígnio. A evolução registada pelo conceito de igualdade é notória, sendo possível reconhecer uma tendência para a sua progressiva substancialização. Tal facto não significa, porém, a afirmação da eliminação tendencial das desigualdades sociais e materiais. A escola constituiu-se gradualmente como a principal sede de credenciação dos lugares ocupados na estrutura social, sendo crescentemente discutida a sua acção no enfraquecimento ou endurecimento das desigualdades sociais. A igualdade de oportunidades no sistema educativo foi objecto de profunda reflexão, dando lugar a um dos debates mais importantes na segunda metade do século XX. O conceito parece, no entanto, continuar a enfermar dos males diagnosticados no exame realizado por James Coleman nos anos sessenta da passada centúria: ambiguidade, polissemia e dissenso na tradução do seu significado (Coleman, 1966). Tal situação tem sido sublinhada como reclamando a definição de critérios inequívocos (Pinto, 2013, in: Almeida,



2013) para um conceito pouco tranquilo (Almeida, 2013). Um conceito ambíguo, equívoco e polissémico parece, assim, informar a interpretação dominante de justiça social (Dubet, 2014), organizando o funcionamento das instituições, estruturando as políticas educativas e garantindo a aceitação de uma distribuição desigual de recompensas pelos participantes. Com efeito, tem sido largamente partilhada a ideia de que o princípio da igualdade de oportunidades (e a correlativa noção de mérito) é o principal mecanismo legitimador das desigualdades sociais nas modernas sociedades.

No segundo capítulo, é apresentado um contributo para a definição dos critérios da igualdade de oportunidades educacionais. Na realidade, constata-se que são raras as tentativas de tradução do seu significado no quadro da teoria social. A tipologia elaborada sobre as principais interpretações deste princípio constitui-se como grelha ideal-típica para a leitura das políticas públicas e para a avaliação da evolução das desigualdades educativas. De facto, o princípio constitucional não tem sido objecto de escrutínio, desconhecendo-se se o sistema de ensino português proporciona igualdade de oportunidades aos seus alunos.

A submissão da teoria ao confronto empírico é feita nos capítulos seguintes. A resposta às questões do estudo reclama a convocação conjugada de dois planos analíticos: diacrónico e sincrónico. Na diacronia, procura-se observar o trajecto das desigualdades de acesso à instrução e aos vários níveis de ensino por parte da população portuguesa, discutindo a interpretação dominante da igualdade de oportunidades na educação inscrita nas políticas públicas ao longo dos períodos temporais definidos. Neste quadro, o trabalho privilegia o uso de fontes documentais como a produção legislativa relacionada com as medidas de igualdade, em particular a escolaridade obrigatória. Esta ocupa um papel destacado no exame da evolução da difusão do ensino, funcionando como fio condutor do capítulo terceiro. O estudo mobiliza como principal fonte de informação estatística os censos da população, cuja primeira edição data de 1864. O período de quase duzentos anos (1820-2009) é tratado em três subcapítulos, divisão que permite analisar separadamente as questões da alfabetização e da escolarização da população portuguesa. O primeiro dos subcapítulos discute a evolução das desigualdades de acesso ao alfabeto, enquanto os restantes centram o olhar no lento processo de escolarização, interpretando as possibilidades de conclusão dos vários níveis de ensino.

No capítulo quarto, é avaliada a igualdade de oportunidades de desempenho, a partir das classificações nos exames nacionais realizados no ano lectivo de 2008/09, na então última etapa da escolaridade obrigatória de nove anos. No plano da sincronia, é analisado o modo como se comportam as notas dos alunos em função de um conjunto de critérios de natureza atributiva, como a origem social. Este exercício, que constitui a base da mencionada avaliação, permite discutir a relação estabelecida entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas, a qual continua a assumir particular relevância neste domínio da investigação.

Por fim, é apresentada uma síntese dos principais resultados alcançados pelo estudo, identificando questões que reclamam o aprofundamento do conhecimento hoje disponível. As hipóteses explicativas formuladas são um convite à investigação.

# **1 DESIGUALDADES SOCIAIS E DESIGUALDADES EDUCATIVAS: UM LONGO PERCURSO TEÓRICO**

Sociological interest has tended to focus on inequality and its forms, causes, and justifications. There has been, however, for several centuries now, a trend to the institutionalization of continually extending bases of equality. This came to an important partial culmination in the eighteenth century (Parsons, 1970, 14).

## **1.1 Igualdade e Desigualdade. O Papel da Educação: O Contributo dos Fundadores da Moderna Teoria Social**

A Revolução Francesa derrubaria a monarquia absolutista e instituiria uma nova ordem fundada nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade. Para a emergência da era democrática muito contribuiriam os iluministas, cujo trabalho paulatinamente erodiria os pilares do Antigo Regime. Montesquieu (1689-1755), Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1788), Diderot (1713-1784), D’Alembert (1717-1783) e Condorcet (1743-1794) surgem como os mais representativos pensadores do século das luzes. Apenas este último assistiria, no entanto, à revolução e à proclamação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 26 de Agosto de 1789. No que à igualdade respeita, o documento estabelecia no seu primeiro artigo que “os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”. No artigo 6.º assegurava que “todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos”. A Declaração afirmava, assim, a igualdade dos cidadãos perante a lei e a abertura de carreiras, ou seja, o acesso às posições sociais em função da capacidade e do talento. Há aqui uma concepção jurídico-formal da igualdade, erradicando os privilégios de nascimento e a conseqüente hierarquização das relações sociais em função de critérios de natureza atributiva, tais como: a origem social e o sexo dos indivíduos.

Esta perspectiva da igualdade presidirá à elaboração das propostas de Condorcet sobre a instrução pública. O autor declararia que : “la société doit au peuple une instruction publique: comme moyen de rendre réelle l’égalité des droits. L’instruction publique est un devoir de la société à l’égard des citoyens” (Condorcet, 1791, 2012). Há, de facto, uma circunscrição da igualdade à esfera jurídica, aparecendo a instrução como condição fundamental para o independente exercício de direitos. O analfabetismo promoveria uma relação de dependência entre os indivíduos, sublinhando o filósofo francês que “a desigualdade de instrução é uma das principais fontes de tirania” (Condorcet, 1791,

2012). Neste quadro, a defesa da igualdade entre homens e mulheres no acesso à instrução e às atividades de ensino constituiria uma das posições mais disruptivas à época.

Parce que les femmes ont le même droit que les hommes à l’instruction publique. Enfin, les femmes ont les mêmes droits que les hommes; elles ont donc celui d’obtenir les mêmes facilités pour acquérir les lumières qui seules peuvent leur donner les moyens d’exercer réellement ces droits avec une même indépendance et dans une égale étendue. L’instruction doit être donnée en commun, et les femmes ne doivent pas être exclues de l’enseignement (Condorcet, 1791, 2012).

O acesso à instrução, como condição fundamental para o pleno exercício de direitos, informaria as políticas públicas de difusão do ensino elementar e o estabelecimento da escolaridade obrigatória no continente europeu, sobretudo, a partir do século XIX.

### **1.1.1 Igualdade de condições e desigualdade material**

A igualdade jurídico-formal seria perspectivada por Tocqueville como o principal traço da emergência da era democrática. Na sua obra de referência *Da Democracia na América*, o autor asseveraria a tendência inelutável das sociedades modernas para a igualdade de condições. O conceito de igualdade é utilizado como sinónimo de democracia, por oposição à aristocracia (*cf.* Collins, 1972:51), expressando o fim dos privilégios de nascimento, da hierarquização dos estatutos sociais e do acesso limitado às carreiras. A igualdade significaria a existência de mobilidade social e a erradicação das posições sociais hereditárias conferidas pelos laços de sangue. O conceito circunscreve-se, assim, à igualdade de direitos e deveres e à abertura das profissões a todos os indivíduos, não significando, no entanto, a eliminação da desigualdade de rendimentos ou das condições sociais de existência.

Os homens nunca instituirão uma igualdade que os satisfaça por completo. Por muitos esforços que um povo empreenda, nunca conseguirá tornar perfeitamente iguais as condições entre os seus membros e caso tivessem a infelicidade de chegar a esse nivelamento absoluto e completo, restaria ainda a desigualdade entre as inteligências, que, vindas directamente de Deus, escaparão sempre ao domínio das leis (Tocqueville, 1835, 2010:637).

As desigualdades económicas e sociais seriam, em última instância, instituídas pela mão do criador e não erradicáveis pela acção de comuns mortais. A era democrática não eliminaria a distinção entre pobres e ricos, patrões e operários, mas alteraria o relacionamento entre estes grupos sociais, fundado agora na igualdade de estatuto perante a lei. O historiador francês perspectivaria, no entanto, uma tendência para a redução das desigualdades económicas e sociais entre estes grupos nas

sociedades democráticas (vd. Tocqueville, 1835, 1840, 2007:697). A afirmação é sustentada na identificação de uma lei geral de elevação gradual dos salários, apoiada, por sua vez, na melhoria das condições de existência dos trabalhadores, que lhes permitiria negociar um justo salário pelo trabalho realizado.

Considerando bem todas as coisas, penso que se pode dizer que o aumento lento e gradual dos salários é uma das leis gerais por que se regem as sociedades democráticas. À medida que as condições sociais se igualizam, os salários sobem e vice-versa. Mas, nos nossos dias, encontramos uma grande e malfada excepção a esta regra. Esse estado de dependência e de miséria em que se encontra uma parte da população industrial dos nossos dias é um facto excepcional e contrário a tudo o que a rodeia. (Tocqueville, 1835, 1840:698).

A afirmação da tendência de elevação gradual dos salários e de redução da desigualdade entre ricos e pobres, patrões e operários, conflituaria com a lei geral da acumulação capitalista e do crescente empobrecimento do proletariado. Karl Marx defenderia esta tese, identificando uma relação de exploração entre patrões e operários e, ao contrário de Tocqueville, enunciaria o paulatino empobrecimento do proletariado. A formação de um exército industrial de reserva impediria a negociação de um salário justo e favoreceria a exploração classista. Marx colocaria no centro do debate as desigualdades económicas e sociais, ampliando decisivamente o conceito de igualdade.

### **1.1.2 A desigualdade como exploração**

No prefácio da *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, Marx afirma:

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura económica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente determina a sua consciência (Marx, 1859, 1977:28-29).

A afirmação da natureza determinante da base material (infra-estrutura), sobre a qual se ergue a superestrutura de uma formação social, é indispensável à compreensão da teoria social marxiana. Esta instância é determinada, assumindo, no entanto, funções de determinação da base material, ou seja,

contribuindo para a reprodução das condições sociais de produção (relações de produção e força produtiva). A superestrutura jurídica e política de uma formação social é, assim, determinada e determinante. Nesta clara circularidade teórica, a base material determina, em última instância, as formas de desenvolvimento da vida social e política, determinando, por essa via, «a consciência dos homens». O Estado, instância da superestrutura, não tem, neste quadro, existência autónoma ou independente da base material, expressando os interesses da classe dominante.

Na formação social capitalista, as relações de produção reflectem a divisão do trabalho estabelecida, grosso modo, em torno da posse dos meios de produção, permitindo aos proprietários a acumulação dos excedentes produtivos e a apropriação da mais-valia. As relações de produção são, com efeito, relações antagónicas de exploração, enformando, no essencial, o conceito de classe social<sup>3</sup>. As diferenças de classe reflectem as diversas condições materiais e sociais de existência, constituindo-se como fonte da desigualdade social. Esta é subsidiária do processo de exploração classista. Convém, no entanto, realçar que a teleologia *marxiana* não prevê a erradicação completa das desigualdades, mas sim das diferenças de classe. Um certo grau de desigualdade nas condições materiais de existência não deixaria de existir, tal como Engels afirmaria em carta enviada a Babel<sup>4</sup>, em Março de 1875, sobre o projecto de programa do futuro partido operário social-democrata unificado da Alemanha:

A expressão «destruição de toda a desigualdade social e política, em lugar de abolição de todas as diferenças de classes», é igualmente muito suspeita. De um país para o outro, de uma província para outra, até mesmo de um lugar para o outro, haverá sempre uma certa desigualdade nas condições de existência, desigualdade que se poderá certamente reduzir ao mínimo, mas que não se poderá fazer desaparecer completamente. Os habitantes dos Alpes terão sempre condições de vida completamente diferentes das dos habitantes das planícies. A representação da sociedade socialista como o império da *igualdade* constitui uma concepção francesa demasiado estreita, apoiada na antiga divisa *Liberté, Egalité, Fraternité*, concepção que no seu tempo e lugar, teve razão de ser por corresponder a uma fase de evolução, mas que, como todas as concepções demasiado estreitas das escolas socialistas que nos procederam, deveria presentemente ser ultrapassada, pois só gera a confusão nos espíritos, sendo substituída por concepções mais precisas e que correspondem mais às realidades (Marx e Engels, 1875, 1975:49).

---

<sup>3</sup> O conceito de classe social ocupa um lugar central na teoria social marxiana. Apesar disso, não parece haver por parte do autor um esforço de sistematização conceptual. Esta é a conclusão de Anthony Giddens, que sobre esta matéria afirma: “a noção de classe é de tal maneira fundamental na obra de Marx, que o autor omite a explicação do significado da mesma. (...) Marx limita-se, porém, a dar nesses manuscritos uma definição negativa do conceito de classe social” (Giddens, 1990:71).

<sup>4</sup> Líder do partido social-democrata alemão.

Patrick Savidan afirmaria que Marx considerou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão como produto de uma revolução burguesa, que não colocaria os indivíduos em situação de igualdade, mas sim consagraria o egoísmo moral e promoveria a luta entre todos os indivíduos (cf. Savidan, 2007:54-55). São lançadas aqui as bases para o debate entre a igualdade de oportunidades e a igualdade de lugares (vd. Dubet, 2010), que será desenvolvido numa fase mais adiantada deste trabalho.

Chegados a este ponto do desenvolvimento da exposição, poder-se-á questionar o papel do Estado na conservação das diferenças de classe e na reprodução das desigualdades sociais. Como afirmariam Gramsci (1980) e Althusser (1970, 1980), as funções reprodutivas do Estado, em Marx, apresentam um considerável confinamento à dimensão repressiva, *i.e.*, à administração dos meios de violência de um conjunto de instituições de segurança e defesa (polícia e exército) e de justiça (tribunais e prisões). O Estado reflectiria os interesses da classe dominante, e, assim sendo, a educação administrada pelo Estado constituir-se-ia, como elemento reprodutivo no modo de produção capitalista. Embora a educação não ocupe um lugar central na teoria social marxiana, determinadas passagens parecem confirmar esta interpretação.

Na *Crítica do Programa de Gotha* (1875, s/d), Marx questiona a validade da reivindicação do partido operário alemão respeitante à universalidade, obrigatoriedade e gratuidade da educação elementar assegurada pelo Estado.

Educação elementar para todos? Que se imagina ao dizer isto? Acredita-se que, na sociedade actual – não conhecemos outra – a educação possa ser a mesma para todas as classes? Ou pretende-se obrigar as classes superiores a contentar-se com o ensino elementar - a escola primária -, só compatível com a situação económica não dos trabalhadores assalariados, mas também dos camponeses? «Escolaridade obrigatória. Ensino gratuito»: a primeira existe mesmo na Alemanha, a segunda na Suíça e nos Estados Unidos para as escolas primárias. Se, em certos Estados deste último país, os estabelecimentos de ensino superior são igualmente «gratuitos», isto significa apenas que, na verdade, as despesas da educação das classes superiores são pagas pelas receitas gerais do imposto». (...) É absolutamente de rejeitar «uma educação do povo pelo Estado». Determinar por lei geral os recursos das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, as disciplinas ensinadas, etc., e – como se faz nos Estados Unidos – fazer vigiar por inspectores do Estado a execução destas prescrições legais, eis o que é completamente diferente de fazer do Estado o educador do povo. Muito pelo contrário, é preciso, do mesmo modo, recusar toda a influência do governo e da igreja sobre a escola (Marx e Engels, 1875, 1976:39).

Fica clara a impossibilidade de estabelecimento de uma educação elementar universal, obrigatória e gratuita na formação social capitalista, mostrando o autor que essa medida aparentemente igualitária tenderia a beneficiar as classes superiores. Fica também sublinhada a necessidade de tornar

a escola refractária à influência do governo e da igreja, tornando-a uma esfera de actividade com regulação independente e autónoma.

“Uma educação pública e gratuita de todas as crianças” (Marx e Engels, 1848:1975:85) tinha sido, contudo, defendida no *Manifesto do Partido Comunista*, como uma das medidas a aplicar no período de transformação revolucionário de transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista. Este facto parece, com efeito, corroborar a tese de que a educação universal pública e gratuita só seria possível colocando fim ao modo de produção capitalista, reproduzidor das desigualdades sociais.

### 1.1.3 A desigualdade como exclusão

Max Weber estabelece um claro diálogo com Karl Marx, ao invés do que ocorre com Émile Durkheim (cf. Giddens, 1972, 1990:175-176). O diálogo é, essencialmente, realizado em torno das limitações do materialismo histórico, enquanto esquema conceptual teleológico e explicativo do desenvolvimento societal. Weber qualifica mesmo o materialismo histórico como uma concepção ingénua, segundo a qual “as ideias apareceriam como reflexo ou «superestrutura» das situações económicas” (Weber, 1905, 1990). Na obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1905, 1990), o autor não inverte o materialismo histórico<sup>5</sup>, procurando explicar o capitalismo pela ética protestante. A tentativa de refutação do materialismo histórico não se centra na inversão da lógica causal, mas na enunciação

---

<sup>5</sup> Max Weber não substituiu, de facto, o materialismo histórico pelo idealismo histórico. Como afirma Raymond Aron “relativamente ao materialismo histórico, o pensamento weberiano não é uma pura e simples inversão. Nada seria mais falso do que supor que Max Weber defendeu uma tese exactamente oposta à de Marx, explicando a economia pela religião em vez de explicar a religião pela economia. Weber não alimenta o projecto de inverter a doutrina do materialismo histórico para substituir uma causalidade das forças religiosas à causalidade das forças económicas” (Aron, 1992:514). Esta ideia pode também ser encontrada em João Ferreira de Almeida: “Weber foi frequentemente acusado de idealismo, a partir de uma avaliação pouco subtil que lhe atribui a explicação monocausal do capitalismo pela ética protestante. Muitos dos seus discípulos e continuadores se insurgiram contra tal interpretação. E ele próprio tinha afirmado, de resto, que não se tratava «de substituir a uma interpretação causal exclusivamente ‘materialista’ uma interpretação espiritualista da civilização e da história». (...) Contra a afirmação apriorística de uma causalidade única e fixa, pretendia-se salientar a existência de causalidades probabilísticas, parciais e reversíveis” (Almeida, 1984:170). Weber nega, assim, ao materialismo histórico “a pretensão de estabelecer uma sequência causal e universal (Gerth e Mills in: Weber, 1946, 1979:64), mostrando “a complexidade inexaurível do pluralismo causal” (Gerth e Mills in: Weber, 1946, 1979:49).



das notórias insuficiências de uma concepção explicativa de natureza monocausal, economicamente determinada, apriorística e de aplicação universal.

É que, apesar de o homem moderno, mesmo com a melhor das boas vontades, não poder geralmente imaginar a influência que os conteúdos da consciência religiosa exerceram sobre a conduta de vida, a cultura e o carácter dos povos, não é nossa intenção apresentar a par duma explicação causal, unilateral e «materialista» da cultura e da história, uma outra espiritualista e afinal tão unilateral como a primeira. Ambas são possíveis, mas com ambas se presta um mau serviço à verdade histórica, se forem consideradas como ponto de chegada e não de partida da investigação (Weber, 1905, 1990:137).

Weber coloca em relevo a necessidade da sociologia recusar explicações apriorísticas, deterministas e universais. As explicações dos fenómenos devem ser procuradas na pluralidade de causas e nas combinações entre elas estabelecidas. A tese defendida pelo sociólogo alemão é a da existência de uma afinidade electiva (cf. Giddens, 1972, 1990:190), de uma adequação significativa (cf. Aron, 1992:510) ou ainda de uma afinidade de certos universos de pensamento (cf. Almeida, 1984:170) entre as éticas protestante e a capitalista.

Esta concepção pluridimensional da ordem social enformaria, no essencial, uma das mais importantes contribuições da sociologia weberiana: a teoria da estratificação (cf. Parkin, 1979:44; Collins e Makowski, 1972:100). Weber apresenta uma teoria pluridimensional da estratificação, incorporando a dimensão económica marxiana como um uma das três ordens de hierarquização do poder numa sociedade: classes (económica), grupos de *status* (social/cultural) e partidos (política).

Na obra *Economia e Sociedade* (1922, 1983), o autor define as classes<sup>6</sup> como um conjunto de indivíduos que se encontram numa mesma situação de classe, sendo esta determinada pelo posicionamento daqueles perante o mercado. Este posicionamento resulta, no essencial, da posse ou ausência da posse da propriedade<sup>7</sup>, do tipo de propriedade utilizável para a formação dos lucros e dos serviços que podem ser prestados no mercado. Por seu turno, os grupos de *status*<sup>8</sup> são definidos por

---

<sup>6</sup> Weber afirma que se pode falar de uma classe “cuando: 1) es común a cierto número de hombres un componente causal específico de sus probabilidades de existencia, en tanto que, 2) tal componente esté representado exclusivamente por intereses lucrativos y de posesión de bienes, 3) en las condiciones determinadas por el *mercado* (bienes o de trabajo) («situación de clase»)” (Weber, 1922, 1983:683).

<sup>7</sup> Deste modo, a teoria weberiana da estratificação incorpora o critério marxiano de divisão classista. Para uma análise mais aprofundada desta matéria, recomenda-se a consulta da obra *Capitalismo e Moderna Teoria Social* (vd. Giddens, 1973, 1990:228).

<sup>8</sup> O autor define os grupos de *status* do seguinte modo: “en oposición a la «situación de clase» condicionada por motivos puramente económicos, llamaremos «situación estamental» a todo o componente típico del destino vital humano condicionado por una estimación específica – positiva o negativa – del «honor» adscrito a

referência à esfera do consumo, aos estilos de vida dos indivíduos e ao prestígio e à honra daí resultantes. Por fim, os partidos vivem e movem-se sob o signo do poder, perseguem fins políticos metodicamente estabelecidos e almejam a obtenção do poder social (cf. Weber, 1922, 1983:693).

Os processos de estratificação resultam da complexa e contínua interação entre as diferentes ordens, produzindo resultados sociais variáveis em função dos contextos históricos. O sociólogo alemão reconheceria, contudo, que a situação de classe se tinha tornado predominante nos processos de estratificação, condicionando o estilo de vida esperado de um grupo de status (cf. Weber 1922, 1983:690).

Daqui podemos constatar que as desigualdades sociais são observáveis na sua multidimensionalidade estrutural, não se circunscrevendo à esfera económica, i. e., à oposição entre capital e trabalho assalariado. O potencial conflito de interesses estende-se aos domínios sociais e políticos. Os diferentes posicionamentos dos indivíduos nos eixos de estratificação produzem, com efeito, diferentes interesses e diferentes visões do mundo, moldando a sua actuação. Os indivíduos com posicionamentos similares tendem a partilhar interesses e a zelar pela sua prossecução, promovendo processos de exclusão de todos aqueles competidores diferentemente posicionados (cf. Collins, e Makowski, 1972:102). A estratificação é, assim, multidimensional e objecto de processos de fechamento por exclusão social<sup>9</sup>. Weber opõe a multidimensionalidade estrutural à unidimensionalidade económica e vê na racionalização burocrática, ao invés da luta de classes, a principal característica da organização das modernas sociedades (cf. Gerth e Mills, in: Weber, 1946, 1979:67). Quais são as implicações da tendência inexorável para a racionalização burocrática no processo de estratificação?

---

alguna cualidad común a muchas personas. Esta honor puede también relacionarse con una situación de clase: las diferencias de clase pueden combinarse con las más diversas diferencias estamentales y, tal como hemos observado, la posesión de bienes en cuanto tal no es siempre suficiente, pero con extraordinaria frecuencia llega a tener a la larga importancia para el estamento” (Weber, 1922, 1983:687).

<sup>9</sup> Weber define os processos de fechamento social como estratégias competitivas empreendidas pelos grupos sociais tendentes a maximizar ou monopolizar determinadas possibilidades de vida. Essa estratégia passa pela restrição do número de participantes em competição, podendo isso ocorrer com base em atributo como: a raça, o idioma, a religião, o lugar de nascimento, a classe ou o diploma (cf. Weber, 1922, 1983:276). “En todos estos casos encontramos como fuerza impulsora la tendencia al monopolio de determinadas probabilidades, por regla general de carácter económico. Tendencia que se dirige contra otros competidores que se distinguen por caracteres comunes positivos o negativos. Su finalidad está en *cerrar* en alguna medida a los de afuera las probabilidades (sociales y económicas) que entran en juego” (Weber, 1922, 1983:276). O autor reconhece ainda que estes processos de fechamento social por exclusão podem provocar outra actividade por parte dos excluídos. Fica aqui enunciado o fundamento das estratégias de usurpação, temática desenvolvida mais tarde por Frank Parkin (1979).

Para Weber, o desenvolvimento do mundo ocidental é claramente marcado pela influência crescente do processo de racionalização das múltiplas esferas da vida social, ou seja, pela orientação das acções dos indivíduos em termos puramente racionais. Nas modernas sociedades, as escolhas que os indivíduos fazem deixam de se basear nos valores da tradição e da religião, passando a ser guiadas pelos valores da racionalidade científica (cf. Scott, 1997:22). A autoridade tradicional cede lugar à autoridade legal, às formas racionais de autoridade, cujo tipo puro é aquele que se exerce através da administração burocrática, ou seja, através da aplicação de normas legais abstractas e impessoais.

La estructura burocrática es en todas partes un producto tardío de la evolución. Cuanto más retrocedemos en el proceso histórico tanto más típico nos resulta para las formas de dominación el hecho de la ausencia de una burocracia y de un cuerpo de funcionarios. La burocracia tiene un carácter «racional»: la norma, la finalidad, el medio y la impersonalidad «objetiva» dominan su conducta. Por lo tanto, su origen y su propagación han influido siempre en todas partes «revolucionariamente» (...) tal como suele hacerlo el progreso del *racionalismo* en todos os sectores. La burocracia aniquiló con ello formas estructurales de dominación que no tenían un carácter racional (Weber, 1922, 1983:752).

O exercício da autoridade é subordinado a normas abstractas e impessoais, facto que exige o estabelecimento de uma igualdade jurídico-formal. Daqui resulta a eliminação do privilégio, da arbitrariedade e da discricionariedade no tratamento dos processos administrativos. A afirmação da organização burocrática decorre, assim, do estabelecimento da igualdade dos indivíduos perante a lei nos planos pessoal e funcional. A expansão burocrática racional correlaciona-se com a democracia e com a divisão do trabalho nas várias esferas da vida social. A expansão da administração burocrática do trabalho<sup>10</sup> resulta das suas inequívocas vantagens técnicas<sup>11</sup> face a outros tipos de organização,

---

<sup>10</sup> A caracterização weberiana da burocracia racional no mundo ocidental é um impressionante e valioso contributo para compreensão da forma como se organizam as nossas sociedades. A especialização das funções consubstanciada na distribuição das tarefas a funcionários com treino especializado, a realização das tarefas segundo regras definidas, o princípio da hierarquia dos postos de trabalho e dos níveis de autoridade, permitindo a supervisão do trabalho e a constituição de instâncias de recurso (recurso hierárquico), são notórios exemplos do actual *modus operandi* da gestão administrativa.

<sup>11</sup> Weber afirma sobre esta matéria que: “a razón decisiva que explica el progreso de la organización burocrática ha sido siempre su superioridad técnica sobre cualquier otra organización. Un mecanismo burocrático perfectamente desarrollado actúa con relación a las demás organizaciones de la misma forma que una máquina con relación a los métodos no mecánicos de fabricación. La precisión, la rapidez, la univocidad, la oficialidad, la continuidad, la discreción, la uniformidad, la rigurosa subordinación, el ahorro de fricciones y de costas objetivas y personales son infinitamente mayores en una administración severamente burocrática, y especialmente monocrática, servida por funcionarios especializados, que en todas las demás organizaciones de tipo colegial, honorífico o auxiliar” (Weber, 1922, 1983:730-731).

facto que favoreceu o desenvolvimento da economia capitalista. A crescente especialização quantitativa e qualitativa das funções administrativas reclama cada vez mais o conhecimento especializado, ou seja, a formação e o treino orientados para o desempenho das tarefas. O perfil exigido para o exercício de cargos administrativo passa a ser o do perito.

Neste quadro, a educação constitui-se como instância privilegiada de acesso a posições na estrutura ocupacional, tornando-se cada vez mais objecto de processos de fechamento social por exclusão. Os diplomas e os títulos educativos concedidos, em particular pelas instituições do ensino superior, a partir de um sistema de prestação de provas, tornam-se condição de acesso aos postos de trabalho económica e socialmente mais vantajosos.

La burocratización del capitalismo y sus exigencias de técnicos, de empleados, especialistas, etc., se han extendido por todo el mundo. Esta evolución ha sido impulsada ante todo por el prestigio social de los títulos acreditativos adquiridos mediante pruebas especiales, y ello tanto más cuanto que han podido transformarse en ventajas económicas. Lo que fue en el pasado la prueba del linaje como base de paridad y de legitimidad y, allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa, como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el diploma o título acreditativo. La creación de diplomas concedidos por las Universidades y los Institutos técnicos y comerciales, el clamor por la creación de títulos en todos los sectores en general se hallan al servicio de la formación de una capa privilegiada (...) Su posesión apoya el derecho al matrimonio con los *honoratios* (...), a ser admitido en el círculo de los que tienen un «código de honor», a una remuneración según el «honor estamental» (honorarios) en vez de salario de acuerdo con el trabajo realizado, al ascenso y a la jubilación y, ante todo, al monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos por parte de los aspirantes al diploma (Weber, 1922, 1983:750-1).

Se a afirmação da organização burocrática exigiu o estabelecimento da igualdade formal, ou seja, o fim das distinções e privilégios classistas<sup>12</sup> perante a lei e a estrutura ocupacional, não quer isto dizer que esse movimento tenha sido acompanhado pela afirmação da igualdade material, *i.e.*, pela igualdade das condições de vida. Com efeito, Weber tem plena consciência de que a desigualdade material condicionaria o acesso à educação, aos diplomas ou certificados educativos. A formação de uma casta privilegiada é apontada como uma das possíveis consequências da expansão da burocracia racional e dos processos de fechamento social, excluindo todos aqueles cujas condições materiais de

---

<sup>12</sup> Frank Parkin (1931-2011), autor cuja influência weberiana é indiscutível, afirma sobre esta matéria que ao contrário dos processos de exclusão aristocrática marcados pelo sistema de linhagem, os desencadeados pela burguesia não decorrem tipicamente da descendência, mas do processo de racionalização, figurando entre os exemplos não hereditários as provas e os exames, os períodos probatórios e a admissão por concurso público (*cf.* Parkin, 1979:47).

vida não permitiriam a realização das necessárias despesas económicas exigidas pelo processo de escolarização. Os exames constituir-se-iam como mecanismo selectivo de acesso às credenciais, *i.e.*, como veículo de fechamento social, de monopólio das posições sociais e económicas mais vantajosas.

Si en todas las esferas advertimos la exigencia de una introducción de pruebas especializadas, ello no es debido, naturalmente, a un súbito «deseo de cultura», sino a una aspiración a la limitación de las ofertas de puestos y a su monopolio a favor del poseedor de diplomas acreditativos. Y el «examen es, en la actualidad, el medio universal de llegar a este monopolio; de ahí su propagación irresistible. Y como el proceso educativo necesario para la obtención del diploma requiere gastos considerables y mucho tiempo, la mencionada aspiración significa al mismo tiempo la eliminación de los dones naturales (del «carisma») a favor del poseedor de títulos pues que el esfuerzo «intelectual» que exige la obtención de los diplomas es cada vez menor y disminuye todavía más con la masa que participa de ellos (Weber, 1922, 1983:751).

As posições mais prestigiadas não seriam necessariamente ocupadas pelos mais talentosos ou mais capazes, tal como Durkheim afirmaria enquanto resultado tendencial da paulatina expansão da divisão do trabalho, mas pelos detentores dos diplomas, cuja exigência económica seria superior à intelectual. Os mais talentosos poderiam não aceder às posições-chave da divisão do trabalho, justamente porque os grupos sociais tendem a defender as suas oportunidades de vida e os recursos adquiridos, ou seja, tendem a encetar estratégias de fechamento social por exclusão. O monopólio não seria fundado nem no talento nem na capacidade dos indivíduos. A educação tornar-se, assim, uma instância fundamental dos processos de fechamento social<sup>13</sup>, a par da propriedade dos meios de produção.

A burocratização racional constitui-se como a principal característica das modernas sociedades, independentemente do regime de propriedade dos meios de produção. Weber afirma mesmo que uma administração socialista tenderia a agravar o grau de burocracia, através da exigência de maior controlo das actividades. A burocratização das estruturas estatais e empresariais capitalistas reflecte, assim, uma tendência irreversível. A crescente divisão do trabalho e a especialização das funções colocariam o burocrata numa posição privilegiada, substituindo o homem culto e carismático. Como afirmam Gerth e Mills, Weber identifica a burocracia com a racionalidade e o processo de racionalização com a despersonalização e a rotina opressiva. A racionalidade é aqui oposta à liberdade (*cf.* Gerth e Mills, in: Weber, 1946, 1979:68). Desenha-se, assim, o desencanto de Weber com o mundo.

---

<sup>13</sup> Os processos de fechamento social seriam aprofundados por Frank Parkin (1979). Os processos duais de fechamento social, por exclusão e usurpação, permitem, de facto, uma compreensão mais alargada das estratégias desenhadas em torno do sistema educativo.

#### 1.1.4 A desigualdade como necessidade funcional

A obra de Émile Durkheim não seria refractária à questão das desigualdades sociais nem ocultaria as relações conflituais entre o capital e o trabalho assalariado no desenvolvimento das sociedades capitalistas industrializadas. A resposta ao problema seria elaborada no quadro da análise dos processos históricos empreendida na obra *A Divisão do Trabalho Social* (Durkheim, 1893, 1977a; 1893, 1977b).

O sociólogo francês observa e explica a evolução social, a partir da aplicação do método sociológico<sup>14</sup> (Durkheim, 1894, 1991), mostrando que a constituição de sociedades mais amplas, vastas, densas e complexas não poderia ocorrer sem a divisão do trabalho social, nos termos da seguinte proposição: “A divisão do trabalho varia na razão directa do volume e da densidade das sociedades e, se ela progride de uma maneira contínua no decurso do desenvolvimento social, é porque as sociedades se tornam regularmente mais densas<sup>15</sup> e muito geralmente mais volumosas” (Durkheim, 1893, 1977b:42).

A divisão do trabalho tem, assim, como causa explicativa o aumento do volume, a diminuição da distância real entre os indivíduos e a maior frequência dos contactos entre eles. À medida que as sociedades se avolumam e se densificam física e moralmente, a divisão do trabalho progride e cresce a especialização das actividades profissionais, que permitem aumentar e melhorar a produção, residindo aí a razão pela qual um cada vez maior número de indivíduos encontra os meios de subsistência. Mas esta não é, contudo, a necessidade a que corresponde a divisão do trabalho nas sociedades organizadas, apenas uma consequência necessária do processo de diferenciação. A função<sup>16</sup> da divisão do trabalho é produzir solidariedade, contribuindo, assim, para a integração e coesão da sociedade.

No quadro da explicação funcional, o autor responde à aparente contradição inscrita na sua questão de partida: como é que os indivíduos se vão tornando mais autónomos e dependentes da sociedade à medida que a divisão do trabalho se desenvolve (*cf.* Durkheim, 1893, 1977a:49)?

---

<sup>14</sup> Durkheim aplica as denominadas *Regras do Método Sociológico* (1894, 1991) na análise dos processos históricos de evolução das sociedades. A definição de um conjunto de regras de observação (tratar os factos sociais como coisas exteriores às consciências individuais) e explicação (causa e função) dos fenómenos sociais constituir-se-ia como um contributo fundamental para a afirmação da especificidade, autonomia e importância da ciência sociológica.

<sup>15</sup> Durkheim distingue densidade física de densidade dinâmica ou moral. A primeira respeita à diminuição da distância física entre os indivíduos, enquanto a segunda define-se pela intensificação da frequência dos contactos entre eles.

<sup>16</sup> Tal como enunciaria nas *Regras do Método Sociológico*, Durkheim recusa explicações de natureza finalista ou teleológica. A causa do facto social deve ser determinada independentemente da função por ele desempenhada (*cf.* Durkheim, 1894, 1991:162).

Responde também à seguinte interrogação: por que razão a crescente divisão do trabalho, especialização das actividades e individualização não desenham uma tendência de desintegração social<sup>17</sup>?

A evolução de estruturas sociais simples e segmentares para estruturas organizadas e complexas é marcada pela transformação da solidariedade social. Durkheim distingue dois tipos de solidariedade: a mecânica e a orgânica. No primeiro caso, a solidariedade característica das sociedades segmentares ou primitivas expressa-se na partilha alargada de um conjunto de sentimentos e crenças (consciência comum ou colectiva). A solidariedade provém das semelhanças e só pode aumentar na razão inversa da personalidade (*cf.* Durkheim, 1893, 1977a:150/1). No segundo caso, a solidariedade orgânica<sup>18</sup> é produzida pela divisão do trabalho, resultando da crescente dependência das partes que se especializam e autonomizam. Ou seja, quanto mais se divide o trabalho, maior é a dependência do indivíduo da sociedade, e quanto mais a especialização progride, maior é a individualização. O relacionamento entre as partes, entre as diferentes ocupações profissionais, é regulado por um conjunto de direitos e deveres, *i.e.*, por um conjunto de normas morais objecto de contrato.

No entanto, a divisão do trabalho só produz solidariedade orgânica, essencial à coesão social, se, por um lado, as funções económicas forem acompanhadas pela formação das regras morais adequadas e, por outro, responder à diversidade de capacidades dos indivíduos, ou seja, se se aproximar do ideal de espontaneidade<sup>19</sup>. Por oposição à divisão forçada do trabalho, espontânea significa que é determinada pelos talentos e capacidades individuais e não pela transmissão hereditária e/ou pela aplicação da força, situações estas que produzem a formação de contratos unilateralmente impostos.

---

<sup>17</sup> Estas questões remetem para dois dos mais importantes e intemporais problemas sociológicos: o da ordem e o da integração social. Estes problemas marcariam indelevelmente a obra de Talcott Parsons, como veremos mais à frente. Os trabalhos de Rui Pena Pires constituem, neste âmbito, valiosos contributos para a compreensão da sua expressão na era moderna (Pires, 2012a; Pires, 2012b).

<sup>18</sup> Como afirma o autor recorrendo à analogia com a biologia: “esta solidariedade assemelha-se à que se observa nos animais superiores. Cada órgão tem aí efectivamente a sua fisionomia especial, a sua autonomia e, deste modo, a unidade do organismo é tanto maior quanto mais acentuada for essa individualização das partes. Em virtude desta analogia, propomos designar de orgânica a solidariedade devida à divisão do trabalho (Durkheim, 1893, 1977a:153). O uso de analogias com a biologia e com outras ciências duras ou exactas para a descrição e explicação de fenómenos sociais tende a enfraquecer a afirmação da especificidade do objecto da sociologia.

<sup>19</sup> Segundo o autor “por espontaneidade deve entender-se a ausência, não simplesmente de toda a violência expressa e formal, mas de tudo o que pode entravar, mesmo indirectamente, o livre desenvolvimento da força social que cada um traz em si. Ela supõe, não apenas que os indivíduos não são relegados pela força para funções determinadas, mas ainda que nenhum obstáculo de qualquer natureza os impede de ocupar, nos quadros sociais, o lugar adequado às suas faculdades” (Durkheim, 1893, 1977b:172).

As relações conflituais<sup>20</sup> entre capital e trabalho assalariado, sobretudo na grande indústria, decorrem, assim, da ausência da verificação das condições acima enunciadas. Por um lado, o conflito resulta da inegável rapidez com que a grande indústria transforma as relações sociais de patrões e de operários, não sendo acompanhada pela necessária regulamentação. Este facto geraria um período transitório de indeterminação jurídica. Durkheim dá aqui como exemplo o código do trabalho, cujo corpo de normas é considerado, então, como insuficiente face à complexidade e diversidade de relações que é chamado a regular. Por outro lado, o conflito decorre da desigualdade ser ainda demasiado grande nas condições exteriores de luta, querendo isto dizer que a repartição das funções é ainda fortemente determinada por critérios de natureza hereditária, gerando-se um desfazamento entre as aptidões dos indivíduos e as funções que lhes são destinadas. A influência de variáveis atributivas, como a raça, o grupo social ou o património, é determinante no preenchimento das funções profissionais, não respondendo este processo à diversidade de capacidades e talentos dos participantes. O problema aqui não tem natureza transitória, não resulta da ausência temporária de regulamentação moral das funções económicas<sup>21</sup>. A divisão do trabalho é forçada, decorrendo a formação contratual da imposição coerciva por parte de uma classe, residindo aí o mecanismo que liga os indivíduos às funções.

Para que a divisão do trabalho produza a solidariedade, não basta que cada um tenha a sua tarefa, é preciso ainda que esta tarefa lhe convenha. (...) Com efeito, se a instituição das classes ou das castas dá por vezes origem a conflitos dolorosos, em vez de produzir a solidariedade, é porque a distribuição das funções sociais sobre que assenta não responde ou antes deixa de responder à distribuição dos talentos naturais. (...) Tudo se passa diferentemente quando ela se estabelece em virtude de espontaneidades puramente internas, sem que nada venha perturbar as iniciativas dos indivíduos. (...) A única causa que determina então a maneira como o trabalho se divide é a diversidade das capacidades. (Durkheim, 1893, 1977b:170-1).

---

<sup>20</sup> O antagonismo do trabalho e do capital na grande indústria é identificado como um caso de divisão anómica do trabalho, *i.e.*, como um caso em que a divisão do trabalho não produz solidariedade. Esta questão é objecto de análise por Anthony Giddens na obra *Capitalismo e Moderna Teoria Social* (1972, 1990:127-128). O autor defende que este conflito é perspectivado por Durkheim como uma consequência das funções económicas terem ultrapassado o processo de formação de regras morais apropriadas, gerando um período de anomia. O conflito só pode ser evitado se a divisão do trabalho corresponder à distribuição dos talentos e das capacidades individuais e se as posições profissionais mais elevadas na estrutura ocupacional não forem monopolizadas por uma classe privilegiada (*cf.* Giddens, 1972, 1990:127).

<sup>21</sup> Aliás, as normas podem constituir-se nesta sede como entrave ao desenvolvimento do indivíduo, afirmando-se como fonte de dissensão. “As classes inferiores, não estando ou deixando de estar satisfeitas com o papel que lhes está reservado pelo costume ou pela lei, aspiram a funções que lhes estão interditas e procuram desapossar delas aqueles que as exercem” (Durkheim, 1893, 1977b:169).



Quando a divisão do trabalho e a repartição das funções são produzidas a partir de mecanismos hereditários e/ou pela imposição da força, ou seja, por condições externas aos indivíduos, as desigualdades daí decorrentes são perspectivadas como inaceitáveis e ilegítimas, justamente porque resultam da desigualdade nas condições exteriores de luta, *i.e.*, daquilo a que mais tarde designaríamos por desigualdade de oportunidades.

o trabalho não se divide espontaneamente senão quando a sociedade estiver constituída de maneira que as desigualdades sociais exprimam as desigualdades naturais. Ora, para isto, é necessário e suficiente que estas últimas não sejam nem realçadas nem depreciadas por qualquer causa exterior. A espontaneidade perfeita não é portanto senão uma consequência e uma outra forma deste outro facto: a absoluta igualdade nas condições exteriores de luta. (...) mesmo quando já não resta, por assim dizer, qualquer traço de todos estes vestígios do passado, a transmissão hereditária de riqueza basta para tornar muito desiguais as condições exteriores nas quais a luta se processa; porque ela constitui em proveito de algumas vantagens que não correspondem necessariamente ao seu valor pessoal. Mesmo hoje, e nos povos mais cultos, há carreiras completamente vedadas, ou de mais difícil acesso, aos deserdados da fortuna (Durkheim, 1893, 1977b:172-4).

A solidariedade, a coesão e o bom funcionamento da sociedade dependem, assim, do estabelecimento gradual da igualdade nas condições exteriores de luta. Todas as desigualdades que resultem de vantagens herdadas são consideradas injustas, porque limitam a realização individual, impedindo que os mais capazes ocupem as posições profissionais mais privilegiadas. Ou seja, as desigualdades sociais não exprimem as desiguais capacidades e talentos individuais, mas sim desvantagens transmitidas, facto que coloca em causa o acordo entre as partes. A repartição das funções não é sentida como justa (legítima), colocando em causa a formação de contratos aceites pelas partes e, por conseguinte, o funcionamento da sociedade<sup>22</sup>.

Segundo o autor, a marcha da história vai no sentido da crescente igualdade das condições exteriores de luta, abrindo espaço ao desenvolvimento e realização das capacidades e talentos individuais. À medida que a divisão do trabalho se desenvolve, diminui a influência hereditária na

---

<sup>22</sup> Durkheim reforça a ideia da indispensabilidade da divisão do trabalho se aproximar do ideal da espontaneidade, afirmando que se as sociedade organizadas “se esforçam, e devem esforçar-se, por esbater, tanto quanto possível, as desigualdades exteriores, não é apenas porque o empreendimento seja belo, mas é porque a sua própria existência está comprometida pelo problema. Pois não podem manter-se senão quando todas as partes que as formam são solidárias, e a solidariedade não é aí possível senão sob essa condição. Por isso pode prever-se que esta obra de justiça se vá tornando sempre mais completa à medida que o tipo organizado se desenvolve (...) A igualdade nas condições exteriores da luta não é somente necessária para prender cada indivíduo à sua função, mas ainda para ligar as funções umas às outras” (Durkheim, 1893, 1977b:176).

repartição das funções profissionais. Aliás, Durkheim afirma mesmo que para que a divisão do trabalho social tivesse avançado foi necessário que os indivíduos se libertassem do domínio da hereditariedade<sup>23</sup> e que o progresso destruísse as castas e as classes. Quanto mais se desenvolve a sociedade, mais ela se torna refractária à transmissão geracional funcional, ou seja, quanto mais se especializam as actividades, mais fogem à hereditariedade<sup>24</sup> (cf. Durkheim, 1893, 1977b:95-100). Para o sociólogo francês, isto não quer dizer, no entanto, que a sociedade caminhe no sentido da redução das desigualdades sociais, elas são inevitáveis e necessárias, resultando da expressão dos méritos e capacidades individuais.

o declínio progressivo das castas, a partir do momento em que a divisão do trabalho se estabelece, é uma lei da história; (...) Os empregos públicos estão cada vez mais livremente abertos a toda a gente sem condição de fortuna. Finalmente, mesmo esta última desigualdade, que consiste em que haja ricos e pobres por nascimento, sem desaparecer completamente, é pelo menos, um pouco atenuada. A sociedade esforça-se por reduzi-la tanto quanto possível, assistindo por diversos meios àqueles que se encontram numa situação demasiado desvantajosa, ajudando-os a sair dela. Testemunha assim que se sente obrigada a libertar todos os méritos e que reconhece como injusta uma inferioridade que não é pessoalmente merecida. Mas o que manifesta melhor ainda esta tendência é a crença, hoje tão divulgada, que a igualdade se torna cada vez maior entre os cidadãos e que é justo que ela se torne maior. Um sentimento tão geral não poderia ser uma pura ilusão, mas deve exprimir de uma maneira confusa algum aspecto da realidade. Por outro lado, como os progressos da divisão do trabalho implicam, pelo contrário, uma desigualdade sempre crescente, a igualdade, de que a consciência pública afirma deste modo a necessidade, não pode ser senão aquela de que falámos, isto é, a igualdade nas condições exteriores de luta (Durkheim, 1893, 1977b:174-5).

A tendência nas sociedades modernas para uma maior igualdade entre os cidadãos significa a crescente aplicação do princípio da igualdade de oportunidades, ou seja, a igualdade nas condições exteriores de luta. A desigualdade resultante da aplicação deste princípio é considerada como legítima porque a alocação à estrutura ocupacional resulta do desigual mérito individual, ou seja, das denominadas desigualdades internas. O desenvolvimento da divisão do trabalho acentuará a

---

<sup>23</sup> Durkheim dá vários exemplos desta acção, entre os quais: a hereditariedade de profissões, a distribuição funcional segundo a raça e a circunscrição de actividades a grupos sociais.

<sup>24</sup> O autor reforça esta ideia, afirmando: “o indivíduo não está destinado, pela sua origem, a uma carreira específica; a sua constituição congénita não o predestina necessariamente a um único papel, tornando-o incapaz de qualquer outro, ele apenas recebe da hereditariedade predisposições muito gerais, portanto muito maleáveis, que podem tomar formas diferentes” (Durkheim, 1893, 1977b:121).

desigualdade, contudo, ela será aceite pelas partes na medida em que corresponde à expressão dos diferentes talentos, aptidões e capacidades dos participantes.

Chegados a esta fase de exposição do trabalho do autor, poder-se-á questionar o papel da educação na espontânea divisão do trabalho social e no desenvolvimento e realização das capacidades individuais, *i.e.*, no movimento tendencial de redução da desigualdade de oportunidades nas sociedades organizadas. Para responder à questão formulada, começamos pela definição de educação proposta por Durkheim na obra *Educação e Sociologia*. “A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina” (Durkheim, 1922, 2009:53).

A definição<sup>25</sup> apresenta a educação como um processo unilateralmente exercido, tornando imune o educador ao quadro interactivo e aos sujeitos aí presentes. Este processo visa, no essencial, responder à necessidade social de integração por diferenciação das partes. A educação tem por objectivo, por um lado, transmitir e inculcar um conjunto de valores e normas comuns essenciais ao funcionamento e coesão da sociedade, e, por outro lado, desenvolver os diferentes talentos e capacidades individuais, condição para o exercício das diferentes funções resultantes da crescente especialização das actividades profissionais. Esta última dimensão explica a razão pela qual a educação cumpre também o objectivo de preparação do indivíduo para o meio ao qual se encontra destinado. O sistema educativo apresenta-se, então, como «uno e múltiplo», respondendo a estas duas dimensões.

Não há sociedade onde o sistema educativo não apresente um duplo aspecto: é, ao mesmo tempo, uno e múltiplo. É múltiplo. Com efeito, num certo sentido, podemos dizer que há tantos tipos diferentes de educação como meios diferentes nessa sociedade. (...) Não vemos nós ainda hoje a educação variar com as classes sociais ou mesmo com os habitats. A da cidade não é a do campo, a do burguês não é a do operário. (...) É evidente que a educação das nossas crianças não deve depender do acaso que as faz nascer aqui ou ali, de uns pais em vez de outros. Mas então, mesmo que a consciência moral do nosso tempo tivesse recebido neste ponto a satisfação que espera, a educação não se tornaria por isso mais uniforme. (...) a diversidade moral das profissões não deixaria de arrastar consigo uma grande diversidade pedagógica (Durkheim, 1922, 2009:49).

---

<sup>25</sup> Para uma análise mais detalhada da definição durkheimiana da educação e das suas implicações nos planos teórico e educativo, consultar a obra *A Construção Social da Educação Escolar* (Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, 2001:25-33).

O autor reconhece aqui o efeito do meio social, *i.e.*, das condições sociais de existência das famílias e da própria escola no percurso educativo e no acesso à estrutura ocupacional<sup>26</sup>. A afirmação da tendência para a crescente nivelação e igualdade das condições exteriores de luta nas sociedades organizadas, reduzindo, assim, a influência hereditária na determinação da trajectória escolar, não significa, contudo, que o sistema de ensino caminhe para a sua uniformização. Mesmo numa situação idealmente projectada de igualdade absoluta das condições exteriores de luta, o exercício profissional exige conhecimentos particulares e o desenvolvimento das capacidades e das aptidões individuais, facto que leva à afirmação da necessidade de, a partir de um certa idade, a educação não poder ser a mesma para todos, tendendo esta diversificação a processar-se de forma cada vez mais precoce. A desigualdade educativa torna-se um traço característico das sociedades modernas, justificada e legitimada pelas diversas necessidades funcionais societais, que exigem a expressão das diferentes capacidades e aptidões individuais. A formação de redes escolarização distintas encontra, assim, terreno bastante fértil na teorização durkheimiana. A escola constitui-se como instância privilegiada de selecção escolar, assumindo essa função primazia sobre a qualificação geral da população.

A heterogeneidade que assim se produz não assenta, como aquela que acabámos de constatar a existência, em desigualdades injustas; mas não é menor. Para encontrar uma educação absolutamente homogénea e igualitária, será necessário retroceder até às sociedades pré-históricas, no seio das quais não existe nenhuma diferenciação; e mesmo estes tipos de sociedades não representam mais do que um momento lógico na história da humanidade (Durkheim, 1922, 2001:50).

A diferenciação determina a necessidade de uma educação diversificada e a desigualdade social. Em suma, podemos afirmar que Durkheim estabelece uma correlação positiva entre a igualdade nas condições exteriores de luta e a espontaneidade da divisão do trabalho. A espontaneidade perfeita depende da absoluta igualdade nas condições exteriores de luta. A evolução das sociedades organizadas caminharia no sentido da prossecução deste ideal, reduzindo crescentemente a

---

<sup>26</sup> Durkheim dá como exemplo da influência do meio social sobre o percurso escolar dos alunos a existência de dinastias familiares de cientistas, afirmando que tal verificação não se deve à presença de vocações hereditárias. O meio social é aqui, de facto, decisivo: “todos os filhos de cientistas, sobre os quais incidiu a observação, foram educados na sua família, onde naturalmente encontraram mais apoios intelectuais e encorajamentos do que aqueles que os seus pais tinham recebido. Há também os conselhos e o exemplo, o desejo de se assemelhar ao pai, utilizar os seus livros, as suas colecções, as suas pesquisas, o seu laboratório, que para um espírito generoso e avisado são estímulos enérgicos. Finalmente, nos estabelecimentos, onde completam os seus estudos, os filhos dos cientistas encontram-se em contacto com espíritos cultos ou propícios a receber uma cultura elevada, e a acção deste novo meio não faz senão confirmar a do primeiro”. (Durkheim, 1893, 1977b:101-102).

desigualdade de oportunidades. A afirmação da igualdade de oportunidades não significa a erradicação paulatina das desigualdades sociais, elas são inevitáveis e necessárias, enquanto condição de respostas aos desiguais méritos individuais e à afirmação da liberdade do indivíduo.

Naturalmente, os homens são desiguais em força física; são colocados em condições exteriores desigualmente vantajosas, a própria vida doméstica, com a herança dos bens que implica e as desigualdades que dela derivam, é, de todas as formas da vida social, a que depende mais estreitamente de causas naturais, e acabamos de ver que todas estas desigualdades são a própria negação da liberdade. Em definitivo o que constitui a liberdade é a subordinação das forças exteriores às forças sociais; porque é apenas nesta condição que estas últimas podem desenvolver-se livremente. Ora, esta subordinação é bem antes o reverso da ordem natural. Ela não pode portanto realizar-se senão progressivamente, à medida que o homem se eleva acima das coisas para lhes fazer a lei, para as despojar do seu carácter fortuito, absurdo, amoral, isto é, na medida em que se torna um ser social. Porque ele não pode escapar à natureza senão criando um outro mundo de onde a domine; este mundo é a sociedade. A tarefa das sociedades mais avançadas é portanto, pode dizer-se, uma obra de justiça (Durkheim, 1893, 1977b:182-3).

A subordinação das forças exteriores às forças sociais, como condição de liberdade e justiça, parece constituir a tentativa de resolução do problema aberto pela Revolução Francesa: a contradição entre a afirmação da igualdade de estatuto e a desigualdade material (*vd.* Dubet, 2010:15).

No contributo dos fundadores da moderna teoria social, podemos identificar respostas à contradição exposta pela revolução democrática. Durkheim, à semelhança de Tocqueville, perspectiva a tendência para a crescente igualdade de condições, ou de condições exteriores de luta, nas sociedades organizadas, não prevendo a eliminação das desigualdades sociais. Os autores não esperariam, contudo, os mesmos resultados da paulatina afirmação da igualdade de condições nas modernas sociedades. Para Tocqueville, as desigualdades sociais tenderiam a atenuar-se sem serem, contudo, erradicadas, enquanto para Durkheim, estas acentuar-se-iam como resposta à crescente divisão do trabalho. As desigualdades sociais seriam inevitáveis como resultado da necessidade de realização individual e de bom funcionamento da sociedade. Max Weber perspectivaria uma crescente influência do processo de racionalização no desenvolvimento do mundo ocidental. As escolhas dos indivíduos basear-se-iam nos valores da racionalidade científica. A autoridade tradicional seria substituída pela legal, cujo tipo ideal é a administração burocrática. O exercício da autoridade subordinar-se-ia, assim, a normas legais abstractas e impessoais, reclamando o estabelecimento da igualdade jurídico-formal. Weber identifica, tal como Tocqueville e Durkheim, um movimento no mundo ocidental para a afirmação crescente da igualdade de condições, discordando do sociólogo francês quanto à tendência dos mais capazes ocuparem os cargos de maior responsabilidade e exigência funcional. A crescente especialização do trabalho administrativo reclamaria conhecimento

orientado (certificado) para a execução das tarefas, condição essencial ao desempenho dos cargos. A educação constituir-se-ia como instância privilegiada de acesso às posições na estrutura ocupacional, sendo objecto de estratégias de fechamento social. A desigualdade material condicionaria o acesso à educação e aos diplomas. A formação de uma casta privilegiada é identificada, assim, como uma das possíveis consequências da expansão burocrática no mundo ocidental. As posições mais privilegiadas não seriam necessariamente ocupadas pelos mais capazes ou inteligentes, mas pelos detentores de diplomas. Do contributo de Durkheim e Weber, é possível afirmar que a crescente afirmação da igualdade jurídico-formal não produziria a eliminação ou a redução da desigualdade material, ao invés do posicionamento de Tocqueville. A noção das insuficiências da igualdade formal levaria Marx a centrar a atenção na eliminação das diferenças de classe, fonte de exploração e de agravamento das desigualdades sociais.

## **1.2 A Importância da Educação nas Teorias Funcionalistas da Estratificação Social**

As funções societais mais importantes deveriam ser preenchidas pelos mais capazes, mais talentosos e mais aptos, constituindo-se esta como condição de realização individual e de bom funcionamento da sociedade. Durkheim teria, assim, uma influência notória nas propostas funcionalistas da estratificação social desenvolvidas nos Estados Unidos da América, sobretudo, a partir da década de quarenta do século passado.

### **1.2.1 A universalidade da desigualdade como necessidade funcional das sociedades**

Kingsley Davis e Wilbert Moore afirmariam a presença universal da estratificação, decorrendo esse facto da necessidade funcional das sociedades de distribuição adequada dos indivíduos pelos lugares da estrutura social e de motivação para o desempenho dos deveres aí inscritos. Os autores considerariam que as posições sociais apresentam diferente importância funcional para a sobrevivência da sociedade e que a sua ocupação requer talentos, capacidades e treinos diversos, como condição de execução eficiente e eficaz dos deveres previstos. Neste quadro, a sociedade institui mecanismos de indução do preenchimento dos diferentes lugares por parte dos indivíduos, *i.e.*, cria sistemas de incentivos e recompensas de modo a motivar a ocupação e o desempenho cabal das posições sociais, em particular as mais importantes. As recompensas<sup>27</sup> deverão ser distribuídas

---

<sup>27</sup> Os autores tipificam as recompensas distribuídas pelas sociedades. “Antes de mais nada, tem as coisas que contribuem para a subsistência e conforto; a seguir, as que contribuem para o humor e diversão; e finalmente

diferencialmente de acordo com as posições, originando a estratificação social. A desigualdade social corresponde, assim, a uma necessidade funcional universal de estratificação, essencial à sobrevivência das sociedades.

A desigualdade social é portanto um artifício inconscientemente desenvolvido<sup>28</sup>, por intermédio do qual as sociedades asseguram que as posições mais importantes sejam criteriosamente preenchidas pelos mais qualificados. Por essa razão, qualquer sociedade, não importa quão simples ou complexa, deve diferenciar as pessoas em termos de prestígio e estima, e deve portanto possuir certa soma de desigualdades institucionalizadas (Davis e Moore, 1945, 1981:117).

Davis e Moore identificam dois determinantes da estratificação: a importância funcional; a escassez de pessoal. A ordenação hierárquica das diferentes posições sociais decorre, assim, da aplicação conjugada destes factores. Em geral, as maiores recompensas são destinadas às posições sociais com maior importância funcional e que requerem maior talento ou formação.

A importância funcional constitui-se como causa necessária, mas não suficiente, para outorgar elevada posição hierárquica na estrutura social. Com efeito, a importância funcional não resulta necessariamente da dificuldade de preenchimento da posição social. De facto, esta poderá ser funcionalmente relevante e ser preenchida com facilidade, não precisando de ser especialmente recompensada. Se à importância funcional acrescentarmos a dificuldade de preenchimento do lugar, em virtude da escassez do talento e da capacidade necessários e/ou da formação exigida, então as recompensas serão aí elevadas. Neste caso, a posição social deverá ser investida de grande prestígio, alto salário e abundante tempo de lazer (*cf.* Davis e Moore, 1945, 1981:118-120).

A escassez pode resultar apenas do longo processo de formação exigido para o desempenho da posição social, sendo aqui o talento ou a capacidade necessários profusos na população. Davis e Moore referem, como exemplo, o caso dos médicos, cujas recompensas decorrem do longo processo de formação e do conseqüente investimento financeiro necessário e não da existência de particular talento ou capacidade para o exercício profissional.

As posições sociais que requerem alta qualificação técnica tendem, em geral, a receber recompensas elevadas. Este facto explica-se pela necessidade de motivar a realização de um longo

---

as que contribuem para o auto-respeito e a expansão do ego. (...) Em qualquer sistema social, todos os três tipos de recompensas devem ser dispensados de acordo com as posições” (Davis e Moore, 1945:116-117).

<sup>28</sup> A afirmação da desigualdade social ou da estratificação social, enquanto artifício inconscientemente desenvolvido pelas sociedades, seria objecto de severa crítica por parte de Tumin (1953). Esta questão será tratada mais à frente.

percurso formativo e de atrair os mais talentosos e capazes. A necessidade de descobrir e seleccionar os indivíduos mais capazes influi, assim, no volume das recompensas instituídas.

Segundo os autores, o volume das recompensas das posições de elevada qualificação técnica pode ainda variar em função de duas situações. A limitação do acesso às vias de educação e formação, através dos custos associados ao longo processo de treino, reforça a escassez de pessoal disponível<sup>29</sup>. O acesso fica aqui condicionado, circunscrevendo-se, no essencial, aos alunos oriundos de famílias ou classes detentoras dos necessários recursos económicos. A situação oposta é também equacionada, concretizando-se no excesso de pessoal disponível, que enfraquece significativamente as recompensas.

A ordem social tende, no entanto, a regular estes casos de inflação ou deflação do prestígio das posições sociais de exigência técnica, uma vez que a escassez de pessoal especializado enfraquece expressivamente o poder competitivo de uma determinada sociedade, enquanto o excesso de oferta diminui as recompensas e reduz a capacidade atractiva das posições sociais (*cf.* Davis e Moore, 1945, 1981:128).

A instituição de recompensas desiguais, em particular de natureza económica, é um instrumento de controlo do acesso às posições e de estímulo ao cumprimento dos deveres aí inscritos. Neste quadro, os sociólogos norte-americanos afirmam que a recompensa económica se constitui como importante dimensão do *status* social, alertando, todavia, para o facto do poder e do prestígio de uma determinada posição social não decorrerem deste tipo de retribuição, mas sim dos identificados determinantes da estratificação social, *i.e.*, da importância funcional e da escassez de pessoal<sup>30</sup>. A importância das posições sociais varia consoante a sociedade em razão do grau de diferenciação estrutural e funcional, sendo, assim, objecto de diversa ordenação hierárquica.

O trabalho de Davis e Moore marcaria o debate sobre a estratificação social no pós-guerra, constituindo matéria de severas críticas, das quais destacamos as apresentadas por Melvin Tumin num artigo de resposta publicado em 1953. O autor analisaria as proposições centrais da argumentação dos sociólogos norte-americanos, colocando em causa a afirmação da necessidade universal estratificação social (da desigualdade social), enquanto condição de garantia de que as posições funcionalmente mais importantes são asseguradas pelos indivíduos mais competentes e talentosos. Para Tumin, os sistemas de estratificação social funcionam de modo a limitar as possibilidades de descoberta do conjunto de

---

<sup>29</sup> O processo é denominado por «escassez artificial» de pessoal.

<sup>30</sup> Como afirmam Davis e Moore, “uma posição não traz poder e prestígio porque proporciona alta renda. Pelo contrário, ela proporciona alta renda porque é funcionalmente importante e o pessoal disponível é, por uma razão ou outra, escasso. Assim, é superficial e erróneo encarar a alta renda como causa do poder e prestígio de um homem, da mesma forma que é erróneo pensar que a febre é causa da doença de uma pessoa” (Davis e Moore, 1945, 1981:125).



talentos disponível na sociedade, resultando esse facto do desigual acesso dos indivíduos aos espaços de educação e formação e aos canais de recrutamento.

For, in every society there is some demonstrable ignorance regarding the amount of talent present in the population. And the more rigidly stratified a society is, the less chance does that society have of discovering any new facts about the talents of its members. Smoothly working and stable systems of stratification, wherever found, tend to build-in obstacles to the further exploration of the range of available talent. This is especially true in those societies where the opportunity to discover talent in any one generation varies with the differential resources of the parent generation. Where, for instance, access to education depends upon the wealth of one's parents, and where wealth is differentially distributed, large segments of the population are likely to be deprived of the chance even to discover what are their talents (Tumin,1953:389).

Melvin Tumin convoca aqui, no essencial, a argumentação weberiana respeitante aos processos de fechamento social. A desigualdade de acesso limita significativamente a dimensão dos recursos humanos capacitados a preencher as posições sociais tecnicamente mais importantes, tendo necessariamente implicações na capacidade produtiva e, por conseguinte, nos recursos disponíveis numa determinada sociedade. A mencionada capacidade variará, então, em função do grau de abertura da estrutura de oportunidades, ou seja, de acordo com o maior ou menor grau de igualdade de oportunidades instituído. “It is only when there is genuinely equal access to recruitment and training for all potentially talented persons that differential rewards can conceivably be justified as functional. And stratification systems are apparently inherently antagonistic to the development of such full equality of opportunity” (Tumim, 1953:389).

O autor vê ainda no processo de estratificação social uma ameaça à integração social, enquanto resultado do facto das desigualdades nas recompensas sociais não poderem ser totalmente aceites pelos menos privilegiados, encorajando assim, sentimentos de desconfiança, suspeição e hostilidade entre os vários segmentos da sociedade (*cf.* Tumin, 1953:393). Esta afirmação seria contestada por Talcott Parsons, que mostraria como as desigualdades sociais são instituídas e legitimadas nos sistemas sociais, sendo, por esta via, aceites pelos indivíduos. Na linha de Émile Durkheim, o sociólogo norte-americano perspectivaria o princípio da igualdade de oportunidades, de aparente garantia de competição justa, como mecanismo legitimador da desigualdade de recompensas. Este princípio permitiria ainda o aprofundamento da resposta ao problema da ordem, preocupação transversal à sua obra.

### 1.2.2 A igualdade de oportunidades como solução para o problema da ordem

Como é possível a sociedade existir recompensando diversamente as suas unidades? Esta questão compreende duas interrogações. Quais são os factores determinantes da existência de recompensas desiguais? Quais são as razões explicativas da aceitação de desiguais recompensas por parte das unidades, não se rebelando estas perante tal distribuição? Como vimos, o contributo de Davis e Moore identifica claramente os determinantes da estratificação, descrevendo os mecanismos de distribuição de desiguais recompensas. A proposta de Parsons permite responder à segunda interrogação, que remete claramente para o problema da ordem social, elemento transversal à sua obra.

O problema da ordem marca claramente o primeiro grande trabalho do autor, *The Structure of Social Action* (Parsons, 1937, 1968). A partir dos contributos de Durkheim, Weber, Pareto e Marshall, o sociólogo norte-americano afirma a incapacidade das teorias utilitaristas de explicação da ordem social<sup>31</sup> e denuncia a insuficiência da solução hobbesiana<sup>32</sup> (vd. Parsons, 1937, 1968:89-102). Este

---

<sup>31</sup> Em 1968, na apresentação da edição brochada de *Structure of Social Action*, Parsons escrevia: “the main thesis of the book was that the works of Marshall, Pareto, Durkheim, and Weber, (...) represented not simply four special sets of observations and theories concerned with human society, but a major *movement* in the structure of theoretical thinking. Against the background of the two underlying traditions of utilitarian positivism and idealism, it represented an altogether new phase in the development of European (...) thought about the problems of man and society” (Parsons, 1937, 1968:viii).

<sup>32</sup> Na obra *Leviathan*, Thomas Hobbes (1588-1679) enuncia o problema da ordem social, discutindo a possibilidade da existência da sociedade, considerando o desejo dos indivíduos de autopreservação e de domínio sobre os outros, usando, no *estado natural*, a força e a fraude como meios indispensáveis à prossecução dos seus objectivos. “Whatsoever therefore is consequent to a time of Warre, where every man is Enemy to every man; the same is consequent to the time, wherein men live without other security, than what their own strength, and their own invention shall furnish them withall. In such condition, there is no place for Industry; because the fruit thereof is uncertain; and consequently no Culture of the Earth; no Navigation, nor use of the commodities that may be imported by Sea; no commodious Building; no Instruments of moving, and removing such things as require much force; no Knowledge of the face of the Earth; no account of Time; no Arts; no Letters; no Society; and which is worst of all, continuall feare, and danger of violent death; And the life of man, solitary, poore, nasty, brutish, and short” (Hobbes, 1651, 2009). A solução apontada para esta guerra universal passa pelo estabelecimento de um contrato entre os indivíduos que, restringindo a liberdade individual, funda comunidades sujeitas a uma autoridade central. Os indivíduos concordam em escolher e delegar numa autoridade central o poder para por fim à guerra universal, tornando assim possível a sociedade. A solução é o Estado, ao qual os indivíduos se sujeitam. Bertrand Russell (1872-1970) consideraria esta solução como uma espécie de mito explicativo, afirmando: “não creio que este «acordo» (...) seja pensado como facto histórico definido, e nada importa ao caso pensá-lo assim. É um mito explicativo do modo como os homens se submetem e devem submeter-se às limitações da liberdade pessoal implícitas na submissão à autoridade” (Russell, 1946, 1967:514).

posicionamento seria fundamentado no quadro da resposta à questão primordial da referida obra: como se organiza a acção social?

O esquema conceptual parsoniano da acção social pode ser apresentado a partir da sua unidade básica: o acto elementar (“unit act”). Este implica necessariamente um actor, um fim, meios, condições e orientação normativa. O actor escolhe em determinadas condições situacionais os meios disponíveis para atingir um fim definido, agindo de acordo com certas normas e valores culturais, *i.e.*, segundo uma orientação normativa. Como afirma o autor: “in the choice of alternative means to the end, in so far as the situation allows alternatives, there is a «normative orientation» of action”<sup>33</sup> (Parsons, 1937, 1968:44). O sociólogo norte-americano afirmaria que a ordem social só é possível em virtude da função integradora desempenhada pelo universo de valores gerais comuns, o qual liga os actores sociais, permitindo o desenvolvimento de actividades de cooperação (*cf.* Turner, 1991:XIX, in: Parsons, 1951, 2005) e, sobretudo, condicionando as suas escolhas. A liberdade dos actores na prossecução dos seus interesses é, assim, condicionada pela existência de um quadro de valores e normas partilhado com outros membros. Esta afirmação enformaria, no essencial, a teoria voluntarista da acção<sup>34</sup>, enquanto expressão dos efeitos recíprocos de liberdade e constrangimento sobre a acção<sup>35</sup>.

Ao longo da década seguinte, Parsons introduziria vários refinamentos teóricos apresentados na obra de *Social System* (1951). O esquema conceptual de referência da acção é claramente alargado e complexificado. A teoria voluntarista da acção daria lugar à teoria do sistema da acção. O sistema apresentaria três componentes<sup>36</sup> ou subsistemas: personalidade; cultural; social.

Figura 1.1 Sistema de acção

	Personalidade
Cultural	Social

<sup>33</sup> A definição dos fins e dos meios da acção é feita num determinado ambiente cultural, ou seja, os meios e os fins são escolhidos por relação a um determinado universo de normas e valores. Parsons parece operar aqui uma síntese entre Weber e Durkheim, *i.e.*, entre a acção social racional e a consciência colectiva.

<sup>34</sup> Como afirma John Scott “individuals were seen as exercising a considerable degree of choice in the ways in which they pursue their interests but their choices are *constrained* by a framework of norms and values that they share with other members of their society. Their action cannot be reduced to their material circumstances and their individual self-interest, but neither can they be seen as totally irrational expressions of ‘free will’. Social actions are neither determined nor free: they are ‘voluntary’” (Scott, 1997:32).

<sup>35</sup> A resposta é uma clara tentativa de superação do dualismo inscrito na teoria social entre acção e estrutura, precedendo as propostas da ‘teoria da estruturação’ (Giddens, 1984, 1989) e da ‘teoria da prática’ (Bourdieu, 1972, 2000).

<sup>36</sup> Na obra *The Social System*, o autor apresenta apenas 3 componentes do sistema de acção (*cf.* Parsons, 1951, 2009:3-23). O subsistema “organismo comportamental” seria acrescentado mais tarde.

O esquema parsoniano permite mostrar o carácter sistémico da acção social, produzida no quadro de um conjunto de inter-relações e interpenetrações observadas entre os diferentes componentes do sistema. Simplificando o complexo esquema parsoniano<sup>37</sup>, podemos afirmar que os valores produzidos pelo sistema cultural são internalizados pelos actores através dos processos de socialização (família, escola). O sistema cultural é reproduzido e reforçado sempre que as acções dos actores são desenvolvidas em conformidade com os valores da cultura dominante. Toda a acção realizada em conformidade produz recompensas no sistema de personalidade, funcionando estas como esteio da ordem social (*vd.* Turner, 2009: xxxi, in: Parsons, 1951, 2009). Há aqui uma reconhecida tentativa de articulação dos contributos de Freud e de Durkheim, procurando compreender a forma como os valores culturais são internalizados, através do processo de socialização, como parte da personalidade<sup>38</sup> (*cf.* Parsons, 1968:xi, in: Parsons, 1937, 1968). Esta articulação tem como claro propósito responder, uma vez mais, ao problema da ordem, mostrando a influência ou o poder coercivo dos valores sobre a acção.

Enunciadas as linhas gerais do sistema de acção e dos seus principais componentes, centramos a atenção no sistema social, entidade objecto de estudo por parte das ciências sociais<sup>39</sup>, entre elas a sociologia. Nos seus termos mais simples, o sistema social é definido do seguinte modo:

a social system consists in a plurality of individual actors interacting with each other in a situation which has at least a physical or environmental aspect, actors who are motivated in terms of a tendency to the «optimization of gratification» and whose relation to their situations, including each other, is defined and mediated in terms of a system of culturally structured and shared symbols (Parsons, 1951, 2009:5-6).

O acto elementar, enquanto unidade sistémica básica, parte do processo interactivo, perde relevância analítica pela incapacidade de dar conta da estrutura das relações sociais<sup>40</sup>. A importância

---

<sup>37</sup> Parsons distingue ainda dois modos de orientação da acção: motivacional (cognitivo, emocional e avaliativo); de orientação de valor (cognitivo, apreciativo e moral). A descrição pormenorizada destas categorias pode ser encontrada no primeiro capítulo da obra (*vd.* Parsons, 1951, 2009:3-23).

<sup>38</sup> Randall Collins e Michael Makowski afirmariam sobre a explicação parsoniana do poder coercivo dos valores sobre a acção e a sua importância para a solução do problema da ordem: “freud’s view of socialization – the child identifying with the punishing parent and internalizing the parents’s commands – becomes the basis for society’s influence over the individual. With this stroke, Parsons draws the link between the psychological level and the social level, and the core of his system is complete. At last the age-old question of social order is resolved on a sound basis” (Collins e Makowski, 1972:78).

<sup>39</sup> O sistema de personalidade constituiria o objecto de estudo da psicologia, enquanto a antropologia ocupar-se-ia do sistema cultural.

passa a ser atribuída ao conceito de papel, como conjunto de expectativas normativas partilhadas pelos actores sobre o desempenho de uma actividade. “A role then is a sector of the total orientation system of an individual actor which is organized about expectations in relation to a particular interaction context, that is integrated with a particular set of value-standards which govern interaction” (Parsons, 1951, 2009:39). Os papéis são sempre definidos por relação a outros papéis específicos, *i.e.*, envolvem sempre relações de reciprocidade, não podendo ser estabelecidos ou compreendidos de forma isolada (*vd.* Scott, 1997:45). Exemplificando, o papel de professor é definido por relação ao de aluno e o de médico por relação ao de paciente. As relações sociais são relações de papel, sublinhando-se, assim, a natureza reciprocamente perspectivada dos papéis.

A institucionalização dos papéis processa-se através da internalização e partilha dos valores, que lhes estão adstritos, por parte da maioria dos participantes. A regulação dos papéis é realizada pelas instituições sociais, que se constituem como complexos de papéis<sup>41</sup> institucionalizados e interdependentes com significado estrutural estratégico para o sistema social em causa. A instituição é, assim, uma unidade da estrutura social de ordem mais elevada que o papel (*cf.* Parsons, 1951, 2009:39). Um sistema social, uma sociedade, é um complexo de papéis e instituições normativamente padronizado. Os papéis, as instituições e as sociedades podem ser classificados em função dos padrões de valor que comportam e expressam.

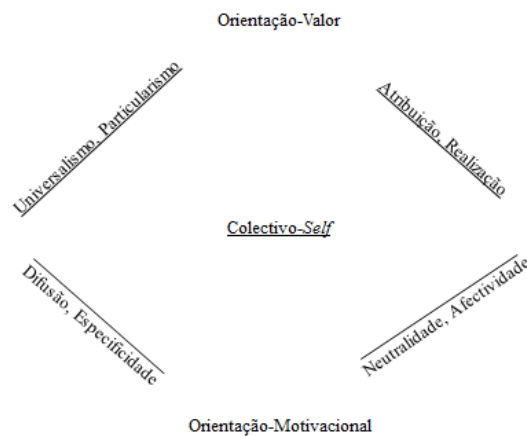
O sociólogo norte-americano constrói uma tipologia integradora da pluralidade dos padrões de valor. A tipologia é constituída por cinco eixos, ao longo dos quais estes padrões podem variar: variáveis-padrão (*cf.* Scott, 1997:50). Estas variáveis são pares de definição dos papéis, estabelecendo a orientação dos actores nas relações de papel (*cf.* Parsons, 1951, 2009:66). O sociólogo norte-americano considera que a acção social é estruturada pela combinação das escolhas realizadas pelos actores sobre cada uma das cinco variáveis. Estas constituem, na expressão do autor, os principais dilemas da acção.

---

<sup>40</sup> Parsons justificaria tal decisão nos seguintes termos: “for most purposes of the more macroscopic analysis of social systems, however, it is convenient to make use of a higher order unit than the act, namely the status-role as it will here be called. Since a social system is a system of process of interaction between actors, it is the structure of the relations between the actors as involved in the interactive process which is essentially the structure of the social system” (Parsons, 1951:2009:24-5). Como afirmaria Bryan Turner, a agência do actor social perde centralidade teórica, a ênfase é agora colocada na estrutura das relações sociais (*cf.* Turner, 2009:xxiii-xxix, in: Parsons, 1951, 2009). John Scott iria, porém, mais longe, afirmando que Parsons abandona o conceito de acto elementar, substituindo-o pelo conceito de papel: “the bulding blocks of actions systems are no longer unit acts, they are roles” (Scott, 1997:41). “‘Role’ emerges in *The Social System* as the fundamental concept of this revised version of the action frame of reference” (Scott, 1997:45).

<sup>41</sup> Parsons afirmaria que não há papéis sem os correspondentes *status* e vice-versa. Assim, as instituições podem ser definidas como complexos de relações de *status* (*cf.* Parsons, 1951, 2009:39).

Figura 1.2 Agrupamento de variáveis-padrão



Fonte: Parsons, 1951:2009:105

Parsons tem consciência que a combinatória das escolhas possíveis produziria 32 tipos, circunscrevendo, por isso, a análise aos principais componentes de orientação de valor: universalismo-particularismo; realização-atribuição (*cf.* Parsons, 1951, 2009:102). Estes pares definem as amplitudes da escolha com as quais os indivíduos são confrontados no contexto interactivo. O par universalismo-particularismo define o espaço de escolha na avaliação das unidades do sistema social, podendo esta ser feita em função de regras gerais e abstractas ou do significado subjectivo e particular. Por seu turno, o par realização-atribuição define a possibilidade de avaliação dos actores em termos de trabalho realizado ou de critérios atributivos, tais como: o sexo; a etnia; a idade; o estatuto socioeconómico. Este par opõe, no essencial, características e qualidades a desempenhos e realizações. Estas oposições enunciadas não significam, porém, que a escolha é mutuamente exclusiva, mas sim que a ênfase é colocada num dos pólos, como fica claro no exemplo apresentado da relação médico-paciente (*vd.* Parsons, 1951, 2009:428-454; Scott, 1997:51).

As sociedades, enquanto complexos de papéis e instituições, podem também ser classificadas em função destas variáveis-padrão. Parsons exemplifica esta faculdade, a partir do cruzamento das categorias dos pares descritos.

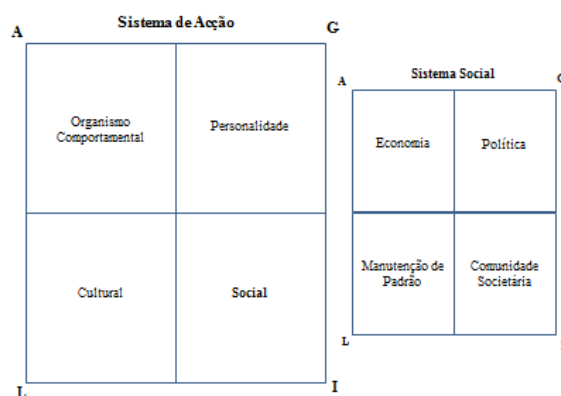
Figura 1.3 Classificação das sociedades segundo as principais variáveis-padrão

	Universalismo	Particularismo
Realização	Estados Unidos da América	China Tradicional
Atribuição	Alemanha Nazi	América Latina

Fonte: Parsons, 1951, 2009:182-200

A sociedade norte-americana, tal como a maioria das sociedades industrializadas, é vista como colocando grande ênfase no trabalho realizado, sujeito à aplicação de regras gerais e abstractas. Ao contrário das sociedades medievais ou do sistema de casta indiano, nos quais o nascimento define o *status* do actor, as sociedades industrializadas atribuem prioridade à realização e à universalidade das leis e regras. Parsons vê no processo evolutivo das sociedades uma clara tendência para o predomínio dos valores da realização e do universalismo, enquanto expressão do processo de diferenciação social. É desta questão que agora nos ocuparemos, a partir da explicitação do esquema teórico proposto pelo sociólogo. Como vários autores têm salientado, o esquema parsoniano assemelha-se a uma matriosca. O sistema apresenta-se como um conjunto ordenado de funções. As distinções entre os subsistemas de acção resultam das funções desempenhadas. Cada sistema de acção, tal como todos os seus subsistemas, desenvolve quatro funções primárias (AGIL): adaptação (A - «Adaptation»); realização de objectivo (G - «Goal-Attainment»); Integração (I - «Integration»); Manutenção de padrão (L- «Latency of Pattern Maintenance»).

Figura 1.4 Sistema<sup>42</sup>, subsistema e funções primárias



Fonte: Parsons, 1971, 1974:16 e 22.

<sup>42</sup> Como vimos, o subsistema «organismo comportamental» não integrava o sistema de acção apresentado na obra *The Social System* (cf. Parsons, 1951, 2009:3-23). Este componente seria definido como “o subsistema adaptativo, o local dos recursos humanos primários que estão subjacentes aos outros sistemas. Inclui um conjunto de condições às quais a acção precisa adaptar-se e abrange o mecanismo primário de inter-relação com o ambiente físico, sobretudo através da recepção e processamento de informação no sistema nervoso central e através da actividade motora para enfrentar as exigências do ambiente físico” (Parsons, 1971, 1974:16). O subsistema organismo comportamental constituir-se-ia como objecto de estudo da biologia.

O esquema funcional AGIL aplicado ao sistema social permite classificar as funções básicas que todas as sociedades devem realizar, sob pena de colocarem em risco a sua sobrevivência. O esquema constitui-se como instrumento privilegiado de análise das diferentes sociedades, tornando, assim, possível a sua comparação, independentemente do estado evolutivo e da arquitectura institucional. Todas as sociedades desenvolvem funções relacionadas com a realização de objectivos da comunidade (sistema político), a adaptação ao ambiente (economia), a manutenção do padrão cultural (família e escola) e a integração harmoniosa dos seus membros (religião e sistema jurídico-legal) (cf. Collins e Makowski, 1972:176). Apesar da notória ênfase colocada no aspecto funcional, o esquema parsoniano permite afirmar, na esteira weberiana, que a sociedade apresenta um modelo de causalidade multidimensional de complexidade elevada. Esta complexidade resulta das interdependências e interpenetrações dos componentes sistémicos, estabelecendo-se as instituições como unidades objecto de influência mútua. As sociedades são diferentes porque os indivíduos partilham valores diversos, em resultado das prioridades definidas pelas principais instâncias de socialização.

#### 1.2.2.1 O processo de diferenciação estrutural das sociedades modernas: As revoluções industrial, democrática e educacional

Na obra *The System of Modern Society*, Parsons afirma que a modernidade nasceu no Ocidente, na parte ocidental do antigo império romano, tendo sido a partir daí expandida pelos processos de colonização (cf. Parsons, 1971, 1974:11). Para o autor, três revoluções marcariam indelevelmente a modernidade: a industrial, a democrática e a educacional. Os primeiros desenvolvimentos assinalam, no século XVIII, a transição da fase inicial da modernidade, erodindo os seus pilares<sup>43</sup>, enquanto o terceiro manifesta-se a partir do século XIX. Em Portugal, a revolução educacional inicia-se apenas na segunda metade do século XX.

A Revolução Industrial nascida em Inglaterra acentuaria as capacidades adaptativas e integradoras das sociedades, tendência iniciada com o movimento da Reforma. A integração dos desenvolvimentos tecnológicos no processo produtivo permitiu a economia de escala, o abaixamento dos preços e o desenvolvimento de novos produtos. O expressivo aumento de produtividade, estimulado pela integração dos desenvolvimentos tecnológicos no processo produtivo, implicou uma substancial expansão da divisão do trabalho, exigindo tal facto a instituição de novos mecanismos integradores e novas estruturas sociais. Com efeito, a constituição do trabalho como factor de

---

<sup>43</sup> Como afirma o autor, as monarquias só sobreviveram apenas onde se tornaram constitucionais.



produção e a sua crescente diferenciação tiveram impactos profundos na organização social, descritos do seguinte modo:

Essa diferenciação exigia a distinção do complexo papel de trabalho da casa da família e também mais «mobilidade de trabalho» – a prontidão das famílias para responder a oportunidades de emprego pela mudança de residência ou aprendizagem de novas habilidades. Tais mudanças influíram profundamente nas estruturas de sistemas de família e comunidades locais. Muitos aspectos da forma moderna de estrutura de parentesco da família nuclear surgiram gradualmente durante o século XIX. E a sociedade industrial tornou-se urbanizada até um ponto até então desconhecido. Tais processos criaram aquilo a que os sociólogos denominam o *papel profissional*, especialmente dependente de status numa organização empregadora, estruturalmente distinta da família (Parsons, 1971, 1974:97-98).

A paulatina separação da família e do parentesco das principais funções da produção económica, separação que se estenderia mais à tarde à educação formal, é um movimento fundamental do processo de diferenciação estrutural e funcional das sociedades modernas. A gradual passagem da família geracional à família nuclear encontra aqui a sua principal explicação. O crescimento e a diversificação de papéis ocupacionais alargaram substancialmente a esfera do consumo, criando aí um mercado formado pelo conjunto crescente de trabalhadores, cuja subsistência seria agora assegurada pelo salário ganho na indústria. Como sintetiza Parsons: “a chave estrutural para a Revolução Industrial é a extensão do mercado de trabalho e a consequente diferenciação da estrutura social” (Parsons, 1971, 1974:95).

O segundo desenvolvimento, que favoreceu e acelerou o processo de diferenciação, foi a revolução democrática eclodida nos finais do século XVIII em França. Para o autor, a Revolução Francesa constitui-se como dimensão significativa do processo de diferenciação entre o governo e a comunidade societária. A Revolução reivindicava um novo tipo de comunidade, mais ampla, mais participada e inclusiva, *i.e.*, exigia a erradicação do autoritarismo político e a destituição de um sistema atributivo de privilégios. A passagem de súbdito a cidadão reflecte uma relevante alteração de *status*, sintetizando a mudança que estabeleceria a integração de toda a população na comunidade, enquanto direito. Como afirma Parsons, “o famoso slogan da Revolução, Liberté, Égalité, Fraternité, corporificava a nova concepção de comunidade. Liberté e Égalité simbolizavam os dois focos de insatisfação, autoritarismo político e privilégio” (Parsons, 1971, 1974:101).

O ataque aos privilégios permite discutir a questão da igualdade, uma vez que, segundo o autor, o que está aqui em causa não é o que muitas vezes foi sugerido pela ideologia igualitarista: a ilegitimidade das diferenças de *status*, sobretudo se estas são hierárquicas (*cf.* Parsons, 1971, 1974:101). Parsons asseveraria que os sistemas sociais exigem diferentes tipos e graus de diferenciação social, expressos na crescente divisão do trabalho e diversificação da estrutura

ocupacional, bem como nas relações hierárquicas de organização da actividade laboral. O que norteia a destruição dos privilégios aristocráticos é sobretudo a natureza atributiva ou hereditária do *status*, situação que agora conflituava com a ênfase colocada no outro pólo da variável-padrão: a realização.

O conceito revolucionário de igualdade, com relação a qualificações instrumentais diferentes e à dimensão hierárquica de status social, acentuava a *igualdade de oportunidades*. Na medida em que esse novo valor foi institucionalizado, a realização e a capacidade para a realização tornaram-se os critérios básicos de elegibilidade para status com diferentes valorizações. Portanto, a obtenção de um status ou a sua conservação sob pressão competitiva poderiam ser avaliadas como prémio por contribuição significativa para o sistema social. Este complexo deu apoio a um componente normativo fundamental da revolução industrial. No entanto, o principal impulso da revolução francesa foi destruir o privilégio aristocrático herdado e buscar a igualdade de status dos participantes da vida social, o que deve ser separado de igualdade de oportunidades, embora as duas coisas sejam interdependentes (Parsons, 1971, 1974:102).

A distinção entre igualdade de oportunidades e a igualdade de participação é discutida por Parsons, a partir do contributo teórico de T.H. Marshall. O sociólogo britânico define o conceito de igualdade de participação, distinguindo três dimensões ou componentes básicos: civil, político e social (*cf.* Marshall, 1965, in: Parsons, 1971, 1974:104).

O componente civil do conceito de igualdade de participação, caracterizável em síntese pelo princípio da igualdade de todos perante a lei, encontra-se inscrito na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembleia Nacional Francesa em 26 de Agosto de 1789. A Declaração inclui também um conjunto de garantias respeitantes à conservação dos direitos naturais: liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão. Este conjunto inicial de garantias tem sido gradualmente alargado e actualizado. A leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adoptada pela ONU em 1948, comprovará esta afirmação.

O componente político do conceito de igualdade de participação concerne à liberdade democrática e pode ser sintetizável no princípio um cidadão um voto. A Revolução Francesa inicia a tendência para a criação de instituições representativas, de governos eleitos através da participação em sistemas eleitorais. O sufrágio adulto universal, que assinala a universalidade do eleitorado, e a eliminação da ponderação dos votos inscrevem a tendência clara para o estabelecimento e aceitação do princípio de igualdade de participação política (*cf.* Parsons, 1971, 1974:104).

A dimensão social do conceito de igualdade de participação só adquire relevância institucional no final do século XIX. A tardia importância institucional da igualdade de condição social decorre da sua afirmação depender dos progressos realizados na redução das desigualdades de participação civil e

política. Esta situação estabeleceria uma clara linha de tensão entre os princípios da igualdade de participação e de igualdade de oportunidades (*cf.* Parsons, 1971, 1974:104).

O princípio central pode ser, talvez, que os participantes da sociedade devem ter oportunidades reais e não formais para competir com possibilidades razoáveis de triunfo, mas que a comunidade não deve dar participação total aos que são intrinsecamente excluídos do complexo de oportunidades. Por isso, prevê-se o caso daqueles que, como as crianças, são intrinsecamente incapazes<sup>44</sup> de competir; ou daqueles que, como os pobres não-qualificados, são severamente prejudicados, embora sem culpa sua, e precisam ser auxiliados para que possam competir; ou aqueles que, como os idosos, precisam ser sustentados. Além disso, deve haver um mínimo no sistema competitivo que defina um padrão de “bem-estar” que todos os participantes *merecem*, como questão de direito, e não como questão de caridade (Parsons, 1971, 1974:104-105).

Sintetizando a influência dos dois desenvolvimentos descritos nos processos de diferenciação estrutural das sociedades, podemos afirmar que as revoluções (industrial e francesa) enfraqueceram os pilares do sistema moderno inicial. Como sublinharia Parsons, na modernidade integral, as monarquias europeias desapareceram ou tornaram-se constitucionais, residindo aí a questão da sua sobrevivência; Igreja e Estado separaram-se e o pluralismo religioso estabeleceu-se, pondo fim às restrições na liberdade de culto<sup>45</sup>. O esquema atributivo da monarquia, da aristocracia e das Igrejas Oficiais foi assim sendo enfraquecido, emergindo a cidadania e o governo representativo como princípios de organização política. A Revolução Industrial alterou radicalmente a organização económica dos países, diminuindo gradualmente o peso do sector agrícola, mudou o comércio, ampliou e segmentou os mercados. O trabalho como factor de produção é aqui elemento-chave do processo de diferenciação estrutural. A família foi perdendo importância na esfera produtiva, remetendo-se paulatinamente às funções reprodutivas. As organizações empregadoras estabeleceram-se como unidades nucleares da esfera produtiva, adoptando novos padrões de organização do trabalho e diferenciando-se estruturalmente das casas particulares. O sistema jurídico estabeleceu-se como independente dos poderes legislativo e executivo, tornando-se proeminente na organização social (*cf.* Parsons, 1971, 1974:107-108). Este facto colocou a ênfase nos valores universalistas e pluralistas, afastando os esquemas atributivos e a uniformidade religiosa e étnica.

O terceiro desenvolvimento, que favoreceu o processo de diferenciação estrutural, foi a revolução educacional iniciada no princípio do século XIX. Até então, o acesso à educação primária,

---

<sup>44</sup> Procede-se aqui à correcção da tradução, a partir da leitura do original, substituindo-se a palavra «capazes» por «incapazes». Na versão original pode ler-se: “who are inherently unable to compete” (Parsons, 1971:83).

<sup>45</sup> Portugal e Espanha são os países europeus que resistem mais tempo a esta tendência. Como se tornará mais visível numa fase mais adiantada deste trabalho.

ou à alfabetização, encontrava-se circunscrito a um pequeno grupo da população (elite) na esmagadora maioria dos países. O princípio estruturador desta revolução é a vontade política de difundir a educação primária, fazendo-a chegar a toda a população independentemente do sexo e da condição socioeconómica dos participantes, facto que constituía só por si uma notável mudança. A característica fundamental da revolução educacional é a contínua actualização da escolaridade obrigatória até ao ponto em que o abandono do ensino secundário se constituiu como um problema social, *i.e.*, como limitação individual à integração plena na comunidade societária (*cf.* Parsons, 1971, 1974:117). Neste quadro, o autor destacaria o alargamento do acesso ao ensino superior nos Estados Unidos da América nos finais do século XIX. Por esta altura, cerca de 40% dos jovens norte-americanos recebiam alguma educação superior. O impacto desta revolução na estrutura ocupacional das sociedades seria profundo, observável a partir do crescente peso que as profissões técnicas e científicas foram adquirindo. O sistema educativo torna-se uma dimensão essencial do sistema de estratificação das sociedades, contribuindo progressivamente para a ampliação da igualdade de oportunidades.

A educação formal tinha tido uma longa história, mas até à revolução educacional limitava-se a uma pequena proporção de qualquer geração e geralmente tinha uma duração muito menor do que hoje. Portanto, este movimento significou uma extraordinária extensão da igualdade de oportunidades. Uma proporção cada vez menor de cada geração sucessiva tem sido prejudicada por falta de acesso a qualificações educacionais por vários status, papéis ocupacionais e estilos de vida. A difusão da co-educação tem sido um desenvolvimento notável de igualitarismo. Ao mesmo tempo, no entanto, o sistema educacional é necessariamente selectivo. As diferenças inatas para a realização do trabalho intelectual e nas orientações de família e motivações individuais significam que os níveis de realização e distinção educacionais variam. Este factor tornou-se proeminente no que hoje alguns denominam “meritocracia” que, embora compatível com os ideais da igualdade de oportunidades, introduz novas formas de desigualdade real no moderno sistema social (Parsons, 1971, 1974:117).

Parsons afirma que a história dos últimos duzentos anos inscreve, de facto, a tendência para a gradual ampliação da igualdade de oportunidades, resultante da institucionalização de padrões universalistas e de realização, enfraquecendo os mecanismos atributivos e particularistas. Convém lembrar que Durkheim tinha sublinhado o movimento para uma maior igualdade nas condições exteriores de luta e a conseqüente perda de influência dos critérios hereditários nas sociedades organizadas.

O sistema educativo promove a extensão da igualdade de oportunidades, permitindo o acesso a papéis profissionais reservados anteriormente a um grupo restrito da população, ao mesmo tempo que se assume como a principal agência de selecção dos participantes no processo competitivo. Tal como em Durkheim, a escola cumprirá duas funções básicas: socialização e selecção. No artigo intitulado

*The School Class as a Social System*, o sociólogo norte-americano aprofunda estas questões, analisando, em particular, as relações da turma com as funções primárias da sociedade (Parsons, 1959). Por um lado, a escola funciona de modo a transmitir e a internalizar nos participantes as capacidades e os compromissos necessários ao desempenho eficiente dos papéis na idade adulta. Por outro, opera uma selecção dos alunos, preparando a distribuição dos recursos humanos pela estrutura ocupacional. Nas sociedades modernas, é clara a tendência para se observar uma correlação positiva entre o nível educacional e o lugar na estrutura ocupacional. A escola, enquanto sede socializadora, institucionaliza a diferenciação de *status* baseada em critérios universalistas e de realização, constituindo-se como a primeira experiência desta natureza para o indivíduo. Esta situação contrasta com a primazia concedida aos elementos atributivos na diferenciação familiar (geração, sexo e idade). A selecção empreendida pela instituição escolar funda-se na avaliação do desempenho dos alunos na execução de um conjunto de tarefas, *i.e.*, na diferencial capacidade de realização.

O sociólogo norte-americano vislumbra na capacidade de realização dos indivíduos, para além da inata, o efeito de mediação das instâncias socializadoras: a família, a escola e as redes de sociabilidade. Quer isto dizer que os diferentes níveis de realização individual são explicáveis através da teia de intersecções construída a partir dos quadros e processos de socialização. Neste contexto, podemos questionar a possibilidade de estabelecimento de uma real igualdade de oportunidades entre os participantes, bem como a natureza meritocrática da competição. Sobre esta questão fulcral, que será discutida mais tarde, adiantamos que o sociólogo norte-americano não afirma a existência de uma efectiva igualdade de oportunidades entre os indivíduos, mas sim o gradual alargamento das possibilidades de sucesso dos mais desfavorecidos num processo de selecção baseado em critérios universalistas e de realização<sup>46</sup>. Nestes termos, Parsons reconhece que a revolução educacional sintetizou a ideologia das revoluções anteriores no que respeita ao *status* do participante. A revolução industrial tinha acentuado a ideologia do *self made man*, estabelecendo uma correlação positiva entre as capacidades inatas dos indivíduos e o sucesso num sistema aberto e concorrencial de mercado. Por seu turno, a revolução democrática tinha colocado a ênfase na igualdade política entre os cidadãos, colocando em marcha a erradicação dos privilégios e das desigualdades promovidas por um sistema atributivo de natureza aristocrática e absolutista.

---

<sup>46</sup> Este facto não implica a completa erradicação dos critérios atributivos e particularistas, como facilmente é comprovável pelo papel da família nos processos de estratificação e reprodução social.

O foco da nova fase é a revolução educacional que, em certo sentido, sintetiza os temas da revolução industrial e da democrática: igualdade de oportunidades e igualdade de cidadania. Já não se supõe a “capacidade inata” do indivíduo para conseguir uma posição *justa* através de competição directa no mercado (...). Ao contrário, reconhece-se que a estratificação por capacidade é mediada por uma completa série de estádios no processo de socialização. Cada vez mais, existem oportunidades para que os relativamente desfavorecidos consigam vencer através de selecção, extraordinariamente regulamentada por normas universalistas. O utopismo da igualdade política completa é modificado por estruturas intermediárias entre o indivíduo “absoluto” e a colectividade nacional última. Tais estruturas não impedem as desigualdades (...) mas tendem a reduzir tanto a fixidez de tais desigualdades quanto a arbitrariedade de sua imposição. As pessoas são instruídas e seleccionadas de acordo com a capacidade *socializada*, para os papéis mais responsáveis, onde se exigem níveis mais elevados de competência e que dão níveis mais altos de prémios, onde se incluem renda, influência política e, em menor extensão, o poder (Parsons, 1971, 1974:119).

A tendência histórica para a institucionalização de uma maior igualdade entre os indivíduos resultaria da gradativa primazia de valores universalistas e de realização nas relações sociais. Este movimento não significaria o paulatino desaparecimento da desigualdade, apenas denotaria o surgimento de novas formas deste fenómeno social. A desigualdade deixa de ser o resultado da proeminência de valores particularistas e atributivos nas relações sociais e passa a constituir-se como produto da aplicação de valores universalistas e de realização. Neste quadro, a escola assume um fundamental papel na selecção dos actores mais capazes para o desempenho dos papéis de maior responsabilidade e de elevada recompensa, tornando-se uma instância crucial no processo de estratificação social.

Na análise dos impactos da revolução educacional, o autor mostra, de facto, que é cada vez mais o sistema educativo que determina a distribuição dos indivíduos pelo sistema de estratificação. A escola foi substituindo gradualmente a família na socialização dos papéis profissionais, cada vez mais dependentes de qualificações formais e específicas. Este facto sublinha a existência de uma tendência notória para a progressiva diminuição de empregos para a população sem qualificações específicas ou pouco escolarizada nas modernas sociedades. O desenvolvimento de papéis profissionais e a crescente ênfase em padrões universalistas e de realização reduziram a influência atributiva da família. A escola torna-se uma agência especializada, posicionando-se como o principal canal de selecção de uma sociedade crescentemente diferenciada (*cf.* Parsons, 1959:318).

### 1.2.2.1.1 O impacto da revolução educacional nos processos de estratificação social: O papel paradoxal da família

O trabalho de Parsons sobre a estratificação social não pode ser desligado do edifício teórico por si construído ao longo de cinco décadas. Como sublinha o autor, a teoria da estratificação, não é um corpo independente de conceitos e generalizações, é parte integrante da teoria geral sociológica referenciada a certos aspectos fundamentais dos sistemas sociais (*cf.* Parsons, 1953:439).

A universalidade e a necessidade funcional da estratificação nos sistemas sociais são claramente enfatizadas nos primeiros desenvolvimentos sobre esta temática (Parsons, 1940; 1953), nos quais a igualdade é apenas teoricamente equacionada como caso limite<sup>47</sup> nas sociedades diferenciadas. Contudo, o processo de amadurecimento teórico conduziria a uma formulação mais ampla do problema, menos centrada nas categorias e escalas de estratificação<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> No seu primeiro trabalho sobre a teoria da estratificação social, Parsons afirmaria: “The theoretical possibility exists that not only two individuals but all those in the system should be ranked as exact equals. This possibility, however, has never been very closed approached in any known large-scale social system. And even if it were, that would not disapprove the fundamental character of stratification, since it would not be a case of «lack» of stratification but a particular limiting type. Stratification, as here treated, is an aspect of the concept of the structure of a generalized social system” (Parsons, 1940:843-844). Em 1953, o sociólogo norte-americano actualizaria a teoria e manteria o posicionamento, declarando: “Stratification in its valuational aspect then is the ranking of units in a social system in accordance with the standards of the common value system. The ranking may be equal but obviously from a logical point of view this is a limiting case” (Parsons, 1953, 1964:388).

<sup>48</sup> No trabalho fundador sobre esta temática, Parsons define a estratificação social como “the differential ranking of the human individuals who compose a given social system and their treatment as superior or inferior relative to one another in certain socially important aspects” (Parsons, 1940:841). A definição permite revelar a existência de um sistema de ordenação em termos de avaliação moral, ou seja, segundo um padrão normativo. O sistema de relações de efectiva superioridade ou inferioridade é denominado sistema de estratificação social, enquanto o padrão normativo é denominado escala de estratificação (*cf.* Parsons, 1940:844). Parsons constrói uma classificação com seis categorias ou bases de avaliação diferencial das unidades de um dado sistema social: membro de um sistema de parentesco; qualidades pessoais; realizações; posses; autoridade; poder. O *status* de qualquer indivíduo num sistema de estratificação é o resultado das avaliações comuns na atribuição de *status* em cada um dos seis aspectos considerados (*cf.* Parsons, 1940:849). A ênfase colocada em cada uma das categorias resulta da proeminência do tipo de orientação normativa. Numa sociedade orientada pela atribuição, a família tende a ocupar a centralidade no processo de estratificação, perdendo notória influência num sistema social orientado para a realização. O sistema de castas indianas permite perceber que o simples nascimento define o lugar no sistema de estratificação. Aqui o *status* do indivíduo é atribuído pelo nascimento. Nesta fase inicial do trabalho, Parsons elabora as escalas de

Nos primeiros trabalhos é, de facto, notória a preocupação com o problema das bases de ordenação hierárquica das unidades num determinado sistema social, *i.e.*, com o *status* hierárquico (*vd.* Parsons, 1940; 1953; 1954). Nos últimos anos da sua longa carreira, o sociólogo norte-americano actualizaria a teoria da estratificação, deslocando a atenção para o problema do equilíbrio entre tendências e forças para a igualdade e para a desigualdade nas modernas sociedades (*cf.* Parsons, 1970). No artigo intitulado *Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited*, Parsons apresenta este equilíbrio como um dos principais dilemas<sup>49</sup> e focos de tensão nas modernas sociedades. Ao contrário do observado nos anteriores trabalhos, a estratificação, ou a desigualdade das relações de *status*, é agora formulada como problema dual<sup>50</sup>, como aspecto dialecticamente estruturado do problema da ordem (*cf.* Parsons, 1970:19). Trata-se aqui de analisar a forma como as modernas sociedades institucionalizam o equilíbrio entre a igualdade e a desigualdade, *i.e.*, como conciliam a tendência para a igualdade básica<sup>51</sup>, o tratamento dos indivíduos como membros de igual direito da comunidade societária, e as desigualdades resultantes das imperiosas necessidades funcionais de competência, produtividade, eficiência e eficácia. Com efeito, a erosão da legitimidade das bases atributivas e particularistas da desigualdade implica nas modernas sociedades a justificação

---

estratificação a partir da distinção de Linton (1936 in: Parsons, 1940) entre o *status* realizado e o *status* atribuído, esboçando a construção das variáveis-padrão.

<sup>49</sup> Parsons responde neste artigo à sugestão de Martin Lipset no sentido de acrescentar o dilema igualdade-desigualdade à lista de variáveis-padrão. Parsons, que já tinha considerado esta lista exaustiva, optaria por outra solução, apesar de reconhecer implicitamente a adequação da proposta. De facto, a inclusão desta nova variável colocaria em risco a sustentação do edifício até então construído (*vd.* Parsons, 1970:56-58). A dificuldade de integração torna-se clara se analisarmos o trabalho desenvolvido no artigo *Patterns Variables Revisited: A Response to Robert Dubin* (Parsons, 1960).

<sup>50</sup> O alargamento de perspectiva do autor não é alheio à luta pelos direitos civis nos Estados Unidos da América nos anos sessenta, acontecimento que colocaria na agenda política e científica a questão da igualdade como tema de fundamental importância. De facto, a igualdade enquanto temática científica viveu e tem vivido na sombra da desigualdade, existindo apenas como pólo de uma relação de simetria. Como afirma Parsons: “sociological interest has tended to focus on inequality and its forms, causes, and justifications. There has been, however, for several centuries now, a trend to the institutionalization of continually extending bases of equality” (Parsons, 1970:14).

<sup>51</sup> Parsons afirma aqui o enfraquecimento e desaparecimento da legitimidade das bases atributivas e particularistas de participação na comunidade, tais como: a religião; a filiação étnica; o território; a herança familiar. Nas palavras do autor: “o princípio da igualdade chegou a um novo nível de difusão e generalidade. Uma comunidade societária composta *basicamente* de iguais parece ser o «fim da linha»” (Parsons, 1971,1974:144). Esta tendência não erradica, contudo, a existência de distinções hierárquicas de *status*. A proclamação da eliminação de todas as distinções de *status* é vista pelo autor como ideologia radical, um ideal de comunidade cujas experiências tiveram sempre curta duração (*cf.* Parsons, 1971, 1974:144).



das desigualdades económicas, políticas e culturais. A justificação da existência de desigualdades assenta, em termos gerais, nas exigências funcionais essenciais ao desenvolvimento das sociedades.

The inequalities constituting a stratification system have previously tended to occupy the center of attention, with institutionalization of equalities regarded as manifestations of a need to curb excesses of inequality. Now the tendency is to emphasize the respects in which societal units, but especially persons, are and should be treated as equals, and to place the burden of proof not only in explanations, but above all the justifications of components of inequality. The most general principle seems clear, namely, that grounds of justification must refer to functional needs of the various action system (Parsons, 1970:19).

A gradual exigência de elevada produtividade, eficiência e competência justifica que as posições mais relevantes na estrutura social sejam ocupadas pelos mais capacitados, sendo esta condição cada vez mais subsidiária da formação escolar<sup>52</sup>. Considera-se, neste quadro, que os indivíduos não são igualmente competentes, produtivos ou eficientes pelo que se torna necessário uma distribuição desigual das recompensas pelas unidades, condição fundamental para a existência de adequada motivação no preenchimento das posições de maior exigência. A avaliação da competência inicia-se nos primeiros anos de escolaridade, sendo aferida, desde logo, pelo desempenho dos alunos na resolução de exercícios e execução de tarefas. A tendência para a erosão das bases históricas do *status* favoreceu a aplicação de critérios universalistas e de realização nos processos de avaliação de desempenho e selecção, colocando os sistemas educativo e ocupacional como estruturas centrais do processo de estratificação nas modernas sociedades. A revolução educacional contribuiu, assim, decisivamente para a inscrição de um novo padrão de estratificação nas modernas sociedades.

A conciliação<sup>53</sup> entre igualdade e desigualdade nas sociedades modernas processa-se através da institucionalização do princípio da igualdade de oportunidades, estabelecendo que todos os indivíduos devem dispor de iguais condições de realização, não podendo ser excluídos do processo competitivo por razões de natureza atributiva (etnia, religião, género, idade, pertença familiar). Os indivíduos devem dispor de iguais condições de acesso à educação, ao emprego ou aos cuidados de saúde. O processo competitivo selecciona os mais competentes, afirmando o sistema dessa forma a sua natureza meritocrática.

---

<sup>52</sup> Parsons reconhece que a competência é o resultado da combinação da capacidade inata dos indivíduos e da instrução recebida (*cf.* Parsons, 1971, 1974:145).

<sup>53</sup> O sociólogo norte-americano define também a responsabilidade como modo básico de conciliação entre os imperativos da igualdade e as desigualdades funcionalmente necessárias. Este modo respeita, por exemplo, à responsabilidade dos eleitos perante o eleitorado.

A questão fundamental aqui é saber se os indivíduos dispõem, de facto, à partida de iguais condições de acesso e sucesso no processo competitivo ou se este se assemelha a um simulacro de competição justa? Parsons reconhece que a proeminência dos valores universalistas e de realização nos processos competitivos e de estratificação social não implica o desaparecimento total de mecanismos atributivos e particularistas identificáveis na análise das relações familiares e de parentesco. A análise do sistema familiar e de parentesco nas sociedades modernas permite observar que os mecanismos atributivos e hereditários não foram completamente erradicados e dificilmente chegarão a sê-lo.

A solidariedade da família exige que os filhos compartilhem, nos seus primeiros anos de vida, as vantagens e desvantagens de seus pais, e o valor dado à competência no mundo mais amplo é tão grande que são inevitáveis as pressões para perpetuar, de geração em geração um status aproximadamente igual. No entanto essa exigência é muito diferente de privilégio hereditário como tal (Parsons, 1971, 1974:118).

O sociólogo norte-americano chama a atenção para o papel paradoxal desempenhado pela família nas modernas sociedades orientadas e organizadas em termos de padrões universalistas e de realização, os quais exigem um elevado grau de igualdade de oportunidades, significando isto que o *status* não pode ser determinado primariamente pelo nascimento. Se nas sociedades modernas o *status* é largamente o resultado do desempenho observado pelas unidades nos sistemas educativo e ocupacional, coexistem, no entanto, significativas influências da esfera familiar. A importância crucial do sistema ocupacional na estratificação social convive, de facto, com uma forte ênfase nas relações de parentesco (*cf.* Parsons, 1953:853).

A análise do sistema educativo norte-americano realizada pelo autor no final da década de cinquenta (Parsons, 1959), em particular do acesso ao ensino superior, identificava essa situação. O resultado do processo de avaliação e selecção dos alunos era subsidiário da influência de factores atributivos (estatuto sociofamiliar) e de realização (capacidade dos alunos). Os dados relativos ao acesso ao ensino superior revelavam probabilidades variáveis de sucesso em função do posicionamento dos alunos nas escalas do estatuto sociofamiliar e da capacidade individual. “To be sure the high-status, high-ability boy is very likely indeed to go to college, and the low-status, low-ability boy is very unlike to go. But the «cross-pressured» group for whom these two factors do not coincide is of considerable importance” (Parsons, 1959:300). Destas duas categorias, a mais crítica é a referente aos alunos com alta capacidade individual e baixo estatuto sociofamiliar, uma vez que no grupo simétrico as unidades dispõem de condições materiais suficientes para contornar o problema.

O notório impacto da revolução educacional no enfraquecimento dos mecanismos hereditários de determinação do *status* não deve, no entanto, ocultar os efeitos da principal instância atributiva nas

modernas sociedades. Nestes termos, a família constitui-se como paradoxo de uma sociedade governada e organizada por valores universalistas e de realização.

From one point of view, even though the recent increase in emphasis on independence training and participation weakens the hold of ascriptive features of identification with parental status, from another, it may increase the status-differentiating influence of the family, in that the children of higher status parents derive special competitive advantages from their socialization, precisely in the form of capacities for more independent and more responsible action, so that their chances of maintaining or improving the parental level of status are actually improved, relative to children of less “advantages” homes. This need not be a matter of family income level or access to the “best” schools and colleges, though it is rather highly correlated with such factors. Hence the seeming paradox arises, that the ascription of children by birth to the families established by the parental marriage, accentuates the child’s competitive advantage in the institution governed by the value of equality of opportunity, rather than compensating for status disadvantages (Parsons, 1970:21).

O impacto da família na acentuação das vantagens competitivas tinha sido denominado por Robert Merton como o «efeito Mateus»<sup>54</sup>. Este significa a observação de uma tendência cumulativa para a desigualdade (Merton, 1968), *i.e.*, a acumulação de vantagens por parte dos mais ricos e de desvantagens por parte dos mais pobres. As possibilidades dos indivíduos oriundos de famílias com elevados capitais económicos e culturais frequentarem as melhores escolas, bem como disporem de adequadas condições de acompanhamento e desenvolvimento do estudo, são consideravelmente maiores do que aquelas observadas para os alunos cujos pais possuem baixos recursos. O acesso a condições favoráveis à aprendizagem aumenta as possibilidades de alcançar um desempenho elevado.

Considerando a natureza socialmente mediada das capacidades individuais e a existência de capitais familiares diversos, podemos voltar a questionar o princípio da igualdade de oportunidades, a justiça do processo competitivo e a meritocracia do sistema de ensino. Será a igualdade de oportunidades o simulacro de uma competição justa?

Parsons reconheceria a inexistência de uma competição caracterizada pela real igualdade de oportunidades entre os participantes, *i.e.*, por iguais condições de partida para alcançar o sucesso. Se, por um lado, o princípio da igualdade de oportunidades tem contribuído para a erradicação das desigualdades herdadas, enquanto exigência das modernas sociedades organizadas em termos de valores universalistas e de realização, por outro, ele tem legitimado desigualdades de desempenho largamente subsidiárias de critérios atributivos.

---

<sup>54</sup> Merton define este efeito a partir de uma parábola bíblica de São Mateus. Em síntese, esta parábola afirma a tendência dos ricos se tornarem cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres.

Evidentemente, esse ideal está longe de realização integral, mas a opinião, hoje tão aceita, de que a igualdade de oportunidades é simples “simulação”, demonstra que, na realidade, está sendo levada mais a sério do que em qualquer momento anterior. Em épocas anteriores, as «classes inferiores», ou os indivíduos menos favorecidos em outras bases atributivas, admitiam, sem discussão, que as oportunidades abertas para os melhores não eram para eles, e não protestavam. Portanto, o volume do protesto não é uma função simples da magnitude do mal (Parsons, 1971, 1974:145-6).

Parsons perspectiva, tal como Durkheim ou Tocqueville, a tendência histórica para a crescente amplitude da igualdade de oportunidades. Segundo o autor, há ainda um longo caminho a percorrer, sem que isso signifique que as sociedades cheguem a estabelecer realmente iguais condições de partida para os participantes. Nessa marcha, os critérios atributivos tenderão a tornar-se cada vez menos relevantes no sistema de estratificação. A realização integral deste ideal suporia, de facto, em última instância o desaparecimento da família, enquanto sede nuclear de socialização. A família promoverá sempre que possível a perpetuação de mecanismos atributivos na determinação do *status*, transmitindo vantagens competitivas para as gerações vindouras, situação que afecta naturalmente o grau de igualdade de oportunidades do sistema social. Neste quadro, o sociólogo norte-americano não deixa de reconhecer, no entanto, uma tendência para a compressão da escala de rendimentos entre os estratos mais ricos e os mais pobres, tal como vislumbrara Tocqueville. A tendência resulta das conquistas do movimento operário em matéria salarial e da política de tributação progressiva dos rendimentos e do património<sup>55</sup>. Esta política limitou a transmissão de vantagens por parte das famílias.

#### 1.2.2.2 A Igualdade de oportunidades como princípio legitimador das desigualdades: A solução para o problema da ordem

Para Parsons, a conciliação dos valores da igualdade com as desigualdades resultantes das necessidades funcionais de eficiência e competência constitui um dos principais problemas de integração nas modernas sociedades. O enfraquecimento das bases históricas e atributivas de legitimação das desigualdades desenhou, de facto, um novo e complexo problema de integração. O autor identifica quatro principais contextos nos quais o problema se apresenta nas sociedades diferenciadas e pluralistas.

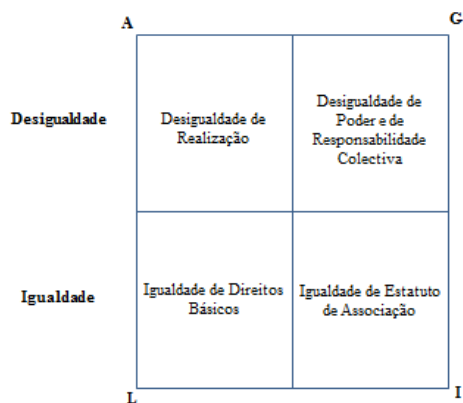
---

<sup>55</sup> A tributação tornou impossível, por exemplo, a manutenção da propriedade de Long Island por parte da família J.P. Morgan. A ilha, situada no sudeste do Estado de Nova Iorque, seria vendida em hasta pública para suprir o incumprimento no pagamento de impostos (*cf.* Parsons, 1953:431).

These are the «legal», political, economic, and social and cultural contexts. They all seem to open the door to opportunity for differential achievements which can be both legitimized and differentially rewarded in various ways. (...) When the four are looked at as a system, however, an important element of asymmetry appears. This lies in the fact that, while economic, political, and cultural inequalities are legitimized under the general formula of equality of opportunity – and of course other conditions such as “fair competition” and the like – the same is not true in the same way for the legal category. The old constitutional formula about «inalienable» rights seems to be appropriate here (Parsons, 1970:32).

A análise sistémica dos contextos permite, de facto, identificar elementos de assimetria nos mecanismos de legitimação. O contexto legal desempenha funções de manutenção de padrão e de integração<sup>56</sup> nas modernas sociedades, ou seja, está envolvido na institucionalização do princípio da existência de um conjunto de direitos básicos dos cidadãos, estabelecendo a igualdade de estatuto. As desigualdades económicas, políticas e socioculturais são legítimas quando decorrem da aplicação do princípio da igualdade de oportunidades. A distribuição de recompensas de acordo como a capacidade de realização dos indivíduos deve ser justificada em termos da contribuição funcional para o desenvolvimento da sociedade (cf. Parsons, 1970:33).

Figura 1.5 O dilema igualdade-desigualdade nos modernos sistemas sociais



Fonte: Parsons, 1970:62

<sup>56</sup> Nesta passagem, Parsons não afirma que o contexto legal desempenha uma função integradora. No entanto, como veremos, a referida função baseia-se em princípios legais constitucionalmente consagrados, tais como: a igualdade de estatuto de associação e a igualdade de liberdade de expressão.

A análise sistémica permite vislumbrar, no essencial, que os componentes de igualdade situam-se nos subsistemas internos, enquanto as desigualdades positivamente sancionadas encontram-se nos subsistemas externos e adaptativos do sistema social. Os principais componentes igualitários das modernas sociedades estão ancorados nas funções de manutenção de padrão (L) e de integração (I), enquanto, por seu turno, os principais componentes da desigualdade considerada legítima encontram-se inscritos nas exigências funcionais de adaptação ao ambiente (A) e de realização de objectivo (G).

O componente ancorado na função de manutenção de padrão da sociedade respeita à igualdade de direitos básicos institucionalizados no sistema legal, dispondo de estatuto constitucional. O direito à educação, bem como à cultura, aos cuidados de saúde e ao emprego, é um exemplo de consagração constitucional nas modernas sociedades. O componente inscrito na função de integração respeita à igualdade de associação como princípio organizador da comunidade societária organizada como eleitorado. O princípio de um eleitor um voto é o elemento nuclear deste componente igualitário, podendo, no entanto, ser ainda identificáveis outras garantias, tais como a igualdade de liberdade de expressão.

A análise sistémica permite distinguir também dois componentes da desigualdade legítima situados nos subsistemas externos da sociedade. O primeiro componente encontra-se na função de realização de objectivo (G) assegurada pelo sistema político. A tomada de decisão e a concretização das decisões exigem, de facto, diferentes graus de poder e autoridade, vinculando, no entanto, toda a colectividade. Como afirma o sociólogo norte-americano, a desigualdade de poder e de autoridade é uma condição da eficácia colectiva e um foco principal dos problemas de legitimação (*cf.* Parsons, 1970:60). A primeira instância de legitimação dos líderes políticos não é curiosamente o seu eleitorado, mas o quadro constitucional institucionalizado que consagra o diferencial de poder e autoridade. A consagração legal deste diferencial de autoridade e poder, ou da desigualdade política, é sustentada pelo princípio geral da igualdade de oportunidades, ou seja, de que todos os indivíduos à partida dispõem de iguais condições de acesso ao exercício dos cargos. O segundo componente da desigualdade situa-se no subsistema económico, apresentando-se como o resultado do cumprimento da função de adaptação ao ambiente. Como vimos, as desigualdades necessitam ser justificadas em termos da sua contribuição funcional para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade. As necessidades funcionais essenciais exigem que os mais competentes, eficientes e eficazes ocupem os cargos de maior responsabilidade na estrutura ocupacional. A distribuição desigual de recursos pelas unidades é legitimada pelo princípio da igualdade de oportunidades, *i.e.*, pela aceitação da ideia de que os indivíduos dispõem à partida de iguais condições de acesso ao exercício dos cargos. Contudo, o sociólogo norte-americano reconheceria que capacidade de realização dos indivíduos é socializada. Quer isto dizer que as capacidades inatas são objecto de mediação social, estabelecendo-se como o resultado de vários processos de socialização, *i.e.*, como produto das orientações familiares, das

influências das afinidades electivas e dos efeitos da educação formal. Parsons sublinharia, de facto, que há ainda um longo caminho a percorrer em matéria de estabelecimento de efectivas condições de igualdade de oportunidades.

A igualdade de oportunidades apresenta-se como o princípio de legitimação do sistema de recompensas desiguais aplicado de acordo com o contributo funcional dos participantes para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade. A razão pela qual os indivíduos não se rebelam contra a distribuição desigual de recompensas reside, sobretudo, na crença de que dispõem de iguais condições de partida, *i.e.*, que o processo competitivo é justo e meritocrático. Para esta aceitação concorre decisivamente o trabalho realizado pela escola, transmitindo esses valores, desde os primeiros anos, através da avaliação do desempenho dos alunos na realização de exercícios e tarefas comuns. A aceitação das classificações escolares por parte das famílias explica-se pelo facto destas sedes de socialização partilharem os valores da realização e da igualdade de oportunidades.

Probably the most fundamental condition underlying this process is the sharing of common values by the two adult agencies involved – the family and the school. In this case the core is the shared of *achievement*. It includes, above all, recognition that is fair to give differential rewards for different levels of achievement, so long as there has been fair access to opportunity, and fair that these rewards lead on to higher-order opportunities for the successful. There is thus a basic sense in which the elementary school class is an embodiment of the fundamental American values of equality of opportunity, in that it places value *both* on initial equality and on differential achievement (Parsons, 1959:309).

A aceitação do princípio da igualdade de oportunidades constitui-se como o principal mecanismo de legitimação das desigualdades e de integração sistémica nas sociedades modernas. Este princípio desempenha, assim, um papel fundamental na institucionalização e legitimação das desigualdades, revelando-se como parte da solução para o problema da ordem.

Em suma, podemos observar que a conciliação entre a igualdade e a desigualdade nas sociedades modernas constitui um dos principais problemas de integração das sociedades modernas.

Evidentemente, o equilíbrio entre os compromissos de valor com a igualdade, de um lado, e as desigualdades supostas na eficiência funcional, de outro, apresentam complexos problemas de integração para as sociedades modernas, principalmente porque já não existem muitas das bases históricas para legitimação hierárquica. Esta dificuldade torna-se ainda muito mais complexa por causa do aparecimento do problema, não numa esfera superior, mas em muitas e diferentes esferas. Existem muitas bases para a desigualdade funcional; a classificação de “eficiência na competência económica – eficiência colectiva” constitui apenas o esquema mais elementar. (...) Esta integração é o foco de instituições emergentes de estratificação. Em nossa opinião nenhuma das fórmulas herdadas que pretendem descrever a

estratificação moderna é satisfatória (...) Não é a aristocracia no sentido mais antigo, nem a classe no sentido marxista. No entanto, ainda não está completamente desenvolvida e é fundamentalmente nova. A integração dessa comunidade societária deve depender de mecanismos especiais. Estes estão centralizados na ligação com prestígio muito generalizado, nem apenas a grupos específicos, mas também aos status que ocupam, onde se incluem os cargos no sentido de suportes de autoridades nas colectividades. É essencial que o prestígio de tais grupos e tais status esteja enraizado em diferentes combinações de factores, e não em apenas um deles – por exemplo, riqueza, poder político, ou mesmo autoridade “moral” (Parsons, 1971, 1974:146).

O contributo de Parsons deverá ser objecto de reflexão, em particular no que respeita aos mecanismos de legitimação das desigualdades nas modernas sociedades. O princípio da igualdade de oportunidades é, hoje, consensual e transversal às propostas políticas dos vários quadrantes. A presença de mecanismos atributivos no desempenho diferencial das unidades exige que o princípio seja objecto de contínua vigilância. No sector educativo, implica reconhecer que as capacidades dos alunos são socialmente mediadas, facto que sublinha a influência das famílias nos desempenhos escolares. Esta constatação deverá conduzir a uma maior exigência sobre as principais instituições de realização e de estratificação social: a escola e o mercado de trabalho.

### **1.3 A Importância da Educação no Crescimento Económico e na Distribuição dos Rendimentos Individuais. As Teorias do Capital Humano no Pós-Segunda Guerra Mundial**

O crescimento económico constatado durante a primeira metade do século XX nos Estados Unidos da América, bem como a rápida recuperação observada após a Segunda Guerra Mundial, em particular nos países mais afectados pelo conflito bélico, superaria as estimativas mais optimistas, causando assinalável perplexidade. Com efeito, os acréscimos de produtividade e ganhos por trabalhador só parcialmente poderiam ser explicados pelo investimento realizado no capital material e reproduzível<sup>57</sup>.

A década de cinquenta assistiria ao desenvolvimento de uma linha de investigação<sup>58</sup> que procuraria encontrar um modelo explicativo para o observado hiato, identificando os determinantes do crescimento económico. Os trabalhos de Jacob Mincer (1958), Theodore W. Schultz (1961a, 1961b, 1963) e Gary S. Becker (1964, 1967) constituem referências incontornáveis dessa investigação, que

---

<sup>57</sup> Theodore W. Schultz mostraria que a economia norte-americana tinha crescido a uma taxa anual de 3% no período de 1919 a 1957, enquanto os recursos colocados na economia se tinham expandido a ritmo três vezes inferior (1%) (cf. Schultz.1961b).

<sup>58</sup> Gary S. Becker afirmaria que uma bibliografia sobre a economia da educação conteria menos de 50 referências em 1957. Em 1964, registaria 450 entradas, atingindo as 1300 em 1970 (cf. Becker, 1964, 1983:1).



encontraria no progressivo investimento em capital humano o fundamento do crescimento económico, dos acréscimos de produtividade e ganhos por trabalhador.

As despesas realizadas pelos indivíduos na aquisição de competências e conhecimento, *i.e.*, nas actividades relacionadas com a educação, a formação no local de trabalho (on-the-job training), a procura de melhores oportunidades de emprego ou o alargamento da esperança de vida (Schultz, 1961:9; Becker, 1964, 1983:9), deixariam de ser contabilizadas como consumo e passariam a ser tratadas como componentes do investimento em capital humano<sup>59</sup>. Este facto significa a assunção da existência de um retorno dessas actividades para a sociedade análogo ao proporcionado pelo investimento em capital físico.

A oposição marxiana estabelecida entre capital e força de trabalho seria objecto de reformulação, dadas as proclamadas insuficiências explicativas. Theodore Schultz (1902-1998) proporia o alargamento do conceito de capital de modo a integrar o investimento que os indivíduos fazem na aquisição de conhecimento e no reforço das suas competências, considerando o impacto no processo produtivo. Os recursos humanos são «meios de produção produzidos», ou seja, devem ser tratados como uma forma de capital. A posse de competências e conhecimento tornava, assim, os trabalhadores capitalistas<sup>60</sup> (*cf.* Schultz, 1961:3; Schultz, 1963, 1967:13).

A educação constituía-se como a principal fonte de investimento da economia norte-americana. Segundo Schultz, a população norte-americana com 14 ou mais anos investia 114 biliões de dólares em 1900, sendo esse valor sete vezes maior em 1957, atingindo 848 biliões de dólares<sup>61</sup>. No mesmo período, os custos da educação em percentagem dos rendimentos individuais passaram de 2,9 para

---

<sup>59</sup> Abre-se aqui espaço para o tratamento da educação como actividade económica, tornando-se possível o cálculo do seu valor. «A despesa em educação em percentagem do PIB» é um exemplo dos indicadores que seriam desenvolvidos por instituições internacionais como a OCDE. No início da década de sessenta, estes procedimentos seriam aplicados nos estudos que vislumbravam a emergência da economia do conhecimento. O trabalho de Fritz Machlup, intitulado *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, identificaria a educação, a investigação e desenvolvimento e as tecnologias da informação como componentes de uma nova economia, que importava mensurar (Machlup, 1962). A medição do peso da economia da informação e do conhecimento é ainda hoje desenvolvida pela OCDE.

<sup>60</sup> Como sublinharia o autor: “the failure to treat human resources explicitly as a form of capital, as a produced means of production, as the product of investment, has fostered the retention of the classical notion of labor as a capacity to do manual work requiring little knowledge and skill, a capacity with which, according to this notion, laborers are endowed about equality. (...) Laborers have become capitalists not from a diffusion of the ownership of corporation stocks, as folklore would have it, but from the acquisition of knowledge and skill that have economic value. This knowledge and skill are in great part product of investment and combined with other human investment, predominantly account for the productive superiority of the technically advanced countries” (Schultz, 1961:3).

<sup>61</sup> Ambos a preços de 1956.

10,3, enquanto a despesa com a educação básica sobre a despesa total em educação diminuiu de 58% para 27%; o *stock* da educação na força de trabalho cresceu oito vezes meia, enquanto o *stock* de capital reproduzível apenas quatro vezes e meia (Schultz, 1961b; Schultz, 1961a).

Na obra *Human Capital* publicada em 1964, Gary S. Becker declararia que as taxas de retorno da educação secundária e superior cresceram rapidamente a partir de 1940, resultando esse facto da maior procura de indivíduos qualificados, decorrente, por sua vez, do célere incremento da despesa em actividades de investigação e desenvolvimento, tecnologia militar e serviços. Todos estes dados assinalavam, de facto, o claro crescimento do sistema educativo, motivando a promoção de políticas expansionistas. A educação afirmava-se como sede principal do crescimento económico, de aumento de produtividade e de acréscimo nos ganhos por trabalhador. Neste quadro, a correlação entre investimento em capital humano e rendimento individual constituir-se-ia como fonte inesgotável de trabalhos, mapeando a desigualdade económica.

### **1.3.1 Desigualdade de rendimentos e desigualdade educativa**

A procura dos determinantes dos rendimentos individuais é um tema profundamente enraizado na ciência económica, ligando investigadores de várias gerações. As diferenças de rendimento foram sendo explicadas, grosso modo, pelas desiguais capacidades ou aptidões (abilities) e pela estrutura de oportunidades dos indivíduos. No trabalho intitulado *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution* (1958), Jacob Mincer dá um importante contributo para o aprofundamento da temática. A natureza pioneira do estudo resulta da integração do investimento em capital humano no modelo explicativo, tratada a variável adicionada como independente.

No modelo elaborado sob a égide da teoria da escolha racional, Mincer adopta o seguinte pressuposto: todos os indivíduos dispõem de idênticas capacidades e oportunidades para aceder a qualquer lugar na estrutura ocupacional. Neste quadro, as ocupações profissionais difeririam em função do tempo de formação requerido. Quanto mais tempo de formação fosse exigido para o desempenho de determinado lugar na estrutura ocupacional, maior seria o custo daí resultante. O rendimento deveria reflectir a compensação pelos referidos custos e pelo adiamento da entrada no mercado de mercado. A escolha livre realizada pelos indivíduos por ocupações com maiores requisitos de tempo de formação seria recompensada pelos maiores ganhos obtidos (*cf.* Mincer, 1958:284). As diversas exigências formativas estabelecidas para o acesso aos lugares da estrutura ocupacional<sup>62</sup> explicariam, assim, a distribuição dos rendimentos individuais.

---

<sup>62</sup> O autor mobiliza aqui uma parte da argumentação desenvolvida por Davies e Moore sobre os determinantes da estratificação social.

The implications of income distribution of individual differences in investment in human capital have been derived in a theoretical model in which the process of investment is subjected to free choice. The choice refers to training differing primarily in the length of time it requires. Since the time spent in training constitutes a postponement of earnings to a latter age, the assumption of rational choice means an equalization of present values of life-earning at the time the choice is made. (...) Interoccupational differentials are therefore a function of differences in training. According to the model, this function is of a very simple form and can be summarized in the principle that absolute differences at the length of training result in percentage differences in annual earnings (Mincer, 1958:301).

Mincer dedicaria uma pequena parte da análise à segmentação do rendimento por um conjunto de características atributivas como o sexo, a «cor», a idade ou o estatuto familiar, constatando diferenças significativas nas ocupações profissionais dos grupos constituídos. O autor concluiria que as diferenças nos níveis de formação explicariam os padrões da desigualdade na distribuição do rendimento. O modelo teórico de Mincer tem como claro objectivo mostrar que mesmo em situações de perfeita igualdade das capacidades individuais<sup>63</sup> e das oportunidades de acesso aos lugares na estrutura ocupacional, o rendimento não tende a igualizar-se nem a distribuir-se de forma simétrica.

Theodore W. Schultz realçaria também o enorme impacto do investimento na educação no crescimento dos ganhos por trabalhador e na distribuição dos rendimentos individuais, subvalorizando o efeito de variáveis de natureza atributiva.

When farm people take nonfarm jobs they earn substantially less than industrial workers of the same race, age, and sex. Similarly non-white urban males earn much less than white males even after allowance is made for the effects of difference in unemployment, age, city, size and region. Because these differentials in earning correspond closely to corresponding differentials in education, they strongly suggest that the one is a consequence of the other. (...) Fortunately, crops and livestock are not vulnerable to the blight of discrimination. The large differences in earnings seem rather to reflect mainly the differences in health and education. Workers in the South on the average earn appreciably less than in the North or West and they also have on the average less education (Schultz, 1961a:3-4).

A afirmação das variações de rendimento de acordo com o nível educativo atingido não negaria, contudo, a interferência de variáveis atributivas, como o estatuto familiar, na estrutura de oportunidades dos indivíduos, *i.e.*, no acesso à educação e formação. No esforço de medição do valor económico da educação, Schultz identificaria os «salários não-recebidos» pelos estudantes como custo

---

<sup>63</sup> Mincer reconheceria ainda que quando as capacidades dos indivíduos se encontram positivamente correlacionadas com a escolha por formações mais duradouras, as diferenças compensatórias nos rendimentos seriam aumentadas.

e mecanismo potencialmente explicativo da decisão de muitas crianças talentosas de famílias com baixos rendimentos não prosseguirem os estudos para além da escolaridade obrigatória, apesar da gratuidade do ensino ou da existência de bolsas de estudos para cobrir as propinas. Este conceito explicaria também o facto das crianças oriundas de meios rurais frequentarem menos a escola do que as residentes em espaços urbanos. Como declararia o autor, nessas situações os salários não-recebidos parecem constituir a solução, uma vez que as crianças, sobretudo em meio rural, podem ser empregadas em trabalhos úteis, contribuindo para o parco rendimento familiar (*cf.* Schultz, 1963, 21). A decisão de não enviar os filhos à escola teria como principal razão o custo económico da educação, subalternizando os factores de ordem cultural ou social (*cf.* Schultz, 1963:47).

No quadro descrito, o autor formularia a hipótese de que uma distribuição mais equitativa do investimento em capital humano nivelaria os salários e reduziria as desigualdades na distribuição do rendimento. Schultz alertaria, no entanto, para as implicações desta formulação, sobretudo no que respeita à política de tributação progressiva dos rendimentos e à sua redistribuição. Esta questão será desenvolvida numa fase mais adiantada deste trabalho.

Na primeira edição de *Human Capital* (1964), Gary S. Becker<sup>64</sup> também sublinharia a importância económica do investimento no capital humano, em particular na educação, destacando, enquanto evidência empírica, o facto dos indivíduos mais qualificados e competentes tenderem a ganhar mais, *i.e.*, estabelecendo uma correlação<sup>65</sup> positiva entre os níveis de escolarização e de formação e os rendimentos obtidos (*cf.* Becker, 1964, 1975, 1983:10). A relação entre investimento em capital humano e rendimento seria, de facto, objecto de aprofundamento nos anos seguintes. A segunda edição da referenciada obra (1975) incluiria uma palestra realizada na Universidade de Michigan em 1967. A palestra intitulada *Human capital and the personal distribution of income* discutiria os factores a montante da distribuição do capital humano e das taxas de retorno, centrando a atenção na repartição de capacidades e oportunidades.

---

<sup>64</sup> Gary S. Becker (1930-2014), professor de economia e sociologia na Universidade de Chicago, receberia o nobel da economia em 1992, à semelhança do que sucedera com Theodore W. Schultz em 1979.

<sup>65</sup> Becker tem aqui como objectivo contestar a ideia de que a correlação apresentada esconde na verdade uma outra: a correlação entre capacidade e investimento no capital humano. Como afirma o autor: “those denying the economic importance of education and other investments in human capital have attacked the circumstantial evidence in its favor. They argue that the correlation between earnings and investment in human capital is due to a correlation between ability and investment in human capital, or to the singling out of the most favorable groups, such as white male college graduates, and to the consequent neglect of women, dropout, nonwhites, or high-school graduates. They consider the true correlation to be very weak, and, therefore, a poor guide and of little help to people investing in human capital” (Becker, 1964, 1975, 1983:11).

O trabalho desenvolvido pelo autor, subsidiário da teoria da escolha racional, da maximização da utilidade comportamental através da comparação racional de custos e benefícios, apresentar-se-ia como uma proposta de síntese de dois modelos estabelecidos: o igualitário e o elitista.

No modelo igualitário, os indivíduos possuem, mais ou menos, as mesmas capacidades para beneficiar dos investimentos em capital humano. Quer isto dizer que as condições de procura são idênticas, variando apenas as da oferta. Sendo assim, as diferenças de investimentos e ganhos resultam da estrutura de oportunidades<sup>66</sup>, *i.e.*, de factores como a riqueza das famílias, as políticas públicas ou a sorte. As políticas públicas tendentes a produzir uma maior igualdade de oportunidades, como a escolaridade obrigatória, promoveriam a diminuição da desigualdade na distribuição de investimentos e retornos.

Since differences in the generosity or wealth of parents are a major cause of inequality in the “egalitarian” approach to income distribution, minimum investment legislation would make sense under this approach. For by imposing minimum standards, poorer and less generous parents are forced to spend more on their children, which improves the latter’s opportunities and earnings (Becker, 1964, 1975, 1983:126).

No modelo elitista, as oportunidades são idênticas, *i.e.*, os indivíduos dispõem de semelhantes condições de oferta. Os resultados económicos são explicados pelas diferenças registadas na procura. Os investimentos e ganhos variam, assim, de acordo com a capacidade dos participantes; os mais capazes obteriam taxas de retorno mais elevadas perante o mesmo investimento. (*cf.* Becker, 1964, 1975, 1983:106-117). Neste quadro, a implementação de medidas de «selecção objectiva» e de racionalização dos meios a afectar à educação, como a aplicação de exames, promoveria uma alocação mais eficiente dos recursos económicos, concentrando-os nos indivíduos mais capazes. Esta implementação acarretaria uma maior desigualdade na distribuição de ganhos e rendimentos. “Objective standards clearly do not, therefore, equalize opportunities because persons selected obtain funds under relatively favorable conditions. (...) objective standards encourage abler persons, who probably earn and invest still more because they are heavily subsidized” (Becker, 1964, 1975, 1983:125).

O modelo proposto por Becker declararia a dependência dos ganhos e rendimentos do investimento realizado no capital humano, o qual variaria em função da distribuição das capacidades e das oportunidades. Nesta distribuição, a análise contemplaria, quer os impactos das políticas públicas,

---

<sup>66</sup> No modelo igualitário é integrado o posicionamento de Adam Smith expresso na obra *A Riqueza das Nações*. “The difference between the most dissimilar characters, between a philosopher and a common street porter, for example, seems to arise not so much from nature, as from habit, custom, and education” (Smith, 1776, 1937 in: Becker, 1964, 1973, 1983:106).

como a escolaridade obrigatória ou os processos de selecção, quer os efeitos do *background* familiar. O autor introduziria, assim, um novo e distintivo parâmetro no modelo: a correlação entre as curvas da procura e da oferta. A afirmação desta correlação significaria que as capacidades e as oportunidades não variam de forma independente. A distribuição dos investimentos e dos ganhos dependeria, assim, da interacção estabelecida entre as duas variáveis.

There are several reasons why supply conditions do not vary independently of demand conditions. Abler persons are more likely to receive public and private scholarships (...) Or children from higher-income families probably, on average, are more intelligent and receive greater physic benefits from human capital. On the other hand, private and public “wars” on poverty can significantly lower the supply curves of some poor. Since the first two considerations have, unquestionable, been stronger than the third, it is reasonable to presume a positive correlation between supply and demand conditions, perhaps a sizable one (Becker, 1964, 1975, 1983:116-117).

O modelo sugeriria a existência de uma correlação positiva entre as variáveis, daqui resultando que os indivíduos com mais oportunidades e mais capacidades tenderiam a investir mais no capital humano, obtendo maiores taxas de retorno. Becker sublinharia que os maiores ganhos dos trabalhadores com formação superior, face aos seus congéneres menos escolarizados, decorreriam da maior capacidade, melhor educação, pais mais bem-sucedidos, mais ambição e saúde (*cf.* Becker, 1964, 1975, 1983:5). O economista norte-americano concluiria que, uma vez que os indivíduos mais capazes investem mais, a distribuição dos ganhos e rendimentos seria sempre desigual e assimétrica, mesmo que a repartição das capacidades fosse simétrica (*cf.* Becker, 1964, 1975, 1983:231-232). O autor admitiria, no entanto, a necessidade de aprofundamento do estudo sobre os efeitos das capacidades nos investimentos e ganhos, autonomizando o seu peso explicativo dos efeitos da educação (*cf.* Becker, 1964, 1975, 1983:235).

O papel da família na variação das capacidades e oportunidades seria identificado como elemento necessitando de desenvolvimento teórico. Neste quadro, carecia também de fundamentação a afirmação de que as crianças oriundas das famílias mais favorecidas seriam, em média, mais capazes. No trabalho intitulado *Human capital and the rise and fall of families*, integrado na terceira edição de *Human Capital*, Becker complexificaria a análise dos efeitos da família na distribuição das capacidades e oportunidades (Becker e Tomes, 1994).

O autor aprofundaria o seu trabalho, desenvolvendo um modelo centrado na transmissão de bens e ganhos entre pais e filhos, no quadro do comportamento de maximização da utilidade relativa

ao bem-estar da descendência<sup>67</sup>. O nível de mobilidade intergeracional resultaria da interacção entre a maximização da utilidade, a herdabilidade geracional e a estrutura de oportunidades de investimento no capital humano<sup>68</sup>.

A mobilidade intergeracional dependeria, assim, do grau de altruísmo dos pais para com os filhos, da vontade das famílias pobres de financiar os investimentos na educação dos filhos. A dimensão da família também determinaria o grau de mobilidade intergeracional de ganhos e rendimentos. Cada criança adicional reduziria a margem de financiamento familiar no investimento em capital humano (*cf.* Becker e Tomes, 1994:291).

No que respeita ao grau de herdabilidade intergeracional, o modelo começa por considerar que os patrimónios culturais e genéticos são transmitidos de pais para filhos. Estes patrimónios são constituídos por competências cognitivas e não cognitivas, tais como as produzidas na cultura familiar: a aposta nos processos de ensino durante a infância; os hábitos de estudo; as atitudes perante o trabalho; o respeito pelos horários dos compromissos.

Some children have an advantage because they are born into families with greater ability, greater emphasis on childhood learning, and other favorable cultural and genetic attributes. Both biology and culture are transmitted from parents to children, one encoded in DNA and the other in a family's culture. Much less is known about the transmission of cultural attributes than of biological ones, and even less is known about the relative contributions of biology and culture to the distinctive endowment of each family (Becker, 1994:260).

As famílias com maiores recursos financeiros tenderiam, em média, a herdar patrimónios culturais e genéticos mais favoráveis, reflectindo-se essa condição nos investimentos e ganhos.

Por fim, a mobilidade intergeracional dependeria da estrutura de oportunidades, dos constrangimentos de capital ao investimento na educação dos filhos. As famílias economicamente favorecidas disporiam, assim, de notórias vantagens no financiamento das actividades educativas e formativas. Neste quadro, as famílias pobres acumulariam desvantagens: herdam baixos patrimónios e enfrentam constrangimentos financeiros limitadores do investimento em capital humano (*cf.* Becker, 1994:272).

---

<sup>67</sup> O nobel da economia denunciaria que faltava aos sociólogos um modelo que permitisse a interpretação dos resultados empíricos respeitantes à mobilidade intergeracional (*cf.* Becker, 1994:259). O modelo proposto é o contributo para o preenchimento da referida lacuna. Uma vez que esta ideia não é desenvolvida pelo autor, não fica claro se a crítica é uma acusação de empirismo, de pluriparadigmatismo ou de ausência de um modelo matemático explicativo da mobilidade intergeracional.

<sup>68</sup> A preocupação do autor deixa de estar relacionada com a distribuição de rendimentos, deslocando-se para as questões da transmissão e da mobilidade intergeracional.

Rich families can more readily self-finance a given investment in children than can poor and middle-level families. Richer families also have better than average endowments, which raises the wealth-maximizing investment in human capital by richer families above that by poorer families. (...) Poorer children are at a disadvantage both because they inherit lower endowments and because capital constraints on their parents limit the market value of the endowments that they inherit (Becker e Tomes, 1994:272).

A complexificação do modelo pareceria acabar por reafirmar a ideia anteriormente apresentada de uma correlação positiva entre capacidades e oportunidades, o que indicaria uma tendência para a reprodução alargada das sociedades. Contudo, o autor não subscreveria este posicionamento. Analisando a evolução da sociedade norte-americana ao longo do século XX, Becker defenderia que os constrangimentos familiares aos investimentos em capital humano tinham diminuído, devido ao declínio da taxa de fecundidade, ao crescimento do rendimento disponível, à criação de subsídios governamentais e ao rápido desenvolvimento da segurança social. Esses factos teriam permitido diminuir o impacto dos salários não-recebidos, reduzindo a necessidade de retirar os filhos da escola para complementar o parco orçamento doméstico. Para Becker, o encurtamento da diferença no número de anos de escolarização da população norte-americana corroboraria o enfraquecimento dos constrangimentos financeiros e do *background* familiar.

Aside from families victimized by discrimination, regression to the mean in earnings in the United States and other rich countries appears to be rapid, and the regression in assets is sizable. Almost all earnings advantages and disadvantages of ancestors are wiped out in three generations. Poverty would not seem to be a “culture” that persists for several generations. Rapid regression to the mean in earnings implies that both the inheritability of endowments and the capital constraints on investments in children are not large. Presumably, these constraints became less important as fertility declined over time and as incomes and subsidies to education grew over time (Becker e Tomes, 1994:291-2).

Os países desenvolvidos, como os Estados Unidos, apresentariam uma maior mobilidade intergeracional, situação que resultaria da paulatina perda de influência dos constrangimentos financeiros e do património familiar transmitido. Este enfraquecimento seria explicado pelo declínio da taxa de fecundidade e pelo maior investimento estatal na educação. O efeito da família na escolaridade atingida pelos filhos seria maior nos países menos desenvolvidos, sujeitos a maiores constrangimentos na estrutura de oportunidades.



### 1.3.2 A desigualdade de rendimentos como fonte de crescimento do investimento em educação: A ameaça dos impostos progressivos

A necessidade de encontrar soluções políticas promotoras da elevação dos níveis de qualificação da população seria afirmada por Becker, que rejeitaria, no entanto, mecanismos de tributação progressiva dos rendimentos para o financiamento da educação. Segundo o economista, a progressividade dos impostos diminuiria os incentivos ao investimento em educação, à luz da comparação racional de custos e benefícios. As políticas redistributivas teriam como resultado a diminuição das desigualdades de retornos provenientes do investimento na educação dos filhos, reduzindo, por essa via, as recompensas e a atractividade dos elevados níveis de qualificação.

Num artigo publicado em 2007, Gary Becker e Kevin Murphy asseverariam que a desigualdade nos retornos dos investimentos educativos tinha um impacto positivo, benéfico e desejável, acrescentando que as políticas públicas desenhadas para a combater deveriam ter em consideração as suas causas<sup>69</sup>. Segundo os autores, o crescimento desta desigualdade nas últimas três décadas<sup>70</sup> (1980-2010) não ocorreria, de facto, num vazio, sendo acompanhada da aceleração do crescimento económico e da elevação do nível de vida das populações ricas e pobres (Becker e Murphy, 2007).

The potential generated by higher returns to education extends from individuals to the economy as a whole. Growth in the education level of the population has been a significant source of rising wages, productivity, and living standards over the past century. Higher returns to education will accelerate growth in living standards as existing investments have a higher return, and additional investments in education will be made in response to the higher return. Gains from the higher return will not be limited to GDP and other measure of economic activity; education provides a wide range of benefits not captured in

---

<sup>69</sup> Becker e Murphy afirmariam: “So instead of lamenting the increased earnings gap caused by education, policymakers and the public should focus attention on how to raise the fraction of American youth who complete high school and then go on for a college education. Solutions are not cheap or easy. But will be a disaster if the focus remains so much on the earnings inequality itself that congress tries to interfere directly with this inequality rather than trying to raise the education levels on those who are now being left behind” (Becker e Murphy, 2007).

<sup>70</sup> Os economistas quantificariam o expressivo crescimento dos retornos do investimento em educação, em particular do ensino superior: “in 1980, an American with a college degree earned about 30 percent more than an American who stopped education at a high school. But, in recent years a person with a college education earned roughly 70 percent more. Meanwhile, the premium for having a graduate degree increased from roughly 50 percent in 1980 to well over 100 percent today. The labor market is placing a greater emphasis on education, dispensing rapidly rising rewards to those who stay in school the longest” (Becker e Murphy, 2007).

GDP, and these will grow more rapidly as well due to the additional investments in schooling (Becker e Murphy, 2007).

A proposta apresenta uma notória circularidade teórica. Um maior investimento na educação aumentaria a produtividade e o crescimento económico, resultando daí a elevação dos salários. Maiores retornos provenientes da aposta nas actividades de capital humano induziriam maior procura educativa e fariam crescer os níveis de qualificação da população. Neste quadro de comparação racional de custos e benefícios, a desigualdade de ganhos e de rendimentos promoveria um maior investimento educativo e formativo.

The growing inequality gap is associated with growing opportunity – in this case, the opportunity to advance through education (...) The growth in returns to college has generated a predictable response: as the education earnings gap increased, a larger fraction of high school graduates went on to college. (...) the rise in returns since 1980 has been accompanied by a significant rise in the fraction going on to college (...) This brings us to our punch line. Should an increase in earnings inequality due primarily of returns on education and other skills be considered a favorable rather than an unfavorable development? We think so. Higher rates of return on capital are a sign of great productivity in the economy, and that inference is fully applicable to human capital as well to physical capital (Becker e Murphy, 2007).

Os maiores retornos do investimento em capital humano não desenhariam uma tendência para o alargamento contínuo da desigualdade de rendimentos. O alargamento corresponderia simplesmente ao impacto inicial dos retornos, que se tornaria cada vez mais suave, podendo mesmo ser anulado com uma maior aposta educativa por parte da nova geração. Neste âmbito, assumem particular relevância as seguintes questões: Como se explica que o sistema de ensino continue a apresentar expressivas taxas de abandono escolar? Por que motivo uma parte considerável da população não conclui uma formação de nível superior? Por que razão a correlação positiva entre ganhos e nível de qualificação não constitui fonte de atracção suficiente para uma parte dos indivíduos, no quadro da comparação racional de custos e benefícios?

Becker explicaria o elevado número de percursos escolares incompletos através das baixas competências não cognitivas da população. A falta de hábitos de estudo, de disciplina, de organização e de capacidade para cumprir compromissos assim como a atitude perante o trabalho impediriam os indivíduos de tirar partido do investimento em educação. A «cultura familiar» justificava, assim, que uma parte considerável da população não completasse o ensino superior, retirando importância explicativa às oportunidades e aos constrangimentos financeiros.

A rejeição do modelo de impostos progressivos, implementado após a Segunda Guerra Mundial, suscita um último par de questões relacionadas com a ausência de um sistema de tributação equitativo.

Será possível manter o financiamento público da educação de modo a garantir que a estrutura de oportunidades não limita o investimento em capital humano de uma parte expressiva das famílias? Será possível suavizar as diferenças de investimento em educação e as diferenças de rendimentos no longo curso?

O posicionamento de Becker seria objecto de fortes críticas, figurando entre elas a desenvolvida pelo economista francês Thomas Piketty (2007, 2014; 2013, 2014). O autor consideraria as propostas do nobel da economia como ultraliberais, resultando tal natureza, no essencial, da forma como é conceptualizada a formação da desigualdade do capital humano.

Para Gary Becker e os seus colegas, a aquisição do capital humano assemelha-se, desde logo, a um investimento de tipo clássico: se o custo do investimento for inferior ao rendimento desse investimento, então o mercado saberá encontrar os fundos necessários para financiar esse investimento rentável. (...) Se fosse válida, esta teoria teria duas consequências imediatas, que merecem ser distinguidas. Em primeiro lugar, o custo de uma redistribuição fiscal substancial dos salários seria considerável, pois ao diminuir o rendimento dos investimentos em capital humano, essa redistribuição diminuiria os incentivos individuais à realização desses investimentos, o que acabaria por diminuir o número de salários elevados, de tal maneira que os salários baixos também diminuiriam. (...) Outro argumento subsidiário por vezes evocado é que seria contraproducente, mas também injusto querer redistribuir esses rendimentos, pois se diferentes indivíduos fazem diferentes escolhas de investimentos em capital humano, é geralmente por causa de preferências diferentes em relação à duração dos estudos, da dificuldade das tarefas, etc., face às quais o Estado não tem de tomar posição (Piketty, 2007, 2014:).

O economista francês colocaria, neste quadro, uma questão fundamental. Existirá uma correlação forte entre a redistribuição salarial e os incentivos à ocupação dos lugares na estrutura ocupacional, *i.e.*, a aplicação de impostos progressivos diminuirá a atractividade de profissões mais exigentes do ponto de vista das qualificações necessárias? Piketty consideraria que a informação empírica existente, embora parca, mostra que a relação é mais fraca do que é apresentada pelos economistas da escola de Chicago. O aprofundamento desta temática assume, de facto, particular importância, dada a sua centralidade na teoria social, sobretudo nas concepções funcionalistas da estratificação e nas propostas do capital humano. Por fim, importa sublinhar que o autor consideraria a taxa progressiva sobre os rendimentos como a maior inovação do século passado em matéria fiscal, contribuindo decisivamente para a redução das desigualdades (*cf.* Piketty, 2013, 2014:493).

## **1.4 Igualdade de Oportunidades, Igualdade Equitativa de Oportunidades e Igualdade de Resultados: A Actualidade do Debate Realizado nos Estados Unidos da América nas Décadas de Sessenta e Setenta**

Na primeira metade da década de sessenta do século passado, teria lugar um importante debate, que marcaria indelevelmente o futuro das agendas política e científica. A discussão sobre os direitos civis permitiria, de facto, uma profunda reflexão sobre os princípios estruturadores das políticas públicas: igualdade, desigualdade; equidade, eficiência; capacidades, oportunidades; facilitismo, exigência.

### **1.4.1 O Relatório Coleman**

A Lei dos Direitos Civis (*Civil Rights Act*) de 1964, visando a erradicação dos diversos sistemas estaduais de segregação racial, previa a realização de um estudo respeitante à avaliação da igualdade de oportunidades educacionais para os indivíduos das minorias étnicas e raciais nas escolas públicas norte-americanas. O diploma estipulava que o relatório com os resultados da investigação deveria ser entregue ao Presidente e ao Congresso norte-americanos em 1966. A pesquisa seria conduzida por uma equipa de investigadores da universidade de Johns Hopkins, liderada por James S. Coleman.

A realização do estudo apresentava, desde logo, uma dificuldade relacionada com a definição do conceito de «igualdade de oportunidades educacionais». O largo consenso existente na sociedade sobre este princípio rapidamente se transformava em dissenso, quando se tratava de proceder à tradução do seu significado e à aplicação a uma determinada área (*vd.* Coleman, 1968:7). O memorando interno de desenho da pesquisa identificaria esta dificuldade relativa à polissemia e à desordem que o tempo foi inscrevendo no conceito. Neste quadro, o sociólogo enunciaria as seguintes questões: o que significa actualmente a igualdade de oportunidades educacionais para a sociedade norte-americana? O que significou no passado e o que significará no futuro? (*cf.* Coleman, 1968:7).

#### **1.4.1.1 Igualdade de oportunidades educacionais: Evolução, desordem e polissemia conceptuais**

James Coleman afirmaria que a educação pública gratuita disseminou-se nos Estados Unidos da América e na Europa no século XIX, reflectindo o processo de diferenciação estrutural e funcional das modernas sociedades, acelerado pela Revolução Industrial<sup>71</sup>, e a estrutura das classes sociais. Da

---

<sup>71</sup> Tal como Parsons, Coleman sublinharia que a família deixa gradualmente de se constituir como unidade de produção económica, como sede de preparação das crianças para as necessidades profissionais futuras. Com o desenvolvimento industrial, o trabalho passa a ser desempenhado paulatinamente fora do contexto familiar,

conjugação dos processos resultaria a formação de diversos sistemas de ensino com distintos graus de igualdade de oportunidades. Nos Estados Unidos da América, a ausência de uma tradicional e forte estrutura de classes permitiu a difusão da educação nas escolas públicas e gratuitas no princípio do século XIX. A escola pública tornou-se a «*common school*», i.e., a escola frequentada pelas diversas classes sociais<sup>72</sup>. O conceito de oportunidade educacional esteve centrado, desde o início<sup>73</sup>, na questão da igualdade, incluindo elementos como a educação gratuita até ao nível de escolaridade definido para a entrada no mercado de trabalho (escolaridade obrigatória) e a existência de uma escola e de um currículo para todas as crianças, independentemente das suas origens sociais (cf. Coleman, 1968:11).

Coleman distingue quatro etapas na evolução do conceito de igualdade de oportunidades nos Estados Unidos da América ao longo dos séculos XIX e XX. A primeira etapa corresponde ao período oitocentista, sendo o conceito definido pela existência de escola pública gratuita e de um currículo comum ministrado às crianças, independentemente das suas origens sociais. Estes elementos comportariam duas assunções relativas à disponibilização de igualdade de oportunidades educacionais aos alunos. A primeira assunção declarava que escola pública gratuita garantiria a eliminação das fontes da desigualdade económica. Ora, como as teorias do capital humano colocariam em evidência, os salários não-recebidos pelos estudantes pesavam consideravelmente sobre a decisão de não enviar os filhos à escola (cf. Schultz, 1963, 1967 e Becker, 1964, 1983). Desse modo, a gratuitidade do ensino público não se constituiu como condição necessária e suficiente da frequência escolar. Coleman acrescentaria um outro factor inibidor da frequência escolar, em particular da continuação dos estudos para além da escolaridade básica: a reprodução profissional familiar. O prosseguimento dos estudos impedia que as crianças e adolescentes fossem treinados para continuar a actividade profissional dos

---

nas fábricas, inscrevendo a necessidade de formação das crianças com um novo conjunto de competências úteis ao novo quadro profissional.

<sup>72</sup> Com excepção das classes sociais detentoras dos maiores recursos económicos e educacionais, que frequentavam escolas privadas, da população negra do sul do país e dos pobres que não iam à escola.

<sup>73</sup> Segundo o autor, não pode falar de igualdade de oportunidades educacionais em Inglaterra no século XIX. As escolas organizadas pela Igreja e com algum financiamento público (*voluntary schools*) só foram complementadas por uma rede pública de ensino público após a Lei de 1870 (*Elementary Education Act*), que tornou obrigatória a frequência escolar para todas as crianças entre os cinco e os treze anos. A presença de uma forte estrutura de classes reflectiu-se claramente no sistema de ensino, desenhado para reproduzir desiguais oportunidades educacionais. O diploma legal assumia implicitamente as desigualdades de oportunidades educacionais, perspectivando o sistema de ensino como resposta a uma tripla necessidade: constituição de uma força de trabalho com uma educação básica para responder à crescente industrialização; disponibilização de uma educação diferenciadora aos filhos das classes sociais com maiores recursos; manutenção da ordem social, impedindo a generalização de trajetórias de mobilidade ascendente entre o operariado e as classes médias (cf. Coleman, 1968:10).

ascendentes. A segunda assunção afirmava a igualdade de oportunidades a partir da disponibilização de um currículo comum. Coleman destacaria aqui o papel passivo da escola por contraponto ao activo da criança. À escola apenas se exige que disponibilize o mesmo currículo a todos os alunos, e que este não exclua ninguém do acesso ao ensino superior. Neste modelo, a responsabilidade do sucesso escolar reside nos discentes, que dispõem de oportunidades.

A segunda etapa da evolução conceptual inicia-se com a expansão do ensino secundário nos primeiros anos do século XX, correspondendo à rejeição do currículo comum após o ensino básico, o qual serviria apenas uma minoria de alunos que acedia ao ensino superior. Reclama-se aqui a diversificação curricular no ensino secundário de modo a preparar os estudantes para os diferentes papéis profissionais. A igualdade de oportunidades educacional residiria, assim, na existência de diversos currículos capazes de responder aos distintos futuros profissionais. A escola apresenta-se, neste quadro, como instância de antecipação e definição da profissão dos discentes, disponibilizando os correspondentes currículos e tomando como «garantido o que deveria ser problemático»<sup>74</sup>.

A terceira etapa principia na primeira metade do século XX, terminando, em 1954, com a decisão do Supremo Tribunal, que considerou a separação dos alunos em função da raça uma desigualdade de oportunidades. A deliberação colocaria fim ao regime vigente nos estados do sul que procediam à segregação racial, garantindo, no entanto, instalações escolares semelhantes, professores com idêntico nível salarial e de credenciação e o mesmo currículo (*separate but equal*).

A quarta etapa começa, assim, com a decisão do Supremo Tribunal, consolidando-se com o referido estudo de avaliação da igualdade de oportunidades. O teor do acórdão teria como principal impacto a imbricação do conceito de igualdade de oportunidades com as questões da integração, da discriminação e da segregação racial e étnica. Ao considerar a separação racial e étnica como fonte de desigualdade de oportunidades, o Supremo declarava que a composição escolar produzia efeitos expressivos nos resultados dos alunos.

O caderno de encargos do estudo reflectiria, assim, a polissemia e a desordem conceptuais. A igualdade de oportunidades educacionais poderia ser aferida em múltiplos planos. O memorando do desenho da pesquisa reconheceria esse facto, identificando cinco tipos de desigualdade sobre os quais a investigação produziria conhecimento.

---

<sup>74</sup> Como alertaria o sociólogo norte-americano: “it takes as *given* what should be problematic – that a given boy is going into a given post-secondary occupational or educational path. (...) the distinguish characteristic of this concept of equality of educational opportunity is that it accepts as given the child’s expected future. While the concept discussed earlier left the child’s future wholly open. This concept of differentiated curricula uses the expected future to match child and curriculum” (Coleman, 1968:13-14).

One type of inequality may be defined in terms of differences of the community's input to the school, such as per-pupil expenditure, school plants, libraries, quality of teachers, and other similar quantities. A second type of inequality may be defined in terms of the racial composition of the school, following the Supreme Court's decision that segregate schooling is inherently unequal. (...) A third type of inequality would include various intangible characteristics of the school as well as the factors directly traceable to the community inputs to the school. These intangibles are things as teacher morale, teacher's expectations of students, level of interest of the student body in learning, or others. (...) a fourth type of inequality may be defined in terms of consequences of the school for individuals with equal backgrounds and abilities. In this definition, equality of educational opportunity is equality of results, given the same individual input. (...) A fifth type of inequality may be defined in terms of consequences of the school for individuals of unequal background and abilities. In this definition, equality of educational opportunity is equality of results given *different* individual inputs. (...) Such a definition taken in the extreme would imply that educational equality is reached only when the results of schooling (achievement and attitudes) are the same for racial and religious minorities as for the dominant group (Coleman, 1968:15-16).

Estes cinco tipos de desigualdade educativa seriam agrupáveis em dois claros domínios: recursos escolares disponíveis (*inputs*); efeitos da escola e do processo de escolarização nos resultados escolares (*outputs*). As primeiras três definições seriam integradas no primeiro domínio (*inputs*), enquanto as restantes enformariam o segundo (*outputs*).

O Relatório Coleman consolidaria, de facto, a nova etapa da evolução conceptual, produzindo informação sobre estes dois domínios perspectivados como complementares da igualdade de oportunidades. O trabalho das escolas com os discentes constitui-se também como objecto de avaliação. À instituição de ensino passa a ser conferido um papel activo nos resultados dos alunos, por oposição ao passivo inicialmente atribuído. O conceito de igualdade de oportunidades deixaria de estar circunscrito à disponibilização de iguais recursos, explicando-se aqui o sucesso escolar pela capacidade de tirar partido das oportunidades disponíveis. Reconhece-se agora que os alunos chegam à escola com distintos patrimónios e influências, competindo a esta sede um papel activo na redução das diferenças de partida. O conceito passa a ser determinado não apenas pela igualdade de recursos educacionais, mas sobretudo pela capacidade da escola combater as influências divergentes exteriores, como as da família.

the relative intensity of the convergent school influences and the divergent out-of-school influences determines the effectiveness of the educational system in providing equality of educational opportunity. In this perspective, complete equality of opportunity can be reached only if all the divergent out-of-school influences vanish, a condition that would arise only in the advent of boarding schools; given the existing divergent influences, equality of opportunity can only be approached and never fully reached. The concept becomes one of degree of proximity to equality of opportunity. This proximity is determined,

then, not merely by the equality of educational inputs, but by the intensity of the school's influences relative to the external divergent influences. That is, equality of output is not so much determined by equality of resources inputs, but by the power of these resources in bringing about achievement (Coleman, 1968:21-2).

A plena igualdade de oportunidades educacionais não seria passível de concretização, a não ser que as influências exteriores à escola fossem totalmente erradicadas. Tal como Talcott Parsons afirmaria, a completa igualdade de oportunidades só seria possível com o desaparecimento da família, instância atributiva e paradoxal nas modernas sociedades. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais define-se pelo grau de proximidade ao princípio, porém não atingível na sua plenitude. Quanto maior a influência da escola sobre as variáveis exteriores divergentes, maior o grau de igualdade de oportunidades proporcionado pelo sistema educativo. Se a influência da escola for forte sobre os efeitos divergentes exteriores, os resultados de alunos com diferentes condições de partida tendem a convergir no tempo. A igualdade de resultados aqui apresentada não significa a anulação das diferenças nos desempenhos individuais, apenas implica que as médias dos resultados entre os grupos que começam com diferentes níveis de competências se tornam idênticas. A diversidade dos resultados individuais pode continuar elevada ou mesmo acentuar-se (*cf.* Coleman, 1968:21).

James Coleman daria, de facto, uma maior amplitude ao conceito de igualdade de oportunidades educacionais, conferindo um papel activo e decisivo à escola nos resultados escolares. O Relatório marcaria indelevelmente o debate e teria uma notória influência nos estudos realizados até aos nossos dias.

#### 1.4.1.2 Os resultados do Relatório Coleman: Pode a escola fazer a diferença?

O estudo de avaliação da igualdade de oportunidades educacionais para as minorias étnicas e raciais apresentaria uma considerável dimensão, envolvendo a inquirição de 600 mil alunos matriculados, entre o 1.º e 12.º anos, em quatro mil escolas dos cinquenta estados norte-americanos. Foram também inquiridos 60 mil professores e os directores dos estabelecimentos de ensino. Os resultados da investigação mostrariam que a maioria dos estudantes norte-americanos frequentava escolas largamente segregadas. O Relatório sublinharia a existência de uma forte correlação entre o *background*<sup>75</sup> familiar e o desempenho dos alunos, a qual não perderia força ao longo do percurso

---

<sup>75</sup> Coleman definiria *background* familiar a partir da combinação de oito variáveis: integridade estrutural do agregado familiar (presença do pai); número de filhos; distância da residência à escola nas áreas urbanas; nível de escolaridade dos pais; nível económico do agregado familiar; existência de material de leitura no



educativo. As classificações eram largamente explicados pelo quadro socioeconómico de pertença, facto que revelaria a pequena influência dos factores escolares.

Taking all the results together, one implication stands above all: That schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context, and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school that is independent of the child's immediate social environment, and that strong effect is not present in American schools (Coleman, *et al.*, 1966:325).

Esta conclusão seria sintetizada na redutora expressão «*schools make no difference*». Os recursos escolares, como as instalações, o currículo ou a qualidade dos professores, explicavam, de facto, apenas uma pequena parte da variação observada nos resultados, menor do que a constatada para a composição social do corpo discente. Esta variável teria um peso maior do que qualquer outro factor escolar na explicação do desempenho. O estudo revelaria ainda que a composição social e os recursos escolares exerceriam maior influência nos resultados das minorias étnicas e raciais.

children from a given family background, when put in school of different social composition, will achieve at quite different levels. This effect is again less for white pupils than for any minority group other than Orientals. Thus, if a white people from a home that is strongly and effectively supportive of education is put in a school where most pupils do not come from such homes, his achievement will be little different than if he were in a school composed of others like himself. But if a minority pupil from a home without much education strength is put with schoolmates with strong educational backgrounds, his achievement is likely to increase. (...) the composition of the student bodies has a strong relationship to the achievement of Negro and other minority of people (Coleman, *et al.*, 1966:22).

Este mesmo efeito seria registado para os recursos, tais como: as instalações; o currículo; a qualidade dos professores. Os resultados das minorias étnicas e raciais seriam mais afectados pelos recursos escolares do que os da maioria branca.

O estudo revelaria, de facto, a pouca influência da escola nos resultados e a sua incapacidade para superar as desigualdades de partida dos estudantes. Para os alunos das minorias, particularmente para os negros, as escolas tendiam mesmo alargar o existente fosso inicial. "For most minority groups, then, and most particularly the Negro, schools provide little opportunity for them to overcome the initial deficiency; in fact they fall farther behind the white majority in the development of several

---

alojamento familiar; interesse dos pais no percurso escolar dos filhos; desejo dos pais que os filhos prossigam os estudos (*cf.* Coleman, *et al.*, 1966:324).

skills which are critical to making a living and participating fully in modern society” (Coleman, *et al.*, 1966:21).

Em suma, o Relatório Coleman marcaria indelevelmente o debate em torno do conceito da igualdade de oportunidades educacionais e da capacidade da escola poder fazer a diferença, superando as desigualdades sociais de partida dos alunos. O autor chegaria mesmo a formular um conjunto de propostas para o desenho de políticas públicas tendentes a reforçar a influência escolar sobre os efeitos exteriores divergentes, condição para a produção de maior igualdade de oportunidades educacionais. A principal lacuna do estudo seria a reconhecida negligência de uma relevante dimensão analítica: as diferenças observadas nas classificações dos alunos que frequentavam a mesma escola. Que factores determinariam essa variabilidade quatro vezes superior à observada entre as escolas? A procura de respostas a esta questão informaria o trabalho de autores como Christopher Jencks (1972), que trataremos mais à frente.

#### 1.4.1.3 A escola pode fazer a diferença: Propostas para a definição das políticas públicas

Coleman mostraria que a escola falhava claramente no objectivo de proporcionar igualdade de oportunidades educacionais. A razão resultaria do facto de este princípio exigir não apenas escolas equipadas de forma idêntica, mas sobretudo eficácia na redução ou superação das desigualdades sociais de partida dos estudantes. No artigo intitulado «Equal schools or equal students?», o autor sublinhava a desigual eficácia escolar.

schools are successful only insofar as they reduce the dependence of a child's opportunities upon his social origins. (...) The effectiveness of the schools consists, in part, of making the conditional probabilities less conditional - that is, less dependent upon social origins. Thus, equality of educational opportunity implies, not merely "equal" schools, but equally effective schools, whose influences will overcome the differences in starting point of children from different social groups (Coleman, 1966:71-72).

As minorias étnicas e raciais apresentavam uma séria desvantagem à entrada da escola, que se agravaria ao longo do percurso escolar, resultante do facto da instituição escolar se organizar como entidade culturalmente homogénea e racialmente segregada. Os professores e os alunos de uma determinada escola tinham idêntica origem sociocultural e racial, reproduzindo e agravando as diferenças de partida dos discentes. Essa situação explicaria o facto dos recursos escolares (instalações, bibliotecas ou o currículo) não exercerem influência no desempenho, mantendo-se constantes as variáveis acima identificadas (*cf.* Coleman, 1966:73).

Altogether, the sources of inequality of educational opportunity appear to lie first in the home itself and the cultural influences immediately surrounding the home; then they lie in the schools' ineffectiveness to free achievement from the impact of the home, and in the schools' cultural homogeneity which perpetuates the social influences of the home and its environs (Coleman, 1966:73-4).

Coleman aproximar-se-ia aqui claramente da concepção exposta por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nas obras *Os Herdeiros* (1964) e *A Reprodução* (1970, 1978): a escola como instância de reprodução das desigualdades sociais. Contudo, o autor fugiria ao fatalismo estruturalista dos sociólogos franceses, avançando com um conjunto de propostas para a definição de políticas públicas capazes de constituir a escola como veículo de elevação do grau de igualdade de oportunidades educacionais. Essas propostas responderiam, assim, ao redimensionamento conceptual, colocando o acento tónico na igualdade de resultados escolares.

Os alunos oriundos de famílias com desvantagem educacional deveriam iniciar a escolaridade mais cedo e dispor de um horário escolar mais alargado, enquanto medida de substituição, tanto quanto possível, do ambiente familiar. A homogeneidade cultural e racial dos corpos docente e discente deveria ser fortemente reduzida, de modo a evitar a mera reprodução social das desigualdades de partida dos alunos. Os programas escolares deveriam ser mais eficazes na redução das desigualdades iniciais. Estas medidas visavam melhorar a educação de todos os alunos e não apenas daqueles portadores de desvantagem educacional<sup>76</sup>.

A igualdade de oportunidades educacional exigiria uma nova instituição escolar, detendo esta o principal papel na preparação das crianças e dos jovens para a vida adulta. A escola deveria abandonar o papel secundário e suplementar, tornando-se protagonista. A família perderia influência nesta função, de modo a evitar a perpetuação das desigualdades baseadas em mecanismos atributivos.

It should be recognized, of course, that the goal described here - of equality of educational opportunity through the schools- is far more ambitious than has ever been posed in our society before. The schools were once seen as a supplement to the family in bringing a child into his place in adult society, and they still function largely as such a supplement, merely perpetuating the inequalities of birth. Yet the conditions imposed by technological change, and by our postindustrial society, quite apart from any ideals of equal opportunity, require a far more primary role for the school, if society's children are to be equipped for adulthood (Coleman, 1966:75).

---

<sup>76</sup> Como afirmaria o sociólogo norte-americano: "the only kinds of policies that appear in any way viable are those which do not seek to improve the education of Negroes and other educationally disadvantaged at the expense of those who are educationally advantaged. This implies new kinds of educational institutions, with a vast increase in expenditures for education – not merely for the disadvantaged, but for all children" (Coleman, 1966:74).

O projecto de uma nova escola (*home base school*) seria desenvolvido no artigo intitulado *Toward open schools* (1967), baseando-se na existência de um compromisso da sociedade norte-americana com a necessidade de redução das desigualdades de oportunidades de desempenho escolar.

In some part, the difficulties and complexity of any solution derive from the premise that our society is committed to overcoming, not merely inequalities in the distribution of educational resources (classrooms, teachers, libraries, etc.), but inequalities in the opportunity for educational achievement. This is a task far more ambitious than has even been attempted by any society: - not just to offer, in a passive way, equal access to educational resources, but to provide an educational environment that will free a child's potentialities for learning from the inequalities imposed upon him by the accident of birth into one or another home and social environment (Coleman, 1967:20-21).

A proposta começaria por reconhecer a integração racial como importante variável na resolução do problema da igualdade de oportunidades. O argumento sustentava-se nas conclusões do Relatório. Os alunos brancos não alteravam significativamente o seu desempenho, quando matriculados em escolas frequentadas maioritariamente por colegas negros. Estes, no entanto, subiam as suas classificações escolares, quando colocados na situação inversa (*cf.* Coleman, 1967:24). Se a integração racial se constituía como condição necessária da melhoria da igualdade de oportunidades, ela não seria, contudo, suficiente.

A escola deveria transformar-se num espaço aberto (*open school*), contribuindo para a concretização dos objectivos da igualdade de oportunidades de desempenho escolar e da integração social. No que respeita ao primeiro objectivo, a instituição escolar deveria organizar-se como um centro base de operações, desenvolvendo a coordenação das actividades dos alunos e cumprindo funções de orientação e teste. Os primeiros anos de escolaridade deveriam garantir o domínio da leitura e da aritmética, competências básicas fortemente condicionadoras do percurso escolar. Segundo o autor, é neste domínio que as escolas mais falham junto dos alunos oriundos de famílias com baixos recursos, limitando fortemente o seu futuro (*cf.* Coleman, 1967:24). Para o efeito, Coleman propõe a abertura da escola a entidades exteriores. O ensino da leitura e da aritmética, fora do horário escolar, poderia ser aberto a empreendedores através de realização de contrato, o qual estabeleceria o pagamento do serviço em função da melhoria dos resultados escolares esperados, aferidos pelos exames nacionais. Os pais dos alunos disporiam de liberdade de escolha<sup>77</sup> dos programas de leitura e

---

<sup>77</sup> Coleman veria na liberdade de escolha uma medida tendente a aumentar o grau de igualdade de oportunidades educacionais, permitindo às famílias com menos recursos matricular os filhos em escolas particulares. O autor reconheceria, no entanto, o risco desta acção produzir nova segregação social. Seriam, assim, necessárias medidas complementares.

de aritmética, medida que levaria o sistema de ensino a incrementar a sua qualidade, devido à competição que, entretanto, se estabeleceria. Para evitar que a medida produzisse uma nova segregação social e contribuísse para o crescimento da desigualdade de oportunidades, os contratos impediriam que os programas fossem ministrados a turmas com proporções mais elevadas de alunos brancos do que aquelas verificadas nas escolas de origem.

No que respeita ao objectivo da integração, o sociólogo norte-americano proporia um conjunto de medidas tendentes a intensificar a interacção entre alunos de diferentes escolas. A ocorrência de aulas assistidas por alunos de outras escolas, bem como a realização de eventos interescolares (torneios desportivos ou debates), estreitaria o contacto e alargaria os horizontes dos docentes e discentes.

Em suma, o trabalho de James Coleman marcaria o conceito de igualdade de oportunidades educacionais (cf. Bell, 1972; Peterson e Woessman, 2007) e despoletaria um amplo, profundo e vivo debate em torno dos princípios de estruturação das políticas públicas: igualdade e desigualdade; equidade e eficiência; capacidades e oportunidades; facilitismo e exigência. Estas são clivagens fortificadas neste tempo e legadas aos nossos dias.

#### **1.4.2 A desigualdade como ineficácia escolar: A procura e a constituição de escolas eficazes**

O Relatório Coleman suscitaria reacções diversas, marcando a produção científica nos anos seguintes. Uma dessas respostas foi corporizada pela corrente *School Effectiveness Research* (SER), cujos primeiros passos seriam impulsionados, de facto, pela tentativa de questionamento da publicitada conclusão do estudo: *Schools Make no Difference*<sup>78</sup>. A SER começaria por afirmar a influência da escola no desempenho dos alunos, destacando a sua capacidade para melhorar os resultados escolares.

Teddlie e Reynolds (2000) descreveriam o processo de maturação teórica desta corrente<sup>79</sup>, mostrando a crescente sofisticação na medição dos impactos da instituição escolar no desempenho da

---

<sup>78</sup> Como vimos, a expressão é abusiva e distorce as conclusões do relatório. Com efeito, o estudo concluíra que as escolas não estavam a produzir uma diferença significativa nos resultados escolares, mas poderiam contrariar essa situação, se fossem tomadas as adequadas medidas de política.

<sup>79</sup> Os autores descreveriam a evolução da corrente nos Estados Unidos da América nos seguintes termos: “Stage 1, from mid-1960 and up until the early 1970s, involved the initial input-output paradigm, which focused upon the potential impact of school human and physical resources upon outcomes; Stage 2, from the early to the late 1970s, saw the beginning of what were commonly called the ‘effective schools’ studies, which added a wide range of school processes for study and additionally looked at a much wider range of school outcomes than the input-output studies in Stage 1; Stage 3, from the late 1970’s through the mid-1980s, saw the focus of SER shift towards the attempted incorporation of the effective schools ‘correlates’ into schools through the generation of various schools improvement programmes; Stage 4, from the late 1980s to the present day, has

população discente. Os modelos iniciais de «input-output», testando o efeito dos recursos físicos, financeiros e humanos dos estabelecimentos de ensino nos resultados dos alunos, foram se complexificando, incorporando gradualmente os processos educativos (a composição da turma, as características, as atitudes e as expectativas dos professores) e os contextos escolares (a liderança, o clima escolar, as expectativas sobre os alunos, a orientação para as aprendizagens).

A procura e a criação de escolas eficazes constituem um relevante marco no percurso desenvolvido pela corrente nos Estados Unidos. Nos anos setenta, os trabalhos de George Weber (1971), Lawrence Lezotte, Ronald Edmonds e Gershon Ratner (1974) e Ronald Edmonds e John Frederiksen (1978) contribuiriam decisivamente para esse desígnio. No final da década, Ronald Edmonds escreveria o muito debatido artigo *Effective schools for the urban poor* (1979), no qual afirmava que uma escola eficaz ensinaria com sucesso todas as crianças pobres, dotando-as de um mínimo de competências. O autor enunciaria os resultados da procura de escolas eficazes e identificaria as características indispensáveis à constituição dessas instituições educativas.

Na procura destes espaços de ensino, as bases de dados da investigação Coleman seriam objecto de reexame, tendo sido identificadas 55 escolas eficazes, *i.e.*, definidas como instâncias onde não se verificava a existência de uma relação entre o estatuto socioeconómico e o desempenho escolar. Nesta análise, seriam controladas as variações observadas na composição racial e em outros determinantes relacionados com os recursos escolares.

Schools were found to be consequently effective (or ineffective) in teaching subgroups of their population that were homogeneous in race and economic condition. (...) we found that schools that were instructionally effective for poor and black children were indistinguishable from instructionally less effective schools on measures of pupil social background (...) the large differences in performance between the effective and ineffective schools could not therefore be attributed to differences in the social class and family background of pupils enrolled in the schools (Edmonds, 1979:21).

As escolas eficazes, *i.e.*, as que ensinavam com sucesso as competências básicas a todas as crianças, independentemente da sua origem social, eram claramente orientadas para a realização desse objectivo primeiro, modificando, se necessário, os processos de ensino e adaptando-os às aprendizagens dos desfavorecidos.

Ronald Edmonds identificaria as seguintes características imprescindíveis à constituição de escolas eficazes: forte liderança administrativa; expectativas positivas sobre o ensino bem-sucedido de

---

involved the introduction of context factors and more sophisticated methodologies, which have had an enhancing effect upon the quality of all three strands of SER (school effects research, effective schools research, school improvement research)” (Teddle e Reynolds, 2000:4).

todas as crianças, independentemente da origem social; clima escolar propício às aprendizagens (disciplinado mas não rígido); meios de monitorização frequente dos progressos dos alunos através de testes standardizados; partilha dos resultados com a direcção do estabelecimento (*cf.* Edmonds, 1979:21-22).

O artigo seria objecto de fortes críticas (Cuban, 1983), uma parte delas sublinhando a influência decisiva da família no desempenho escolar. Num artigo de resposta a Edmonds, Scott e Walberg (1979) afirmariam a incapacidade da escola por si só concretizar o definido objectivo, pese embora este aparecesse formulado no quadro de uma concepção restrita da igualdade, *i.e.*, circunscrito ao bem-sucedido ensino de competências básicas a todas as crianças. Esta questão continua presente no actual debate sobre a educação, razão pela qual a ela voltaremos numa fase mais adiantada deste trabalho. A corrente SER ganharia paulatinamente importância explicativa, sobretudo em países como os Estados Unidos, o Reino Unido, a Holanda e a Austrália. Nos nossos dias, ocupa um papel destacado no discurso sobre a educação (*cf.* Teddlie e Reynolds, 2000:4).

#### **1.4.3 A desigualdade como herança genética: O mérito como herança patrimonial genética**

No pólo oposto do posicionamento acabado de enunciar, encontram-se os trabalhos dos psicólogos de Berkeley e Harvard, Arthur Jensen (1967) e Richard Herrnstein (1971; 1973), respectivamente. Os autores questionariam os resultados das políticas públicas de cariz igualitário das Administrações Kennedy e Johnson, em particular os programas de educação compensatória como o *Head Start*<sup>80</sup>, e difundiriam a ideia da desigualdade cognitiva das minorias étnicas.

If we measure ability by IQ tests or by school achievement in academic subjects, I think the picture is a gloomy one for society as a whole and especially for some of our minorities, especially our largest minority, the Negroes. Anyone who has read the Coleman Report, or who examines the results of ability and achievement testing in the schools of our largest cities, or who looks at the Armed Forces rejection rates of Negroes as compared with Whites based on the Armed Forces Qualification Tests (68 percent versus 19 percent), can readily see that the situation is critical and dismal (Jensen, 1967).

O artigo de Arthur Jensen, intitulado *How much can we boost IQ and scholastic achievement* (1967), procurava identificar os determinantes da inteligência e dos resultados escolares, tentando encontrar um conjunto de acções tendentes a elevar as médias observadas para estas variáveis,

---

<sup>80</sup> O programa *Head Start* foi lançado nos Estados Unidos em 1965, tendo como objectivo inicial preparar os alunos oriundos de famílias com baixos rendimentos para o início da escolaridade.

enquanto condição essencial de resposta aos desafios cada vez exigentes colocados à sociedade pelo desenvolvimento tecnológico.

O estudo geraria enorme controvérsia, decorrente largamente da retumbante conclusão: 80% da inteligência dos indivíduos seriam explicados pelo património genético herdado, sendo os restantes 20% resultantes da influência de factores socioculturais. No que respeita aos resultados escolares, a genética seria responsável por 40% da variação observada, enquanto os factores socioculturais totalizariam 60%. O QI seria, no entanto, a variável que isoladamente apresentava maior correlação com o desempenho escolar.

As conclusões anunciavam o fracasso dos programas de educação compensatória construídos segundo a ideia de que as diferenças observadas nas capacidades cognitivas eram largamente explicadas pelo quadro sociocultural ou pelo enviesamento dos testes de QI<sup>81</sup>. Estes programas ignoravam a natureza largamente hereditária da inteligência, tendo, por isso, um efeito bastante limitado<sup>82</sup>.

A intervenção educativa deveria deslocar a acção para os resultados escolares, que apresentavam, apesar de tudo, uma menor determinação genética. A educação compensatória para produzir algum benefício deveria considerar a influência de determinadas variáveis no desempenho escolar, tais como: hábitos, atitudes, valores e interesses. Estas características, construídas maioritariamente no quadro familiar, poderiam ser objecto de intervenção.

---

<sup>81</sup> O autor rejeitaria o argumento de que os testes de QI apresentavam um considerável enviesamento sociocultural, que severamente prejudicaria os indivíduos oriundos de famílias com menos recursos educativos. Embora reconhecesse a existência de um enviesamento, o autor asseguraria o seu pequeno impacto: “I can honestly find little comfort in the popular cliché that there is gross cultural bias in our IQ tests. We have overemphasized the cultural bias in tests as a means of rationalizing social class and ethnic group differences. Cultural bias in tests actually is not hard to identify; what is hard - and I find it increasingly difficult as I examine more and more of the research evidence - is to make out a strong case that the group differences we observe in our population are mainly attributable to cultural bias in the tests. (...) The fact that social and cultural differences do in fact exist among different races and social strata in our population is not in itself evidence that these cultural factors are important determinants of IQ differences. The evidence indicates that they are not. The tests are very good for what they measure” (Jensen, 1967).

<sup>82</sup> Jensen clarificará o posicionamento, afirmando: “disadvantaged children acquire some of this knowledge and skill in the process of taking tests, in their early encounters with Head Start, or in nursery school or kindergarten. An initial boost after brief exposure to certain educational advantages is easy to demonstrate and it is found repeatedly. What is harder to find is any appreciable gain after one or two years. The initial IQ boost seems to wash out. By this limited criterion, Head Start and other large-scale experiments in early compensatory education must be assessed as failures” (Jensen, 1967).



I would conclude from the above facts that educators should not concern themselves with attempting to raise IQs as such. The best evidence indicates that the means for changing intelligence per se lie in the province of biology rather than in psychology or education. (...) A more realistic aim is to boost school performance directly. As we saw (...), much of the variance in school achievement is due to family influences which are manifest in the child's behavior as interests, values, motivation, and the like. The middle-class child, unlike the disadvantaged child, gets more help with school work at home. Middle-class children, in effect, have a private tutor in the parent. (...) Disadvantaged children who fail to receive individual parental help with schoolwork and who do not have the experience of interacting with the parent in ways that promote an interest in learning, reading, and the other kinds of things children have to do in school, should be provided with such help and interaction (Jensen, 1967).

O trabalho de interação e tutoria poderia ser realizado recrutando estudantes dos ensinos secundário e superior, solução que permitiria melhorar os desempenhos dos alunos oriundos de famílias com baixos recursos socioculturais. A igualdade de oportunidades, enquanto uniformização de instalações, métodos de ensino e objetivos educativos, deveria ser abandonada, defendendo o autor a adequação da educação às diversas características dos alunos.

Em suma, podemos afirmar que a determinação largamente genética da inteligência mostraria a impossibilidade de estabelecimento de igualdade de oportunidades educacionais, enquanto idênticas condições de partida dos alunos. A desigualdade educativa tinha uma forte componente genética, relativizando, assim, o mérito dos participantes. William Tyler escreveria que o trabalho do psicólogo de Berkeley suscitou um enorme debate resultante das implicações das suas conclusões, que permitiam explicar geneticamente os desempenhos escolares dos grupos sociais e não apenas os dos indivíduos (*cf.* Tyler, 1977:29).

Os resultados da investigação de Arthur Jensen teriam uma notória influência no trabalho de Richard Herrnstein (1971; 1973), que partiria da determinação genética da inteligência (80%) para postular o seguinte silogismo.

1. Se as capacidades cognitivas (mentais) são largamente herdadas;
2. Se o sucesso depende dessas capacidades;
3. Se os quadros socioculturais são igualizados;
4. O *status* social (rendimento, prestígio) será maioritariamente determinado pelas diferenças herdadas (*cf.* Herrnstein, 1973).

O silogismo serviria para o autor perspectivar uma tendência crescente para a elevação das desigualdades sociais, alargando-se o fosso entre o topo e a base da pirâmide. As políticas igualitárias do pós-guerra, de promoção do *Welfare State* e da igualdade de direitos e oportunidades, contribuiriam

para a remoção das barreiras sociais, deixando, por essa via, a inteligência largamente herdada como critério de avaliação, diferenciação e estratificação dos indivíduos. A distribuição desigual das recompensas reflectiria a inteligência dos indivíduos e não teria fim.

Greater wealth, health, freedom, fairness, and educational opportunity are *not* going to give us the egalitarian society of our philosophical heritage. It will instead give us a society sharply graduated, with ever greater innate separation between the top and the bottom, and ever more uniformity within families as far as inherited abilities are concerned. Naturally, we find this vista appalling, for we have been raised to think of social equality as our goal. The vista reminds us of the world we had hoped to leave behind—aristocracies, privileged classes, unfair advantages and disadvantages of birth. But it is different, for the privileged classes of the past were probably not much superior biologically to the downtrodden, which is why revolutions had a fair chance of success. By removing arbitrary barriers between classes, society has encouraged the creation of biological barriers. When people can freely take their natural level in society, the upper classes will, virtually by definition, have greater capacity than the lower (Herrnstein, 1971).

As desigualdades sociais do passado seriam substituídas por desigualdades biológicas. O sucesso dependeria das capacidades cognitivas herdadas, o que significava que o mérito tinha uma forte base atributiva. A realização era largamente determinada pela herança. Vários autores colocariam em evidência problemas com as assunções e as extrapolações do silogismo (Chomsky, 1972; Bell, 1972; Block e Dworkin, 1974; Tyler, 1977). A afirmação de que a inteligência é condição necessária e suficiente para alcançar o sucesso, significando tal facto que este é hereditário, seria explorada por Block e Dworkin.

because a hereditary characteristic is necessary for eligibility for success it does not follow that every eligible person is successful. It may be that *sufficient* (as distinct from the *necessary*) condition is environment. Therefore, Herrnstein's second premise that success requires certain mental capacities does not lead necessary to the conclusion that success is heritable. It could be that the condition for eligibility is a normal IQ genotype but that, in order to be successful, people with this genetic equipment need to have grown up in a very stimulating environment. Admittedly this is all very abstruse but illustrates once more, if it were needed, the fallacious conclusion that may be drawn by ignoring the causal mechanisms of social selection (Block e Dworkin, 1974 in Tyler, 1977:92).

A assunção de que os indivíduos só trabalham por causa das recompensas materiais, significando tal facto que a satisfação encontrada nas recompensas imateriais, como o respeito ou o bem-estar, não

era suficiente para motivar a ocupação dos lugares mais exigentes, seria também colocada em causa<sup>83</sup>. No artigo intitulado *IQ tests: building blocks for the new class system*, Noam Chomsky (1972) responderia a Herrnstein, colocando em evidência as fragilidades do silogismo.

The assumption, in short, is that without material reward, people will vegetate. For this crucial assumption, no semblance of an argument is offered. Rather, Herrnstein merely asserts that if bakers and lumberjacks "got the top salaries and the top social approval", in place of those now at the top of the social ladder, then "the scale of I.Q.'s would also invert," and the most talented would strive to become bakers and lumberjacks. This, of course, is not an argument, but merely a reiteration of the claim that, necessarily, individuals work only for extrinsic reward. Furthermore, it is an extremely implausible claim. I doubt very much that Herrnstein would become a baker or lumberjack if he could earn more money that way (Chomsky, 1972:27).

Daniel Bell (1972) afirmaria que Herrnstein confundiria duas diferentes ideias: o acesso aos lugares da estrutura ocupacional como uma função do QI; o modelo de meritocracia, cujo sistema de estratificação seria determinado pelo quociente de inteligência. A conclusão de Herrnstein sublinharia que se a igualdade de oportunidades fosse completamente realizada, a hereditariedade tornava-se o factor decisivo, uma vez que as condições socioculturais seriam as mesmas para todos os participantes (*cf.* Bell, 1972:32).

#### **1.4.4 A igualdade de resultados**

No início da década de setenta, Christopher Jencks e os seus associados (Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heynes, Michelson) escreveriam *Inequality*, obra que sublinharia também o insucesso das políticas igualitárias das Administrações Kennedy e Johnson, em particular dos programas de educação compensatória. A avaliação seria sustentada, no entanto, em premissas teóricas e em dados empíricos distintos dos expostos na concepção genética da inteligência<sup>84</sup>. Jencks defenderia a necessidade das políticas públicas terem como princípio estruturador a igualdade de resultados, sob pena dos níveis de desigualdade se acentuarem (Jencks, *et.al.*, 1972).

No capítulo intitulado da igualdade de oportunidades à igualdade de resultados, o autor enunciaria duas soluções para tornar menos desigual a sociedade norte-americana: 1) criação de um sistema, no qual os participantes entram em competição apresentando vantagens e desvantagens

---

<sup>83</sup> Esta assunção foi anteriormente discutida a propósito das teorias do capital humano e da concepção funcionalista da estratificação.

<sup>84</sup> Esta concepção bem como a corrente SER seriam, de facto, fortemente questionadas.

comparáveis; 2) constituição de um sistema menos competitivo, através da redução dos benefícios do sucesso e dos custos do insucesso.

Os resultados pouco satisfatórios do programa de reformas sociais (*War on Poverty*) nos Estados Unidos da América decorreriam da estratégia ter sido estruturada exclusivamente a partir da primeira solução, considerando a educação como condição suficiente para o estabelecimento da igualdade de oportunidades. A desigualdade económica resultava da desigual competência, que, por sua vez, dependia da escolaridade dos indivíduos. A estratégia passou, então, por tentar dotar de competências comparáveis ou similares os indivíduos que entravam no mercado de trabalho, situação que implicava atribuir à instituição escolar um papel decisivo (*cf. Jencks, et. al., 1972:7*). A educação promoveria a gradual igualização das competências cognitivas e técnicas dos alunos, resultando daí uma redução das desigualdades económicas e sociais. Neste quadro, a pobreza foi projectada como resultado da insuficiência de competências cognitivas básicas, e a reforma educativa foi apresentada como instrumento fundamental para quebrar o ciclo vicioso. As crianças oriundas de famílias desprovidas de recursos educacionais encontrariam na escola o espaço capaz de promover a aquisição das competências necessárias para fugir à pobreza e à desigualdade.

Jencks afirmaria que a estratégia política foi organizada a partir de um conjunto de equívocos, impedindo a percepção de questões cruciais: 1) a desigualdade não é herdada, mas sim recriada em cada geração, mesmo entre pessoas que começam em circunstâncias idênticas<sup>85</sup>; 2) as competências cognitivas não são condição suficiente para o sucesso económico, afirmação corroborada pela existência de um volume quase idêntico de desigualdade entre indivíduos com elevados resultados nos testes estandardizados como na população em geral<sup>86</sup>; 3) as reformas educativas e a qualidade das escolas não têm um efeito significativo nas competências cognitivas ou no nível de escolaridade atingido pelos indivíduos (*cf. Jencks, et. al., 1972:7-8; Bane e Jencks, 1972*).

Many popular explanations of economic inequality are largely wrong. We cannot blame economic inequality primarily on genetic differences in men's capacity for abstract reasoning, since there is nearly as much economic inequality among men with equal test scores as among men in general. We cannot blame economic inequality primarily on the fact that parents pass along their disadvantages to their children, since there is nearly as much inequality among men whose parents had the same economic status as among men in general. We cannot blame economic inequality on differences between schools, since differences between schools seem to have very little effect on any measurable attribute of those who

---

<sup>85</sup> O autor afirma que a pobreza não é primeiramente herdada, embora as crianças que nascem pobres tenham uma probabilidade superior à média de perpetuar esta condição. Jencks frisa, no entanto, que se observa um considerável volume de mobilidade intergeracional e que há aproximadamente tanta desigualdade entre irmãos educados sob o mesmo tecto como na população em geral.

<sup>86</sup> Deste modo, a igualização dos resultados dos testes não garantiria a redução da desigualdade económica.

attend them. Economic success seems to depend on varieties of luck and on-the-job competence that are moderately related to family background, schooling, or scores on standardized tests (Jencks, *et. al.*, 1972:8).

A desigualdade económica não seria determinada pelas condições sociais de existência das famílias, pela qualidade das escolas, pelas competências cognitivas dos indivíduos ou pela duração da escolaridade. Resulta daqui que as reformas educativas não produziriam efeitos significativos no grau de desigualdade<sup>87</sup>. O sucesso económico dependeria de factores como a sorte e a competência no trabalho, os quais apresentavam uma correlação moderada com a família, a escola e os resultados nos testes estandardizados. A influência destas variáveis na distribuição do rendimento seria ilustrada através dos seguintes exemplos: a sorte pode ser aferida pelo volume da oferta de empregos, quando se procura trabalho, situação que remete directamente para a conjuntura económica; a competência no trabalho pode ser avaliada pela capacidade de um vendedor persuadir um cliente a comprar uma casa maior do que verdadeiramente precisa.

Considerando a impossibilidade de conceber uma estratégia que iguale a sorte ou a competência no trabalho, o autor colocaria a seguinte questão: será a desigualdade económica inevitável? Jencks afirmaria que a desigualdade não é inevitável, contudo, a estruturação das políticas públicas, segundo o princípio da igualdade de oportunidades, tende a perpetuá-la<sup>88</sup>, facto que exige uma nova abordagem ao problema.

Instead of trying to reduce people's capacity to gain a competitive advantage on one another, we would have to change the rules of the game so as to reduce the rewards of competitive success and the costs of failure. Instead of trying to make everyone equally lucky or equally good at his job, we would have to devise "insurance" systems which neutralize the effects of luck, and income-sharing systems which break link between vocational success and living standards (Jencks, *et. al.*, 1972:8-9).

---

<sup>87</sup> Como sublinhariam os autores: "our findings show, then, that inequality is not determined at birth. But they also suggest that economic equality cannot be achieved by indirect efforts to manipulate the environments in which people grow up. We have already discussed the miniscule effects of equalizing school quality. Equalizing the amount of schooling people get would not work much better" (Bane e Jencks, 1972:42).

<sup>88</sup> Esta ideia é reforçada na seguinte afirmação: "the evidence we have reviewed, taken together, suggests that equalizing opportunity cannot take us very far toward eliminating inequality. The simplest way of demonstrating this is to compare the economic prospects of brothers raised in the same home. Even the most egalitarian society could not hope to make opportunities for all children appreciably more equal than the opportunities now available to brothers from the same family" (Bane e Jencks, 1972:40).

A necessidade de alteração das regras do jogo decorreria do facto das escolas pouco poderem fazer<sup>89</sup> para reduzir a desigualdade económica entre os adultos, colocando-se, assim, em causa as teorias do capital humano. Ao declarar que o sucesso económico depende da sorte ou da competência no trabalho, variáveis não susceptíveis de igualização, Jencks questiona a igualdade de oportunidades, enquanto princípio estruturador das políticas. Assim, não vale a pena tentar igualizar as competências dos indivíduos no ensejo de garantir condições comparáveis de competição. Tal projecto não é de todo exequível, uma vez que as diferenças entre os indivíduos serão sempre inevitáveis. Esta situação reclama a adopção de uma outra concepção de justiça social.

Our commitment to equality is, then, neither all-embracing nor absolute. We do not believe that everyone can or should be made equal to everyone else in every respect. We assume that some differences in cognitive skill and vocational competence are inevitable, and that efforts to eliminate such differences can never be 100 percent successful. But we also believe that the distribution of income can be made far more equal than it is, even if the distribution of cognitive skill and vocational competence remains as unequal as it is now. We also think society should get on with the task of equalizing income rather than waiting for the day when everyone's earning power is equal (Jencks, et. al., 1972:11).

As implicações políticas da afirmação do princípio da igualdade de resultados passam pela aplicação de medidas capazes de concretizar tal desígnio, das quais destacamos: a redução das disparidades salariais; a disponibilização de suplementos remuneratórios para os trabalhadores que não atinjam o patamar económico mínimo; a criação de impostos mais progressivos. Estas medidas estabeleceriam um novo equilíbrio, obrigando os mais competentes e com mais sorte a subsidiar os mais desprovidos.

In America, as elsewhere, the general trend over the past 200 years has been toward equality. In the economic realm, however, the contribution of public policy to this drift has been slight. As long as egalitarians assume that public policy cannot contribute to economic equality directly but must proceed by ingenious manipulations of marginal institutions like the schools, progress will remain glacial. If we want to move beyond this tradition we will have to establish political control over the economic institutions that shape our society. This is what other countries usually call socialism. Anything less will end in the same disappointment as the reforms of the 1960's (Jencks, et. al., 1972:265).

---

<sup>89</sup> Quando as escolas se movem para além da igualdade de oportunidades, adoptando, por exemplo, medidas compensatórias, não há nenhuma razão para pensar que a igualdade económica será estabelecida na vida adulta (*cf.* Jencks, et. al., 1972:255). A implicação política desta afirmação concretiza-se na necessidade de alterar as instituições económicas ao invés das escolas (*vd.* Bane e Jencks, 1972:38).

O trabalho de Jencks colocaria em causa a igualdade de oportunidades como princípio estruturador das políticas públicas. Este princípio perpetuaria, com efeito, as desigualdades económicas. A igualdade de resultados é, então, apresentada como modelo alternativo de justiça social.

#### 1.4.5 A igualdade democrática e a justiça como equidade

No início dos anos setenta do século passado, John Rawls escreveria *A Theory of Justice*<sup>90</sup> (1971, 1990, 2013), obra que teria uma profunda influência nos diversos domínios sociais, em particular na moderna filosofia política e moral<sup>91</sup> (cf. Nozick, 1974, 2009:228; Sen, 2009, 105). O filósofo norte-americano elaboraria uma teoria de elevado grau de abstracção, generalizando a concepção do contrato social expressa nas formulações precedentes de Locke, Hobbes ou Rousseau. A proposta constituir-se-ia como alternativa ao tradicional modelo de contrato social, deslocando o autor o âmbito do objecto do acordo estabelecido entre os participantes. O contrato deixa de se centrar na adesão a uma determinada sociedade ou a uma determinada forma de governo para se situar num patamar ainda mais elevado: o dos princípios da justiça escolhidos pelos participantes racionais numa situação inicial definida como equitativa<sup>92</sup>. A justiça como equidade (*justice as fairness*) resulta, assim, do acordo

---

<sup>90</sup> A análise da proposta será realizada recorrendo, sobretudo, à versão revista de *Uma Teoria da Justiça* (Rawls, 1971, 1990, 2013). Sobre a versão original publicada em 1971, o autor sublinharia que continuava “a aceitar as suas principais ideias e a defender a sua doutrina central” (Rawls, 1971, 1990, 2013:13).

<sup>91</sup> A importância do trabalho em apreço poderá ser ilustrada citando um dos maiores críticos de Rawls. Robert Nozick escreveria sobre *Uma Teoria da Justiça*: “é uma obra de filosofia política e moral poderosa, profunda, subtil, de grande fôlego, sistemática, à qual nada se pode comparar desde os escritos de John Stuart Mill, quando muito. É uma fonte de ideias luminosas, integradas conjuntamente num todo cativante. Os filósofos da política hoje têm ou de trabalhar no seio da teoria de Rawls ou de explicar por que razão não o fazem” (Nozick, 1974, 2009:228).

<sup>92</sup> Como sublinharia o autor: “esta posição original não é, evidentemente, concebida como uma situação histórica concreta, muito menos como um estado cultural primitivo. Deve ser vista como uma situação puramente hipotética, caracterizada de forma a conduzir a uma certa concepção da justiça. Entre essas características essenciais está o facto de que ninguém conhece a sua posição na sociedade, a sua situação de classe ou estatuto social, bem como a parte que lhe cabe na distribuição dos atributos e talentos naturais, como a sua inteligência, a sua força e mais qualidades semelhantes. Parto inclusivamente do princípio de que as partes desconhecem as suas concepções do bem ou as suas tendências psicológicas particulares. Os princípios da justiça são escolhidos a coberto de um véu de ignorância. Assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou pela contingência das circunstâncias sociais. Uma vez que todos os participantes estão em situação semelhante e que ninguém está

sobre os princípios ser alcançado numa situação inicial em que nenhum dos participantes se encontra numa posição de vantagem sobre os outros. Os princípios objecto de acordo definirão, então, todos os contratos subsequentes, os modos de organização e funcionamento das instituições, assim como as formas de governo e de cooperação. A elaboração das regras de funcionamento das instituições, bem como a forma como se articulam e se reformam, seria, assim, subsidiária desta concepção de justiça. John Rawls defenderia que os participantes colocados numa situação inicial equitativa chegariam a acordo sobre dois princípios muito distintos, cuja primeira formulação apresentada seria a seguinte:

Primeiro

Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais extenso sistema de liberdades básicas que seja compatível com um sistema de liberdades idêntico para as outras.

Segundo

As desigualdade económicas e sociais devem ser distribuídas por forma a que, simultaneamente: a) se possa razoavelmente esperar que elas sejam em benefício de todos; b) decorram de posições e funções às quais todos têm acesso (Rawls, 1971, 1990, 2013:68).

A formulação provisória dos princípios permite, desde logo, vislumbrar o âmbito da sua aplicação; eles respeitam à «estrutura básica da sociedade». Eles “presidem à atribuição de direitos e deveres e regulam a distribuição de benefícios económicos e sociais” (Rawls, 1971, 2013:68). O primeiro princípio define as liberdades básicas (os direitos e os deveres) iguais para todos, designadamente: liberdade política; liberdade de expressão; liberdade de reunião; liberdade de consciência e de pensamento; as liberdades da pessoa; o direito à propriedade e à protecção face à detenção e prisão arbitrárias (cf. Rawls, 1971, 1990, 2013:68). Este princípio tem prioridade<sup>93</sup> sobre o segundo, que regula a distribuição dos benefícios económicos e sociais<sup>94</sup>. Esta deverá ser realizada «em benefício de todos» e decorrente de «posições e funções às quais todos têm acesso». As expressões constantes do segundo princípio, assinaladas entre aspas, são, na opinião do autor, ambíguas, susceptíveis de várias interpretações.

---

em posição de designar princípios que beneficiem a sua situação particular, os princípios da justiça são o resultado de um acordo ou negociação equitativa (fair)” (Rawls, 1971, 1990, 2013:33-34).

<sup>93</sup> A hierarquização dos princípios significa que nenhuma liberdade básica pode ser violada ou limitada e ser justificada pela distribuição de maiores vantagens económicas e sociais. Estas liberdades só podem ser limitadas por outras liberdades básicas.

<sup>94</sup> A distribuição dos benefícios não tem necessariamente de ser igual, mas deverá ser feita “em benefício de todos”.



Figura 1.6 Interpretações do segundo princípio de justiça social

«Funções às quais todos têm acesso»	«Em benefício de todos»	
	Eficiência	Diferença
Igualdade vista como existência de carreiras abertas às competências de cada um	Sistema de liberdade natural	Aristocracia natural
Igualdade vista como igualdade equitativa de oportunidades	Igualdade em sentido liberal	Igualdade democrática

Fonte: Rawls, 1971, 1990, 2013:71

A teoria da justiça como equidade escolheria a «igualdade democrática», decorrendo tal decisão das limitações e insuficiências apresentadas pelas demais interpretações.

O «sistema de liberdade natural» estabelece que a distribuição dos benefícios é realizada em função do mérito dos participantes, ou seja, de acordo com as suas capacidades, talentos e competências. As posições e funções sociais mais vantajosas estão abertas a todos, significando tal facto que os participantes têm o mesmo direito jurídico de lhes aceder. Esta interpretação pressupõe a existência de mercado livre, de igualdade de liberdades básicas e de igualdade formal de oportunidades, *i.e.*, a possibilidade jurídica de todos acederem às carreiras em função do mérito demonstrado. Neste caso, a igualdade é formal, essencialmente jurídica, não havendo qualquer esforço de igualização das condições sociais de participação, situação que revelaria uma considerável insuficiência.

Mas uma vez que não há um esforço para preservar a igualdade, ou a manutenção de condições sociais idênticas, excepto na medida em que tal é necessário para salvaguardar as instituições de enquadramento, a distribuição de talentos e capacidades para um qualquer período de tempo é fortemente influenciada pelas contingências naturais e sociais. A distribuição existente de rendimento e riqueza é, digamos, o efeito cumulativo das distribuições anteriores de dons – isto é, dos talentos e capacidades naturais -, desenvolvidos ou não, na medida em que a sua utilização foi favorecida ou desfavorecida ao longo do tempo pelas circunstâncias sociais e por contingências como a sorte ou o azar. Intuitivamente, a injustiça mais evidente do sistema de liberdade natural está em que ele permite que a parte que a cada um cabe na distribuição seja influenciada por estes factores, os quais são arbitrários de um ponto de vista moral (Rawls, 1971, 1990, 2013:76).

A arbitrariedade moral do «sistema de liberdade natural», resultante de um processo contingencial de distribuição de capacidades e talentos naturais, seria minorada na concepção da «igualdade em sentido liberal». Esta interpretação mantém a abertura das posições e funções de acordo com o mérito dos participantes, mas acrescenta que todos deverão ter uma «possibilidade razoável» de

as preencher. É aqui introduzido o princípio da igualdade equitativa de oportunidades. O sentido deste princípio expressa-se pela afirmação de que todos aqueles que dispõem de talentos, capacidades e conhecimentos semelhantes, bem como vontade idêntica de os colocar em prática, deverão ter uma possibilidade<sup>95</sup> similar de aceder às carreiras sociais mais vantajosas (*cf.* Rawls, 1971, 1990, 2013:76). A «igualdade em sentido liberal» apresenta-se, assim, como uma tentativa de reduzir o impacto das circunstâncias sociais ou naturais na distribuição das recompensas ou benefícios. Essa tentativa implica a introdução de condições suplementares de igualização social. Adquire, neste quadro, particular importância a manutenção da igualdade de oportunidades na educação, significando isto, que “as possibilidades de adquirir conhecimentos de natureza cultural e qualificações não devem depender da posição de classe, pelo que o sistema escolar, quer seja público ou privado, deve ser traçado para eliminar as barreiras de classe” (Rawls, 1971, 1990, 2013:77). O filósofo norte-americano notaria também insuficiências e limitações nesta concepção da justiça, embora a considere preferível ao «sistema de liberdade natural» já que permitiria minorar os efeitos das contingências naturais e sociais. Contudo, a distribuição dos benefícios económicos e sociais continuaria a ser realizada em função das capacidades e talentos, *i.e.*, através da denominada «lotaria natural».

Não há mais razões para admitir que a distribuição do rendimento e da riqueza dependa da distribuição de talentos e qualidades naturais do que para aceitar que ela depende do acaso histórico e social. Mais, o princípio da igualdade equitativa no acesso às oportunidades só pode ser aplicado de forma imperfeita, pelo menos enquanto existir uma qualquer forma de estrutura familiar. A dimensão do desenvolvimento das capacidades naturais e a forma como frutificam são afectadas por toda a sorte de condições sociais e atitudes de classe. Mesmo a vontade de fazer um esforço, de tentar e, portanto, de ser merecedor no sentido corrente da expressão depende de uma conjugação feliz de circunstâncias sociais e familiares. Na prática, é impossível assegurar iguais condições de sucesso e cultura a todos aqueles que são dotados de modo semelhante e, portanto, podemos preferir adoptar um princípio que reconheça este facto e limite os efeitos arbitrários da cega lotaria natural. O facto da concepção liberal o não conseguir fazer reforça o interesse na busca de outra interpretação para os dois princípios de justiça (Rawls, 1971, 1990, 2013:77).

A família constituiria, de facto, um obstáculo intransponível ao estabelecimento de perfeitas condições de igualdade equitativa de oportunidades, influenciando decisivamente o desenvolvimento de capacidades e talentos naturais, bem como a vontade de os colocar em prática. Rawls afirmaria, assim, a necessidade de encontrar uma concepção que reconhecesse a sempre imperfeita aplicação do princípio. Esse reconhecimento seria fundamental para a limitação dos efeitos arbitrários da

---

<sup>95</sup> Importa sublinhar que a igualdade equitativa de oportunidades não significa aqui que todos, independentemente do talento e capacidades naturais, bem como da sua posição inicial no sistema social, têm a mesma possibilidade de aceder às carreiras detentoras de maiores benefícios sociais e económicos.

distribuição natural das capacidades e talentos e das suas condições sociais de desenvolvimento. A procura de uma nova interpretação implicaria a deslocação do eixo da «eficiência» para o da «diferença».

A interpretação «aristocracia natural» definir-se-ia pela ausência de preocupações com a limitação dos efeitos das contingências naturais e sociais, exigindo apenas a observação do cumprimento da igualdade formal de oportunidades no acesso às posições e funções sociais. Contudo, estabeleceria que “as vantagens dos sujeitos com maiores atributos naturais devem ser limitadas àquelas que melhorem a situação dos sectores mais pobres da sociedade. (...) A ideia de *noblesse oblige* é alargada à concepção da aristocracia natural” (Rawls, 1971, 1990, 2013:77). Esta síntese da «aristocracia natural» permitiria também afirmar a incapacidade desta interpretação de responder às insuficiências anteriormente apresentadas, situação que nos conduz, assim, à última perspectiva enunciada.

A «igualdade democrática» apresenta como claro objectivo limitar os denominados efeitos arbitrários da distribuição dos talentos e capacidades naturais, reconhecendo também a inevitabilidade de uma aplicação imperfeita da igualdade equitativa de oportunidades. Procura, assim, melhorar a perspectiva da «igualdade em sentido liberal», eliminando os efeitos da aplicação do princípio da eficiência. O princípio da diferença estabeleceria a necessidade das desigualdades económicas e sociais serem distribuídas proporcionando “a maior expectativa de benefício aos menos favorecidos” (Rawls, 1971, 1990, 2013:84). Da combinação da igualdade equitativa de oportunidades com o princípio da diferença resultaria uma exigência de compensação das moralmente imerecidas<sup>96</sup> desigualdades decorrentes da arbitrária distribuição de talentos e capacidades naturais, bem como das suas condições sociais de desenvolvimento. O princípio da diferença exigiria, como condição de tratamento igualitário de todos os participantes, uma correcção ou compensação das circunstâncias naturais e sociais herdadas pelos menos favorecidos<sup>97</sup>.

Ninguém merece a sua maior capacidade natural tal como se não merece uma melhor posição inicial na sociedade. É evidente, no entanto, que isto não é razão para ignorar, e muito menos para eliminar, estas distinções. Em vez disso, a estrutura básica pode ser organizada por forma a que essas contingências redundem em benefício dos menos afortunados. Assim, ao tentarmos estabelecer o sistema social de forma a que ninguém obtenha ganhos ou perdas a partir da sua posição arbitrária na distribuição dos

---

<sup>96</sup> Como sublinharia Rawls: “a distribuição natural não é nem justa nem injusta; tal como não é injusto que se nasça numa determinada posição social. Trata-se de simples factos naturais. A forma como as instituições lidam com estes factos é que pode ser justa ou injusta” (Rawls, 1971, 1990, 2013:96).

<sup>97</sup> A definição das posições sociais menos favorecidas constitui-se como uma importante questão, a qual será tratada mais à frente, aquando da enunciação da versão final dos dois princípios da justiça social.

talentos e qualidades naturais, ou da sua posição inicial na sociedade sem que em troca dê ou receba uma compensação, somos conduzidos ao princípio da diferença (Rawls, 1971, 2013:96).

A exigência de compensação não se constituiria como critério único<sup>98</sup> desta interpretação, contudo deverá ser sublinhado o seu profundo impacto na fundamentação e estruturação das políticas públicas de discriminação positiva. No quadro da «igualdade democrática», John Rawls apresentaria, então, a versão final dos princípios da justiça<sup>99</sup>.

#### *Primeiro princípio*

Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdades para todos”.

#### *Segundo Princípio*

As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas por forma a que, simultaneamente: a) redundem nos maiores benefícios possíveis para os menos beneficiados<sup>100</sup>, de uma forma que seja

---

<sup>98</sup> Como afirmaria Rawls, o princípio da compensação pode ser completado com a exigência de melhoria das condições de vida e de bem-estar, enquanto critérios de justiça.

<sup>99</sup> Na versão original da obra, a formulação final dos dois princípios seria acompanhada da concepção geral da teoria da justiça, afirmação de maior grau de generalização que deixaria, no entanto, de figurar na versão revista: “all social goods – liberty and opportunity, income and wealth, and the bases of self-respect – are to be distributed equally unless an unequal distribution of any or all of these goods is to the advantage of the least favored”(Rawls, 1971, 1973:303).

<sup>100</sup> Uma das críticas apresentadas à proposta rawlsiana decorre do facto do autor apenas aflorar a questão da definição dos menos beneficiados (vd. Bell, 1972; 1973). Com efeito, Rawls reconhece a dificuldade em definir o grupo menos afortunado, afirmando que “vamos determinar este grupo como abrangendo os que foram menos beneficiados relativamente aos três domínios principais que possuem uma natureza contingente. Assim, este grupo compreende pessoas que, pelas suas origens familiares e de classe, estão em desvantagem relativamente a outras, cujas aptidões naturais (atendendo ao modo como são postas em prática) as fazem sofrer maiores dificuldades e cuja sorte e fortuna é menor, sendo que, como veremos adiante, estes factos se mantêm dentro dos limites normais e são avaliados a partir dos bens sociais primários. (...) Ora, parece impossível evitar alguma arbitrariedade na identificação efectiva do grupo menos favorecido. Uma das possibilidades está em escolher uma posição social particular, por exemplo, a dos trabalhadores não qualificados, para considerar como menos favorecidos todos aqueles que têm aproximadamente o mesmo rendimento e riqueza. Outro critério provável atende apenas ao rendimento e riquezas relativas, sem referência à posição social. Por exemplo, todas as pessoas com menos de metade do rendimento ou riqueza mediana podem ser consideradas como o segmento menos beneficiado. Este critério faz intervir apenas a metade inferior da distribuição do rendimento e da riqueza e tem o mérito de chamar a atenção para a distância que separa os que têm menos e o cidadão médio. Qualquer destes critérios parece abranger aqueles que são mais desfavorecidos pelas diversas contingências sociais e fornecer uma base para determinar o nível

compatível com o princípio da poupança justa, e b) sejam a consequência do exercício de cargos e funções abertos a todos em circunstâncias de igualdade equitativa de oportunidades (Rawls, 1971, 1990, 2013:239).

Centrando a atenção no princípio da diferença<sup>101</sup>, de modo aprofundar a análise em curso, importa destacar dois elementos aí constantes e objecto de críticas. Por um lado, o princípio fundamenta e estrutura as políticas públicas de discriminação positiva. Por outro, tende a considerar, em certas circunstâncias, as capacidades, os talentos e a inteligência dos participantes como um bem comum.

As *ZEP* (Zones d'Éducation Prioritaire) em França e os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) em Portugal são exemplos de políticas compensatórias. A atribuição de mais recursos aos participantes menos favorecidos, *i.e.*, a desigual distribuição em favor dos menos capacitados e/ou desprovidos de condições para o seu desenvolvimento, encontraria, assim, fundamento no princípio da diferença.

a sociedade deve dar melhor atenção aos que nasceram em posições sociais menos favorecidas. A ideia é corrigir a influência destas contingências por forma a procurar uma maior igualdade. Em obediência a este princípio, por exemplo, é justificado que se consagrem maiores recursos à educação das pessoas menos inteligentes do que à das que o são mais, pelo menos num certo período da vida, como é o caso dos primeiros anos de escolaridade. (...) Por outro lado, o princípio da diferença conduz à aplicação de recursos na educação de modo a, por exemplo, melhorar as expectativas de longo prazo dos menos favorecidos (Rawls, 1971, 1990, 2013:95).

As políticas norte-americanas de transporte escolar obrigatório (*compulsory busing*), adoptadas em particular durante a década de setenta do século passado, podem ser apresentadas como subsidiárias do segundo elemento envolvido no princípio da diferença, *i.e.*, a consideração das propriedades dos participantes como um bem comum. A distribuição dos alunos por escolas distantes de suas casas, empreendida por uma autoridade central, visando garantir uma composição racial similar nos estabelecimentos de ensino, envolve duas ideias, como declararia James Coleman: “first, that different children, because of their differing backgrounds, constitute resources for the learning of other children; and second, that a central authority has the right to redistribute such “resources” equally among all children” (Coleman, 1976:125). De facto, John Rawls não ocultaria a presença deste elemento no princípio da diferença, sendo bastante claro a esse respeito.

---

de um mínimo social razoável, a partir do qual, em ligação com outras medidas, a sociedade poderia avançar na aplicação do princípio da diferença” (Rawls, 1971, 1990, 2013:93-94).

<sup>101</sup> Primeira parte do Segundo Princípio (exclui alínea b).

O princípio da diferença representa, com efeito, um acordo quanto ao facto de se encarar a distribuição dos talentos naturais como, sob certos aspectos, um bem comum e quanto à partilha dos maiores benefícios económicos tornados possíveis pela complementaridade dessa distribuição. Aqueles a quem a natureza favoreceu, sejam eles quem forem, podem beneficiar da sua sorte apenas de modo a beneficiar da situação dos que não a tiveram. Os que forem naturalmente beneficiados não ficam a ganhar porque são mais dotados, mas apenas de modo a cobrir os custos da formação e educação e porque usam os seus talentos de forma a que também beneficiem os menos afortunados” (Rawls, 1971, 1990, 2013:96).

Uma das críticas mais severas à proposta de John Rawls seria apresentada por Daniel Bell (1972; 1973), que veria no princípio da diferença um ataque à sociedade pós-industrial. Este autor expressaria profunda preocupação com os impactos dos elementos do princípio da diferença na formulação das políticas públicas. As exigências de compensação (reparação) e a colectivização das propriedades individuais (capacidades, talentos e inteligência) representavam uma séria ameaça à meritocracia. “We have here a fundamental rationale for a major shift in values; instead of the principle “from each according to his ability, to each according to his need”. And the justification for need is fairness to those who are disadvantaged for reasons beyond their control (Bell, 1972:57). Com efeito, o sociólogo norte-americano perspectivaria a proposta rawlsiana como uma notória rejeição do sistema meritocrático. Rawls seria também bastante claro a esse respeito, sublinhando que a interpretação da «igualdade democrática» não conduziria a uma sociedade meritocrática.

Esta forma de ordem social aplica o princípio da abertura das carreiras e funções às competências e usa a igualdade de oportunidades como forma de libertar as energias humanas na busca da prosperidade económica e do poder político. Tal concepção contém uma disparidade marcada entre classes superiores e inferiores, tanto no que toca aos meios de vida como aos direitos e privilégios da autoridade e organização social. A cultura dos estratos mais baixos é empobrecida, enquanto a da elite governante e tecnocrática é baseada no serviço aos objectivos nacionais de riqueza e poder. A igualdade de oportunidades significa a existência de possibilidades idênticas de deixar para trás os sujeitos menos afortunados na busca pessoal da influência e posição social. Assim a meritocracia é um perigo para as outras interpretações do princípio da justiça mas não para a concepção democrática, porque, como acabamos de ver, o princípio da diferença transforma os objectivos da sociedade quanto a certos aspectos fundamentais (Rawls, 1971, 1990, 2013:99-100).

O filósofo norte-americano justificaria aqui a distribuição de bens e recursos em função de critérios não apenas relacionados com a melhoria da produtividade, mas com objectivos respeitantes ao enriquecimento pessoal e social dos participantes. A alocação de recursos à educação, por exemplo, encontraria justificação neste último objectivo, que se tornaria cada vez mais importante com o paulatino desenvolvimento da sociedade (*cf.* Rawls, 1971, 1990, 2013:100).

Em suma, a obra de Rawls teria um profundo impacto nos diversos domínios científicos<sup>102</sup>, permanecendo como um importante instrumento conceptual na análise das contemporâneas desigualdades sociais e das políticas públicas. Como afirmaria António Costa sobre a teoria rawlsiana: “esta concepção da justiça como equidade, embora de elevado grau de abstracção, fornece um poderoso critério teórico para a análise, em termos da justiça social, das desigualdades sociais concretas” (Costa, 2012, 2013:99-100). Amartya Sen destacaria também o contributo da proposta rawlsiana para as ciências sociais, em particular no que respeita à análise das desigualdades sociais. Para o economista indiano, o trabalho de Rawls permitiria ampliar as preocupações das ciências sociais em matéria de desigualdades sociais, concentradas, até então, “nas disparidades verificáveis entre *estatutos* sociais e entre *resultados* económicos, ao mesmo tempo que ignorava as disparidades presentes nos processos de operação, por exemplo, aqueles que andam associados à exclusão de certas pessoas de determinados cargos por motivos de raça, cor ou sexo” (Sen, 2009, 2012).

---

<sup>102</sup> O impacto seria, de facto, mais profundo no campo da filosofia política. O trabalho de Nozick, intitulado *Anarquia, Estado e Utopia*, constituir-se-ia como resposta e proposta alternativa (Nozick, 1974, 2009). O autor defenderia o Estado mínimo, como contraponto aos fundamentos rawlsianos do Estado social, baseando a argumentação na posse de direitos individuais que se opõem moralmente à justiça distributiva. “Os indivíduos têm os seus direitos e há coisas que nenhuma pessoa ou grupo lhes pode fazer (sem os violar)” (Nozick, 1974, 2009:21). Neste quadro, Robert Nozick questionaria o segundo princípio da teoria justiça como equidade. A igualdade de oportunidades implicaria sempre o agravamento da situação de alguns participantes, retirando-lhe recursos que são sua propriedade, ou seja, aos quais têm direito. Para o autor há duas maneiras de proporcionar a igualdade de oportunidades: “agravando directamente a situação dos mais favorecidos em oportunidades, ou melhorando a situação dos menos favorecidos. A segunda exige o uso de recursos e por isso também envolve agravar a situação de alguns: aqueles a quem se retira haveres de maneira a melhorar a situação de terceiros. Mas os haveres a que as pessoas têm direito não podem ser apreendidos, mesmo para conferir igualdade de oportunidades a outros” (Nozick, 1974, 2009:286-87). Os talentos e as capacidades dos participantes não constituem um bem comum e a sua colocação ao serviço dos menos favorecidos é uma violação dos direitos individuais. Neste quadro, a igualdade equitativa de oportunidades e os processos de redistribuição implicariam uma clara violação destes direitos. A teoria de Nozick fundamentaria, assim, a liberdade de escolha educativa e a erradicação da escola pública. Como sublinharia James Coleman: “Nozick position implies, (...), no system of public education at all. (...) all education is private, paid for individually by each family according to its resources and preferences” (Coleman, 1976:122).

#### 1.4.6 A meritocrática sociedade pós-industrial e os seus inimigos

Daniel Bell declararia John Rawls, James Coleman e Christopher Jencks inimigos da sociedade pós-industrial<sup>103</sup>. Estes autores teriam redefinido o conceito de igualdade, transformando-o em igualdade de resultados. No artigo intitulado *Equality and Meritocracy*<sup>104</sup> (1972), Bell socorrer-se-ia da *ficção* do sociólogo Michael Young (1958, 1961) para anunciar que a revolta populista estava já a caminho e que os seus sinais eram claros.

One see this in the derogation of the I.Q. and the denunciation of theories espousing a genetic basis of intelligence; in the demand for open admissions to universities; in the pressure for increased numbers of blacks, women, and specific minority groups such as Puerto Ricans and Chicanos on the faculties of universities, by quotas if necessary; and in the attack on “credentials” and even schooling itself as the determinant of a man’s position in society. A post-industrial society reshapes the class structure of society by creating new technical elites. The populist reaction, which has begun in the 1970’s, raises the demand for greater “equality” as a defense against being excluded from that society. This is the issue of meritocracy versus equality (Bell, 1972:31).

Para o sociólogo norte-americano, a desconfiança sobre a meritocracia tinha-se instalado com as Administrações Kennedy e Johnson, tendo como dupla consequência a luta pelos direitos civis e a ênfase no ensino superior como porta de entrada para uma melhor sociedade, factos que tornaram a igualdade o tema principal das políticas sociais (*cf.* Bell, 1972:44). Bell sublinharia que a discussão política e académica em curso tendia a misturar os planos da igualdade de oportunidades e o da igualdade de resultados, realçando que a revolta populista em curso exigia a erradicação de todas as desigualdades no final da corrida.

The parties in these dispute – particularly the school reformers tend to mix up two very different issues: one, whether our society – because of social class privilege or cultural advantage (e.g., biased I.Q. tests) –

---

<sup>103</sup> A sociedade pós-industrial de Daniel Bell definia-se pela presença de cinco componentes: “economic sector: The change from a goods-producing to a service economy; Occupational distribution: the pre-eminence of the professional and technical class; Axial principle: the centrality of theoretical knowledge as the source of innovation and policy formulation for the society; Future orientation: the control of technology and technological assessment; Decision-making: the creation of a new «intellectual technology” (Bell, 1973:14). A distribuição de rendimentos e de lugares na estrutura ocupacional seria realizada de acordo com as competências escolares e técnicas. A sociedade pós-industrial estruturar-se-ia, nos termos parsonianos, em torno da predominância dos princípios da realização e do universalismo sobre os da atribuição e do particularismo. O princípio organizador da sociedade seria o conhecimento teórico.

<sup>104</sup> O artigo integraria a obra *The Coming of Post-Industrial Societal* (Bell, 1973).



actually provides genuine equal opportunity, or a fair start for all; and two, whether a society in which genuine equality of opportunity did prevail, and a new form of income and status inequality based on merit did result, would be desirable. In other words, it is a more genuine equality of opportunity that is wanted or an equality of result? It is the shuttling from one to another of these positions that has marked the populist argument in recent years and created confusion in the political demands raised in its wake (Bell, 1972:33-34).

A questão colocada por Bell é claramente marcada pelo contexto histórico de notória disputa política. A igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados são apresentadas como princípios opostos, mutuamente exclusivos. Nesse sentido, é declarada a impossibilidade da sua coexistência na definição e organização das instituições. Esta é uma questão de enorme actualidade, ocupando um lugar central na recente proposta de François Dubet (2010). Aqui defende-se, grosso modo, que uma maior igualdade de lugares favorecerá a igualdade de oportunidades, como veremos numa fase mais adiantada deste trabalho.

### **1.5 A Escola como Instância de Reprodução das Desigualdades Sociais: Do Consenso da Denúncia ao Dissenso Teórico no Debate Realizado em França nas Décadas de Sessenta e Setenta**

A igualdade de oportunidades seria também objecto de ampla discussão na mesma época em França. Registam-se, contudo, diferenças expressivas nos termos do debate, decorrentes, no essencial, do contexto histórico e político. Com efeito, a discussão não é balizada pelas questões dos direitos civis e da integração racial. A avaliação da igualdade de oportunidades educacionais apresenta também variações, deixando de estar circunscrita aos 12 anos de escolaridade, objecto de análise no Relatório Coleman. O acesso ao patamar mais elevado do sistema de ensino constitui-se como território privilegiado do processo avaliativo.

#### **1.5.1 A desigualdade como distanciação cultural. As desiguais oportunidades dos estudantes**

Na primeira metade da década de sessenta, Bourdieu e Passeron (1964) estabeleceriam como facto a desigualdade de oportunidades no sistema de ensino francês. Na obra *Les Héritiers*, os sociólogos colocariam em evidência a forte relação estatística entre a origem social dos estudantes e os percursos escolares. Os autores observariam uma representação desigual das classes sociais no ensino superior, mostrando que as categorias sociais aí mais representadas eram justamente as menos presentes na população activa. As probabilidades de acesso ao ensino superior no ano lectivo de 1961/62,

calculadas segundo a origem social dos estudantes, revelariam uma notória desigualdade na distribuição das oportunidades: um filho de um quadro superior tinha 80 vezes mais possibilidades de chegar à universidade do que um descendente de um assalariado agrícola e 40 vezes mais do que o de um operário. Estas distintas probabilidades reflectiam o resultado do processo de selecção efectuado ao longo do percurso escolar e o seu desigual impacto na origem social dos alunos, eliminando a esmagadora maioria dos representantes das classes mais desfavorecidas (cf. Bourdieu e Passeron, 1964:11-12).

As desiguais probabilidades de acesso ao ensino superior não se explicariam completamente pelas diferenças económicas dos grupos sociais, facto que levaria os sociólogos à procura de instrumentos conceptuais com maior poder heurístico. A construção de um sistema explicativo da relação estatística observada caracterizaria, de facto, o trabalho desenvolvido em *Les Héritiers* (1964) e consolidado em *La Reproduction* (1970, 1978). O princípio estruturador do novo quadro explicativo seria encontrado no sistema de relações estabelecido entre a escola e a estrutura das relações entre as classes sociais<sup>105</sup>.

A escola não se constitui apenas como instância produtora das diferenças sociais legítimas, como espaço de fabrico dos títulos escolares necessários para o exercício profissional, ela é o lugar de reprodução das estruturas sociais, ou seja, de manutenção e conservação da ordem social. A escola não garante apenas a reprodução cultural, a transmissão intergeracional do património cultural, ela reproduz uma determinada cultura, *i.e.*, um arbitrário cultural. Ao reproduzir o arbitrário cultural dominante, a escola contribui para a reprodução das relações de força da formação social, que sustentam o seu poder de imposição de uma determinada cultura. O poder da escola é, assim, delegado. O modelo teórico explicativo apresentaria, de facto, uma notória circularidade.

A AP cujo poder arbitrário de impor um arbítrio cultural assenta, em última análise, nas relações de força entre os grupos ou classes constitutivos da formação social onde se exerce (...) contribui, ao reproduzir o arbítrio cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força que fundamentam o seu poder de imposição arbitrária (função de reprodução social da reprodução cultural) (Bourdieu e Passeron, 1970, 1978:30).

---

<sup>105</sup> Na obra *La Distinction - Critique Sociale du Jugement*, Pierre Bourdieu construiria as classes sociais como estruturas multidimensionais, definíveis pelo volume do capital, estrutura do capital e a evolução destas duas propriedades no tempo (trajectória). “As diferenças primárias, as que distinguem as grandes classes de condições de vida, têm a sua base no *volume global do capital* como conjunto dos recursos e dos poderes efectivamente utilizáveis – capital económico, capital cultural e também capital social: as diferentes classes (e fracções de classe) distribuem-se assim a partir das que possuem maior capital económico e capital cultural até às que são menos desprovidas destes dois capitais” (Bourdieu, 1979, 2010:196).

A escola e a família constituem-se como as principais sedes de produção e reprodução das diferenças sociais nas modernas sociedades. Os sociólogos franceses sublinhariam que os indivíduos não herdam das suas famílias apenas meios materiais ou económicos (capital económico), recebem também instrumentos de conhecimento e de expressão, modos de comportar, fazer e trabalhar (capital cultural). Os indivíduos adquirem um *habitus* na família, definido<sup>106</sup> como “um sistema de esquemas de apreciação, pensamento, de apreciação e acção” (Bourdieu e Passeron, 1970, 1978:59), capaz de gerar práticas em conformidade com os princípios objecto de interiorização. O *habitus* primário produzido nesta sede está na base da formação ulterior de todo o *habitus*, situando-se no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar, contribuindo, assim, decisivamente para a explicação do êxito escolar dos alunos (vd. Bourdieu e Passeron, 1964:30). As maiores probabilidades de sucesso dos filhos de intelectuais decorreriam, assim, da proximidade entre a cultura transmitida pela família e a exigida pela escola. A proximidade dos alunos oriundos das classes dominantes (burguesia) com a cultura transmitida pela escola faria deles os destinatários legítimos (herdeiros) da mensagem escolar. Por outro lado, a distância cultural dos alunos das classes populares explicaria a elevada mortalidade escolar e projectaria o acesso à universidade como um destino improvável<sup>107</sup> ou de excepção (miraculado).

A homologia cultural (afinidade) estabelecia-se como critério explicativo do sucesso escolar, constituindo-se a distância cultural como elemento fundamental para a compreensão dos (fracos) resultados dos alunos das classes desfavorecidas. De entre os elementos integrantes do capital cultural, os sociólogos acentuariam a importância do capital linguístico na explicação do êxito dos estudantes. A competência linguística dos receptores estaria, de facto, no princípio da assimilação da mensagem escolar, não se distribuindo equitativamente pelas diversas classes sociais<sup>108</sup>.

a distribuição desigual entre as diferentes classes sociais do *capital linguístico escolarmente rentável*, constitui uma das mediações mais sofisticadas, pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito escolar (...). O valor social dos diferentes códigos linguísticos disponíveis numa dada sociedade

---

<sup>106</sup> O conceito de *habitus* seria objecto de reformulação, visando solucionar as dificuldades explicativas que foi apresentando ao longo do tempo.

<sup>107</sup> Bourdieu e Passeron reafirmariam que os indivíduos oriundos das classes mais desfavorecidas têm mais probabilidades de se deixar esmagar pela força do destino social, embora possam também, por excepção, encontrar na sua desvantagem a provocação para a fuga a um futuro anunciado. Seria, assim, necessário estudar as causas que determinariam os destinos de excepção, cuja hipótese explicativa anunciada referenciaria a singularidade do meio familiar (cf. Bourdieu e Passeron, 1964:41-42). Bernard Lahire (1995, 2008) investigaria justamente as razões do improvável, *i.e.*, o sucesso escolar nos meios populares. Este contributo será analisado numa fase mais adiantada do trabalho.

<sup>108</sup> Esta questão constituiu-se como objecto de estudo de Basil Bernstein (1961, 1965; 1971; 1975).

num dado momento do tempo (isto é a sua rentabilidade económica e simbólica), depende sempre da distância que os separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos da «correção» linguística. Mais precisamente, o valor no mercado escolar do capital linguístico de que dispõe cada indivíduo é função da distância entre o tipo de domínio simbólico exigido pela Escola e o domínio prático da linguagem que ele deve à sua primeira educação de classe (Bourdieu e Passeron: 1970. 1978:157-8).

A herança cultural familiar estabelece-se como princípio explicativo das desigualdades escolares. O *habitus* gerado nesta sede apresenta-se como princípio de todas as aquisições escolares, enquanto estrutura estruturada pelas condições sociais de existência dos indivíduos (interiorização da exterioridade), capaz de gerar práticas em conformidade com os princípios interiorizados (exteriorização da interioridade). Neste quadro, Bourdieu e Passeron declaram que o processo de reprodução do arbitrário cultural dominante promove o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante e da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes desfavorecidas, explicando os processos de relegação, exclusão e de auto-exclusão observados<sup>109</sup> entre os membros destas categorias, enquanto movimentos de antecipação de um destino provável.

Não há até nas disposições e predisposições negativas conducentes à auto-eliminação, por exemplo, a depreciação de si, a desvalorização da Escola e das suas sanções ou a resignação ao insucesso ou à exclusão, os que não possam compreender-se como uma antecipação inconsciente das sanções que a Escola reserva objectivamente às classes dominadas (Bourdieu e Passeron, 1970, 1978:275).

A escola assegura a reprodução da estrutura social através da distribuição de capital pelas classes, realizando esse trabalho de forma dissimulada. Sob a capa da selecção objectiva, a instituição escolar elimina de forma desigual os representantes dos distintos grupos sociais (*cf.* Bourdieu e Passeron, 1970, 1978:209). O funcionamento do sistema de ensino repousa no postulado da igualdade formal de oportunidades, promovendo a explicação dos resultados escolares em função das desigualdades de dons naturais ou aptidões inatas, situação que oculta a decisiva influência da origem social. Os exames, colocando os alunos perante o mesmo enunciado, são aqui um exemplo de

---

<sup>109</sup> Como afirmariam os autores: “fazendo interiorizar àqueles que estão excluídos do número de destinatários legítimos (seja, na maior parte das sociedades, antes de toda a educação escolar, seja no decurso dos estudos) a legitimidade da sua exclusão, ou fazendo reconhecer por aqueles que ela relega para ensinamentos de segunda ordem, a inferioridade desses ensinamentos e daqueles que os recebem (...). Numa palavra, em todos os casos, a principal força da imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominados reside na exclusão, que não tem nunca talvez tanta força simbólica como quanto toma as aparências da auto-exclusão” (Bourdieu e Passeron, 1970, 1978:66).

particular relevância na mobilização do postulado. Este modo de funcionamento contribui para a construção da imagem de independência, autonomia e neutralidade do sistema educativo, condição essencial de reconhecimento social da sua legitimidade e que, todavia, esconde o princípio da delegação do seu poder. Como sublinhariam Bourdieu e Passeron: “o sistema de ensino tende objectivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objectiva do seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que reproduz pelo seu funcionamento” (Bourdieu e Passeron, 1970, 1978:278).

#### 1.5.1.1 O privilégio transformado em mérito

A escola constitui-se, assim, como a principal instância de transmissão hereditária dos privilégios, de transformação da herança em mérito e de reprodução das desigualdades sociais nas sociedades modernas. A igualdade de oportunidades é o princípio de reconhecimento social da legitimidade da escola, dos seus veredictos e títulos conferidos, estabelecendo-se como mecanismo de aceitação da reprodução da estrutura social. Os sociólogos franceses perspectivariam, de facto, a instituição escolar como instância de reprodução social. Sob a égide da selecção objectiva, o sistema de ensino eliminava desigualmente os representantes das diversas classes sociais, permitindo a transmissão de privilégios.

Não podendo invocar o direito do sangue (...) nem as virtudes ascéticas que permitiam aos empreendedores de primeira geração justificar o seu sucesso pelo seu mérito, o herdeiro dos privilégios burgueses tem de apelar, hoje em dia, para a certificação escolar que ateste, ao mesmo tempo, os seus dons e os seus méritos. A ideia contra-natura duma cultura de nascimento supõe e produz a cegueira nas funções da instituição escolar que assegura a rendibilidade do capital cultural e lhe legitima a transmissão ao dissimular que ela desempenha essa função. Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola não tem somente por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não saberiam transmitir-se duma maneira directa e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados de que devem o seu destino escolar e social à sua falta de dons ou de méritos quanto, em matéria de cultura, a privação da posse absoluta exclui a consciência da privação da posse (Bourdieu e Passeron, 1970, 1978:282-3).

O estabelecimento da igualdade de oportunidades educacionais como verdade inquestionada contribui decisivamente para o reconhecimento da legitimidade<sup>110</sup> dos veredictos escolares, que resultariam de um processo de selecção objectiva. Para esse reconhecimento contribui o facto da instituição escolar ser perspectivada como independente e neutral por parte dos pais daqueles que ela relega ou exclui. Neste quadro, tal como alertariam Parsons e Coleman, os alunos são responsabilizados pelo fracasso e a escola é ilibada de qualquer responsabilidade. Os sociólogos franceses descreveriam com notável acuidade o processo involuntário de cumplicidade parental com o sistema de ensino e com a reprodução das desigualdades sociais.

Quand une mère d'élève dit de son fils, et souvent devant lui, qu'« il n'est pas bon en français », elle se fait complice de trois ordres d'influences défavorables: en premier lieu, ignorant que les résultats de son fils sont directement fonction de l'atmosphère culturelle de la famille, elle transforme en destin individuel ce qui peut encore être corrigé, au moins partiellement, par une action éducative; en second lieu, faute d'information sur les choses de l'Ecole, faute parfois d'avoir rien à opposer à l'autorité des maîtres, elle tire d'un simple résultat scolaire des conclusions prématurées et définitives; enfin, en donnant sa sanction à ce type de jugement, elle renforce l'enfant dans le sentiment d'être tel ou tel par nature. Ainsi, l'autorité légitimatrice de l'Ecole peut redoubler les inégalités sociales parce que les classes plus défavorisées, trop conscientes de leur destin et trop inconscientes des voies par laquelle il se réalise, contribuent par là à sa réalisation (Bourdieu e Passeron, 1964 :109).

Para a ocultação da herança cultural como determinante dos resultados escolares, concorre a acção da «ideologia<sup>111</sup> carismática dos dons», designação utilizada para caracterizar a selecção operada pela escola, transformando o privilégio cultural em dom ou mérito e as desiguais condições de partida em destinos prováveis. Os autores asseverariam, neste quadro, que as medidas de igualização dos meios económicos familiares teriam um impacto despiciendo na alteração dos processos reprodutivos. A aplicação de tais medidas não impediria a escola de prosseguir o trabalho de reprodução das desigualdades sociais.

---

<sup>110</sup> Neste particular, são notórias as convergências com a proposta parsoniana. A igualdade de oportunidades como princípio legitimador das desigualdades sociais.

<sup>111</sup> Os sociólogos franceses descreveriam esta ideologia nos seguintes termos : “Les classes privilégiés trouvent dans l'idéologie que l'on pourrait appeler charismatique (puisqu'elle valorise la «grâce» ou le «don») une légitimation de leurs privilèges culturels qui sont ainsi transmués d'héritage social en grâce individuelle ou en mérite personnel. Ainsi masqué, le «racisme de classe» peut s'afficher sans jamais s'apparaître. Cette alchimie réussit d'autant mieux que, loin de lui opposer une autre image de la réussite scolaire, les classes populaires reprennent à leur désavantage comme destin personnel” (Bourdieu e Passeron, 1964 :106-7).

A proposta de Bourdieu e Passeron permite, de facto, a relativização do mérito escolar dos alunos provenientes das classes cultivadas, mostrando que este assenta na transformação de um privilégio herdado. Os autores não pretendiam com isto instituir uma nova hierarquia escolar fundada no *mérito real*, i.e., na avaliação dos obstáculos superados e da distância percorrida pelos alunos entre os pontos de partida e de chegada. A selecção e a hierarquização dos sujeitos, segundo esta lógica de *mérito real*, condenariam à competição por categorias, como no boxe ou no judo, e à classificação por *handicap*, tratando por iguais os desempenhos desiguais e vice-versa. A hierarquia deixaria de ser construída segundo o critério escolar, favorecendo, assim, artificialmente os alunos desfavorecidos. O esforço de igualização seria aqui meramente formal, quer isto dizer que as desigualdades permaneceriam no sistema educativo (cf. Bourdieu e Passeron, 1964:105-107). A solução proposta é o desenvolvimento de uma pedagogia racional fundada numa sociologia das desigualdades culturais socialmente condicionadas (cf. Bourdieu e Passeron, 1964:112). Uma pedagogia que permita aos estudantes das classes desfavorecidas a superação das suas desvantagens iniciais e um ensino que promova a frequência do maior número possível de alunos. Um ensino «realmente democrático<sup>112</sup>», opondo-se a um ensino tradicional centrado na selecção de uma elite, é apresentado como condição de progresso rumo à igualdade.

### **1.5.2 A teoria da reprodução sob o olhar crítico. A desigualdade como resultado do processo de estratificação social**

Uma das mais fortes críticas apresentadas à teoria da reprodução seria assinada por Raymond Boudon na obra *L'inégalité des Chances* (1973, 1981). O autor começaria por afirmar a recusa de uma sociologia instantânea ancorada em raciocínios mecanicistas, circulares e finalistas. Com efeito, o contributo da dupla de sociólogos seria avaliado nesses termos, a partir da desconstrução da proposição sintetizadora do seu trabalho: as desigualdades sociais (culturais) herdadas geram desigualdades educativas, que produzem desigualdades sociais, considerando a função da escola na reprodução da estrutura social<sup>113</sup>.

---

<sup>112</sup> Bourdieu e Passeron definiriam o ensino realmente democrático nos seguintes termos: “est celui qui se donne pour fin inconditionnelle de permettre *au plus grand nombre possible d’individus de s’emparer dans le moins de temps possible, les plus complètement et le plus parfaitement possible, du grand nombre possible des aptitudes qui fond la culture scolaire à un moment donné*” (Bourdieu e Passeron, 1964:114).

<sup>113</sup> Raymond Boudon afirmaria ainda que a teoria desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1964; 1970, 1978) é construída sob a égide de um raciocínio de natureza funcionalista e finalista, querendo isto dizer: “assume a escola função de selecção dos indivíduos (...) com base em valores cuja função latente consiste em garantir a reprodução das estruturas sociais e particularmente a hierarquia das classes ou, mais exactamente, a oposição

A proposição dotada de elevada circularidade conteria dois enunciados expressando duas relações determinísticas e complementares: entre as desigualdades sociais herdadas e as desigualdades perante o ensino, *i.e.*, a afirmação da influência decisiva da herança no nível escolar atingido; entre a escolaridade alcançada e a posição ocupada na estrutura social, facto com notória implicação na análise dos processos de mobilidade social. Para análise e escrutínio dos enunciados, o sociólogo propõe a construção de um modelo, comportando um conjunto de axiomas fundamentais e auxiliares, capaz de ultrapassar as insuficiências da informação estatística existente e a aparente incompatibilidade dos resultados muitas vezes contraditórios ou paradoxais das pesquisas realizadas sobre a temática em apreço. A construção do modelo permitiria também abandonar uma linguagem mecanicista sustentada em correlações estatísticas incapazes de vislumbrar a complexidade dos processos sociais.

#### 1.5.2.1 Os mecanismos geradores das desigualdades perante o ensino

Raymond Boudon define a desigualdades de oportunidades através da diferença observada nas probabilidades de acesso aos diversos níveis de ensino em resultado da influência da origem social<sup>114</sup> (*cf.* Boudon, 1973, 1981:15). Se a definição é, de facto, similar à elaborada por Bourdieu e Passeron (1964) na análise do acesso ao ensino superior, a teorização dos mecanismos produtores e reprodutores das desigualdades é claramente distinta.

O sociólogo afirma que as desigualdades de oportunidades perante o ensino são geradas e instituídas pela acção de um duplo mecanismo: a herança cultural e a posição social (*cf.* Boudon,

---

entre grupo dominante e grupo dominado. Resta evidentemente saber (...) como a agregação de comportamentos elementares compõe um sistema dotado de uma aparência de finalidade” (Boudon, 1973, 1981:69). A questão que aqui se coloca é a de saber como se explica o comportamento esperado dos indivíduos necessário à reprodução das estruturas sociais. Boudon não aceitaria a hipótese colocada pela dupla de sociólogos. A hipótese, anteriormente apresentada, é ancorada na percepção e antecipação de um destino inexorável ou muito provável por parte dos alunos oriundos das famílias com menores recursos. Os filhos das classes operárias perceberiam que nenhum ou quase nenhum dos indivíduos pertencentes ao seu meio social tinha chegado à universidade, facto que contribuiria para os processos de exclusão e de auto-exclusão. Estes alunos observariam através das suas vivências (subjectivas) uma relação estatística (objectiva), que descreveria o carácter remoto das suas possibilidades de atingir o ensino superior. Nestes termos, as desigualdades perante o ensino permaneceriam estáveis e insusceptíveis de alteração. Como afirma Boudon: “deduz-se que as estatísticas relativas à desigualdade das oportunidades perante o ensino não podem modificar-se com o tempo, uma vez que os indivíduos se comportam definitivamente de modo que permaneçam verdadeiras as estatísticas anteriores” (Boudon, 1973, 1981:69).

<sup>114</sup> Neste quadro, a mobilidade social seria definida através da diferença observada nas probabilidades de acesso aos diversos níveis socioprofissionais, segundo a origem social (*cf.* Boudon, 1973, 1981:15).



1973, 1981:143). Ao arripio dos teóricos da reprodução, o autor não atribui à herança cultural um papel decisivo na produção e instituição das desigualdades escolares. Esta herança apresentaria um efeito bastante limitado, circunscrito aos primeiros anos de escolaridade<sup>115</sup>, não explicando as distintas taxas de escolarização (*cf.* Boudon, 1973, 1981:253).

Do ponto de vista teórico, vê-se primeiramente que a literatura sociológica recente vem tendendo, às vezes, a conferir *excessiva importância ao fenómeno da herança cultural* na explicação da desigualdade de oportunidades perante o ensino. Este factor desempenha papel certo, mas muito menos importante que o dos mecanismos exponenciais gerados pela posição social. Viu-se que, mesmo eliminando completamente as desigualdades culturais, o modelo cria desigualdades consideráveis perante o ensino. A importância concedida à herança cultural na explicação da desigualdade das oportunidades perante o ensino deriva provavelmente do facto de que as pesquisas sociológicas da educação são frequentemente instantâneas (correspondendo a uma observação única no tempo). Ora, numa observação sincrónica, o factor cultural surge como tão importante, e mesmo mais importante, que a influência da posição social. Em contrapartida, a partir do momento em que se passa à análise diacrónica, observa-se que os efeitos do primeiro factor se dissipam no tempo, enquanto que os do segundo intensificam-se de modo exponencial (Boudon, 1973, 1981:158-9).

As desigualdades perante o ensino nas modernas sociedades ocidentais resultariam, sobretudo, do processo de estratificação social e da sua articulação com as características do sistema de ensino. A cada posição social ocupada no sistema de estratificação corresponderia um distinto sistema de expectativas e de decisão sobre o percurso escolar. Os sistemas de ensino são diversificados e hierarquizados, comportam níveis, ciclos e vias alternativas, mais ou menos nobres, reclamando a tomada de decisão nos pontos de transição. Os indivíduos e as suas famílias são, assim, chamados a tomar decisões ao longo do percurso escolar. O prosseguimento ou a interrupção dos estudos assim como a escolha do caminho a percorrer em determinado ponto de bifurcação do sistema de ensino são claros exemplos dos desafios colocados. Como afirma Boudon: “os indivíduos se caracterizam por espaços decisórios diferentes segundo a posição que ocupam no sistema de estratificação social. Esta hipótese acarreta um efeito de natureza multiplicativa cuja intensidade varia com as características do sistema escolar” (Boudon, 1973, 1981:253). A quantidade de pontos de bifurcação do sistema de ensino teria uma influência na estrutura dos campos de decisão. A maior duração da escolaridade obrigatória e do troco comum tenderia a atenuar as desigualdades perante o ensino, enquanto um

---

<sup>115</sup> Segundo o autor, o efeito limitar-se-ia ao êxito escolar na juventude e à idade de conclusão do ensino elementar.

sistema de ensino fortemente sincopado contribuiria, em princípio, para a multiplicação das desigualdades<sup>116</sup>.

O efeito multiplicativo (exponencial) que resulta da combinação do sistema de posições sociais e do sistema escolar tem uma intensidade variável segundo as características do sistema escolar. Assim um sistema escolar caracterizado por uma indiferenciação tão grande quanto possível tende a minimizar a intensidade deste efeito multiplicativo. Ao contrário, um sistema caracterizado por precoce diferenciação tende a acentuar o efeito multiplicativo (Boudon, 1973, 1981:255).

A decisão a tomar em cada alternativa apresentada pelo sistema de ensino comportaria um conjunto de riscos, custos e benefícios antecipados, diferenciado em função da posição social ocupada no sistema de estratificação. Para cada grau do sistema escolar forma-se, assim, uma combinação de risco, custo e benefício, que determina um grau de utilidade positivamente correlacionado com o benefício e inversamente com o risco e o custo. A decisão a favor de uma alternativa é tanto mais provável quanto maior for a utilidade. (cf. Boudon, 1973, 1981:84). O autor afirmaria, assim, que o nível de escolaridade atingido pelos indivíduos variaria em função da posição social ocupada no sistema de estratificação, realçando que quanto mais baixa é esta, maior é o custo de chegar a um patamar elevado. A conclusão limita ainda fortemente o alcance de medidas de política educativa tendentes a compensar as distâncias culturais entre os alunos, considerando o efeito escasso da herança cultural na redução das desigualdades perante o ensino (cf. Boudon, 1973, 1981:145). Considerando o efeito multiplicativo (exponencial) do sistema de posições sociais nas desigualdades escolares, ainda que atenuável por uma maior indiferenciação da instituição educativa, coloca-se a questão de saber como se explica a expansão das taxas de escolarização nas modernas sociedades ocidentais, a partir do final da Segunda Guerra Mundial.

O sociólogo francês responderia a este aparente paradoxo, afirmando que os sistemas de decisão correspondentes às posições sociais são alterados por factores exógenos e endógenos. Na primeira ordem de factores, o aumento do nível de vida das populações é referido como contribuindo para a modificação das expectativas através da diminuição do custo e do risco associados ao prosseguimento de estudos dos indivíduos situados nas posições sociais mais baixas do sistema de estratificação. À semelhança da diminuição das desigualdades económicas, as alterações tecnológicas concorreriam também para a elevação das taxas de escolarização. A segunda ordem de factores é ilustrada com o aumento da procura por um determinado nível de ensino e o seu efeito de desvalorização dos abaixo

---

<sup>116</sup> Boudon chama, no entanto, a atenção para o facto das reformas educativas, desenhadas para atrasar a diferenciação dos caminhos escolares, poderem gerar reacções cujos efeitos se opõem aos objectivos das medidas políticas adoptadas. Segundo o autor, não se devem sobrestimar os efeitos das reformas educativas na redução das desigualdades escolares (vd. Boudon, 1973, 1981:162-163).

situados. Quer isto dizer, por exemplo, que a gradual massificação do ensino secundário tem como resultado directo a diminuição da importância do ensino básico.

O aumento progressivo do nível de vida geraria uma maior procura educativa em resultado da diminuição dos riscos e custos associados à permanência no sistema de ensino. A procura por níveis de ensino mais avançados teria por efeito diminuir o valor dos abaixo situados, alterando, assim, o sistema de expectativas e de decisão ligado a cada posição social. O crescimento das taxas de escolarização, o aumento das percentagens de sobrevivência nos pontos de bifurcação dos sistemas educativos e a diminuição das desigualdades de oportunidades escolares resultam, assim, do efeito exercido pelos factores acima referenciados. A diminuição das desigualdades perante o ensino ao longo do tempo não significa, contudo, que estas não continuem a apresentar uma dimensão relevante. Como afirma o autor: “observa-se incontestável redução das desigualdades perante o ensino, embora a natureza exponencial do mecanismo fundamental que as gera implique que, mesmo onde são menores, permaneçam consideráveis” (Boudon, 1973, 1981:161). Esta questão será mais bem compreendida a partir da análise da relação entre nível de escolaridade atingido, posição social e mobilidade social.

#### 1.5.2.2 Nível de escolaridade, posição social e mobilidade social

A observação da diminuição regular das desigualdades de oportunidades perante o ensino nas modernas sociedades industriais, acompanhada do decréscimo das desigualdades culturais, não permite, no entanto, afirmar a redução das diferenças na herança social. O sociólogo francês rejeita a existência de uma relação mecânica entre a escola e a estrutura socioprofissional, *i.e.*, a existência de uma correspondência entre as competências produzidas pelo sistema de ensino e as necessidades do sistema económico (*cf.* Boudon, 1973, 1981:8). São, assim, questionados diversos posicionamentos teóricos que afirmaram a necessidade de tal adequação assegurada pela escola através da selecção dos indivíduos. O autor asseveraria que os indivíduos com um nível de escolaridade igual ou superior ao dos seus pais podem ocupar uma posição social inferior e desenharem uma trajectória de mobilidade social descendente. A distribuição dos indivíduos pelo sistema de posições sociais dependeria, assim, da relação estabelecida entre as estruturas escolar (competências oferecidas) e social (lugares disponíveis). A influência do nível de instrução na determinação da posição social deveria, assim, ser ponderada pelo grau de desfasamento entre as mencionadas estruturas.

A expansão das taxas de escolarização e a diminuição das desigualdades perante o ensino não têm um efeito de redimensionamento da estrutura socioprofissional. A estrutura social tende a deslocar-se mais lentamente do que a estrutura escolar. Segundo o autor, não se regista um efeito de sobreposição estrutural, verificando-se a existência de claros desfasamentos. O efeito da expansão das taxas de escolarização faz-se sentir na estrutura de oportunidades associada ao nível de escolaridade

atingido. Como afirma o sociólogo: “o aumento geral da demanda de ensino resulta em que o indivíduo deve pagar, de um período ao outro, um preço mensurado em tempo de escolaridade, mais elevado por um bem (esperanças sociais) de *valor constante*” (Boudon, 1973, 1981:258). Este facto explicaria, assim, que os benefícios da lenta democratização do ensino fossem, de certo modo, ilusórios para as classes médias e populares. A expansão das taxas de escolarização e a democratização escolar poderiam não alterar as estruturas de oportunidades sociais e de mobilidade social<sup>117</sup>.

em condições gerais, isto é, no nível do tipo ideal que acabamos de evocar, o aumento da demanda de educação e a atenuação das desigualdades das oportunidades perante o ensino têm como efeito, não modificar a estrutura das oportunidades sociais ligadas a cada categoria de origem, mas deslocar a hierarquia dos níveis escolares em relação às estruturas das oportunidades sociais. Os mecanismos gerais que governam os comportamentos individuais de mobilidade têm assim como principal efeito acarretar um prolongamento da escolaridade sem modificar as estruturas da mobilidade (Boudon, 1973, 1981:247).

A expansão escolar e a redução das desigualdades educativas contribuiriam para a degradação da estrutura de oportunidades associada a cada nível de escolaridade. Os requisitos de educação exigidos para a ocupação das diversas categorias socioprofissionais tendem a elevar-se ao longo do tempo. Crescendo o nível médio de instrução requerido e variando o rendimento em função dos grupos socioprofissionais, as desigualdades tendem a aumentar no tempo (*cf.* Boudon, 1973, 1981:224). É, neste âmbito, dirigida uma forte crítica às teorias do capital humano, que definiram a educação como um investimento, cuja remuneração se correlacionava positivamente com o nível de escolaridade atingido. O decréscimo da desigualdade de oportunidades perante o ensino teria como efeito, ao atenuar as diferenças na distribuição do capital humano, a diminuição das desigualdades de rendimento. Convém, no entanto, referir que Gary Becker observaria o crescimento destas nas últimas três décadas do século XX, justificando tal facto com o considerável incremento da percentagem de jovens norte-americanos no ensino superior. A tendência de longo prazo seria, contudo, de atenuação das desigualdades económicas em virtude da elevação dos níveis de qualificação. Para o sociólogo francês, ao invés, o aumento da igualdade de oportunidades perante o ensino poderia vir acompanhado de um acréscimo da desigualdade de rendimentos entre as posições socioprofissionais (*cf.* Boudon, 1973, 1981:11).

---

<sup>117</sup> Como declararia o autor, a democratização das oportunidades escolares só pode ter efeito sobre a mobilidade se for bastante rápida. Não se verificando esta condição, os efeitos da democratização serão absorvidos pela expansão da procura educativa (*cf.* Boudon, 1973, 1981:259).

### 1.5.2.3 Podem as políticas educativas eliminar as desigualdades de oportunidades?

Boudon afirmaria que a tendência observada na maioria das sociedades industriais para uma lenta redução das desigualdades perante o ensino resultaria da expansão da procura educativa, não se vislumbrando, por essa via, a construção de um caminho rumo à plena igualdade de oportunidades. As desigualdades de oportunidades escolares fundam-se, com efeito, no processo de estratificação social, *i.e.*, na existência de estratos hierarquizados e diferencialmente recompensados. Esta situação explicaria os percursos escolares dos indivíduos, tanto mais longos, quanto mais elevadas as posições ocupadas na estrutura social. As desigualdades escolares seriam, assim, mais acentuadas nos níveis de ensino mais elevados. Estas só seriam eliminadas se as formações sociais não fossem estratificadas nem as competências hierarquizadas, hipótese considerada utópica nas modernas sociedades industriais. Como asseguraria o autor: “uma igualdade completa das oportunidades perante o ensino não é provavelmente realizável e só pode ser uma noção limite. Tal igualdade só poderia realizar-se numa sociedade que conseguisse abolir o fenómeno da estratificação social” (Boudon, 1973, 1981:255).

As desigualdades económicas constituem a principal dimensão do processo de estratificação social, apresentando, neste quadro, uma influência decisiva sobre os sistemas de expectativa e decisão aplicáveis aos percursos escolares. Segundo o autor, estas desigualdades apenas se enfraqueceram nas sociedades industriais após a Segunda Guerra Mundial. Neste âmbito, o sociólogo defende que a redução das desigualdades económicas teria um efeito relevante na igualdade de oportunidades perante o ensino, retirando aqui importância às reformas educativas. As políticas públicas de igualdade económica e social constituíram a razão pela qual os países nórdicos apresentavam as menores desigualdades de oportunidades.

Uma redução moderada da diferenciação dos parâmetros decisórios em função das classes sociais pode criar apreciável redução da desigualdade perante o ensino em todos os níveis, indiciando que uma política de igualdade social e económica, mesmo que se mostre impotente na eliminação do fenómeno da estratificação, pode exercer influência não negligenciável sobre a igualdade de oportunidades perante o ensino. (...) No total, pode-se assim adiantar que *o único factor capaz de reduzir as desigualdades perante o ensino em perspectiva não utópica reside na redução das desigualdades económicas e sociais*. Quanto às reformas escolares, mesmo que sejam excelentes em relação a outros objectivos, é pouco plausível que possam ter uma incidência determinante sobre as desigualdades perante a escola (Boudon, 1973, 1981:162-3).

Para o sociólogo francês, a ineficácia das reformas educativas seria corroborada pelos resultados dos relatórios Plowden e Coleman, que teriam colocado em evidência a débil relação entre os recursos

escolares e os resultados escolares. Como sublinharia Boudon, não sendo de todo possível erradicar as desigualdades de oportunidades escolares, em virtude do inevitável processo de estratificação nas sociedades industriais, elas podem, contudo, ser substancialmente reduzidas através de políticas de igualdade económica e social. Se as diferenças estabelecidas entre as diversas posições sociais não se alteram expressivamente, as desigualdades tendem naturalmente a reproduzir-se. A redução da desigualdade de oportunidades, observável pela diminuição da diferença entre as taxas de escolarização dos distintos grupos sociais, não alterará a desigual estrutura de recompensas associada às diversas posições sociais, exigindo estas paulatinamente níveis mais elevados de instrução. O autor sublinha, assim, que só uma maior igualização das recompensas, sobretudo económicas, poderia diminuir substancialmente ou erradicar as desigualdades de oportunidades escolares. Não se verificando esta condição, será muito questionável que a redução das desigualdades escolares conduza a uma diminuição da herança social ou da desigualdade de rendimentos. Boudon responde assim à questão que perpassa a sua obra: por que razão a expansão do sistema educativo teve efeitos tão limitados do ponto de vista da igualdade nas sociedades industriais?

Em suma, podemos afirmar que o contributo do autor tem a virtude de colocar no centro do debate a complexidade dos processos sociais e a necessidade da investigação sociológica construir um aparelho teórico-metodológico robusto, *i.e.*, capaz de ir além de análises mecanicistas apoiadas em correlações estatísticas. O modelo desenvolvido é na sua essência laboratorial e, por isso, de difícil aplicação fora desse espaço, em virtude da natural insuficiência de informação (estatística). Importa também referir que o modelo ideal-típico, desenhado para a análise das sociedades industriais liberais, perspectiva a procura educativa e o nível de escolaridade atingido como resultados da decisão racional dos indivíduos. A decisão é tomada considerando a utilidade, *i.e.*, a combinação dos riscos, custos e benefícios antecipados, diferenciada em função da posição social ocupada no sistema de estratificação. O modelo tende, assim, a homogeneizar os indivíduos que ocupam a mesma posição, à qual corresponderá uma decisão antecipável. Parece-nos que indivíduos situados na mesma posição social poderão efectuar análises diferenciadas dos riscos, custos e benefícios associados a uma determinada decisão. Como mostraria Bernard Lahire (1998, 2003; 2010), os patrimónios individuais de disposições raramente são coerentes e homogéneos nas sociedades com forte diferenciação social. De facto, Boudon parece atribuir pouca relevância aos processos de socialização e à sua influência na tomada de decisão. Neste quadro, é consequentemente negligenciado o impacto de várias instâncias socializadoras, como a escola ou as redes de sociabilidade, que actualizam os sistemas de disposições dos indivíduos. Na proposta do autor, é visível uma considerável importação de conceitos da economia (utilidade, risco, custo e benefício) essenciais à apresentação do indivíduo racional (unidade analítica), cujo arbítrio parece, no entanto, ficar totalmente refém da posição social. Em nosso entender, o sociólogo acabaria por substituir o capital cultural herdado pelo capital económico (principal dimensão

do processo de estratificação) na explicação das desigualdades escolares, padecendo, assim, dos mesmos males apontados à teoria da reprodução.

### **1.5.3 A escola como instância de reprodução das relações sociais de produção: O contributo das teorias neomarxistas**

As funções reprodutivas da escola seriam também sublinhadas pelas correntes de filiação marxista, embora mobilizando um outro quadro teórico e analítico para explicitar os mecanismos pelos quais a instituição escolar cumpria essa função. São, no essencial, propostas de actualização da teoria social marxiana, na qual a igreja e família se constituíam como as principais sedes de reprodução das relações sociais. A escola ganharia com o tempo uma importância decisiva nos processos reprodutivos, substituindo, em particular, a igreja.

#### 1.5.3.1 A escola como principal aparelho ideológico do Estado

Na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Althusser (1970, 1980) procede ao aprofundamento da teoria social marxiana, sobretudo, no que respeita ao papel da superestrutura na reprodução das condições sociais de produção de uma formação social de um modo de produção dominante. Segundo o autor, Marx apresenta uma concepção restrita das funções do Estado, circunscrevendo-as, no essencial, à dimensão repressiva<sup>118</sup>, *i.e.*, ao governo e administração dos meios de violência indispensáveis à conservação das relações de produção, e, por conseguinte, em última instância, à manutenção das relações de exploração entre as classes sociais (*cf.* Althusser, 1970, 1980). O aparelho de Estado é constituído por um conjunto de instituições situadas nas esferas da segurança (polícia), da defesa (exército) e da justiça (tribunais, prisões). A administração deste aparelho, ou seja, *o poder de Estado*, constitui-se, por conseguinte, numa importante instância reprodutiva, e como tal, objecto da luta de classes. Aceitando a existência deste corpo de natureza repressiva, Althusser acrescentaria uma nova instância reprodutiva: os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). O autor retoma aqui a ideia de Gramsci de que o Estado não se reduz à sua dimensão repressiva, apresentando

---

<sup>118</sup> Althusser fundamenta esta afirmação na leitura do *Manifesto do Partido Comunista* (Marx e Engels, 1848, 1975) e do *18 de Brumário de Luís Bonaparte* (Marx 1852, 1976). Para além das obras referenciadas, parece-nos, de facto, que o confinamento das funções do Estado pode ser também observado na *Crítica do Programa de Gotha* (Marx e Engels, 1875, 1975). Nesta obra, Marx descreve o Estado como um aparelho governamental que “não passa de um despotismo militar de contorno burocrático, colocado sob a protecção policial, adornado de formas parlamentares, com ingredientes feudais, e que sofre a influência da burguesia” (Marx e Engels, 1875, 1975:37).

uma pluralidade de instituições que integram o que designou por «aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes». Neste aparelho de Estado, a escola desempenha uma das mais importantes funções: “educar a grande massa da população para um certo nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e por conseguinte aos interesses das classes dominantes” (Gramsci, 1974:399-400). Para o filósofo e político italiano, «o Estado torna-se o educador».

Os AIE apresentam-se como uma tentativa de sistematização das ideias de Gramsci sobre o papel do Estado na reprodução das relações de produção. Os aparelhos são observáveis a partir das práticas sociais de um conjunto de instituições autónomas, distintas e especializadas. Althusser identifica os seguintes aparelhos ideológicos de Estado: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, informativo e cultural (*cf.* Althusser, 1970, 1980:43-44).

A escola é o mais importante AIE nas formações sociais capitalistas, substituindo o papel desempenhado pela Igreja no modo de produção anterior. A importância resulta das condições únicas que reúne esta instituição, tornando eficaz o exercício das funções de reprodução da força de trabalho e das relações de produção. A universalidade da frequência escolar e o longo período de tempo que as crianças passam na escola constituem o terreno fértil ideal para o processo de inculcação ideológica.

a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais «vulnerável», entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, «saberes práticos» (des «savoir faire») envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia). Algures, por volta dos dezasseis anos, uma enorme massa de crianças cai «na produção»: são os operários ou os pequenos camponeses. A outra parte da juventude escolarizável continua: e seja como for faz um troço do caminho para cair sem chegar ao fim e preencher os postos dos quadros médios e pequenos, empregados, pequenos e médios funcionários, pequeno-burgueses de toda a espécie. Uma última parte consegue aceder aos cumes, quer para cair no semi-desemprego intelectual, quer para fornecer, além dos intelectuais do trabalhador colectivo, os agentes da exploração (capitalistas managers), os agentes da repressão (militares, polícias, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres, de toda a espécie, a maioria dos quais são «laicos» convencidos. Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com «consciência profissional», moral, «cívica», «nacional» e apolítica altamente «desenvolvida»); papel de agente de exploração (saber mandar e falar aos operários: as «relações humanas», de agentes de repressão (saber mandar e ser obedecido «sem discussão» ou saber manejar a demagogia retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (Althusser, 1970, 1980:64-67).



A escola desempenha, assim, funções de reprodução da força de trabalho diversamente qualificada e das relações de produção, respondendo às exigências da divisão do trabalho. É, neste quadro, uma instância de hierarquização da força de trabalho, seleccionando gradualmente os alunos que chegam ao topo de uma estrutura piramidal de base alargada. Uma escola selectiva, com uma instrução diversamente direccionada, produzindo três tipos distintos de trabalhadores: operários, técnicos intermédios e quadros superiores. Este trabalho é feito sobretudo através do ensino de um conjunto de saberes práticos e conhecimentos técnicos necessários ao exercício dos diversos postos da estrutura ocupacional. Ao mesmo tempo que transmite esses conhecimentos práticos, ensina um conjunto de regras de natureza moral e cívica a observar também no lugar ocupado na divisão do trabalho. Essas regras, estabelecidas pela classe exploradora, visam, por um lado, a produção da aceitação da submissão por parte da classe explorada, legitimando as diferenças classistas, e, por outro, a preparação da classe dominante, fornecendo-lhe um conjunto de ferramentas essenciais ao exercício da agência de exploração e de repressão. A escola constitui-se, assim, como instância de reprodução das relações de produção, de conservação da exploração classista e, por conseguinte, de perpetuação das desigualdades sociais.

A reprodução da força de trabalho tem pois como condição *sine qua non*, não só a reprodução da «qualificação» desta força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da «prática» desta ideologia, com tal precisão que não basta dizer: «não só mas também», pois conclui-se que é *nas formas e sob as formas da sujeição ideológica que é assegurada a reprodução da qualificação da força de trabalho* (Althusser, 1970, 1980:22-23).

#### 1.5.3.2 Duas redes de escolarização

A proposta de Althusser (1970, 1980) seria objecto de desenvolvimento e de submissão ao confronto empírico por Christian Baudelot e Roger Establet (1971). A partir da análise dos censos da população francesa e das estatísticas da educação, os autores reafirmariam a escola como o principal aparelho ideológico do Estado capitalista, instância privilegiada de reprodução das relações sociais de produção, *i.e.*, da divisão da sociedade em duas classes antagónicas: exploradora e explorada. A estrutura e o funcionamento da escola reflectiam, assim, a base material sobre a qual a instituição se erguia. O aparelho escolar seria constituído por duas redes de escolarização, distintas e opostas, destinadas às classes sociais, aos postos por elas ocupados na divisão social do trabalho.

Il y a deux réseaux de scolarisation opposés parce que la division sociale du travail, qui se présente le plus souvent sous les apparences d'une division purement technique des «fonctions» et des «compétences», ou «qualifications», est en réalité directement déterminée par la division de la société en classes antagonistes,

par les exigences de l'exploitation du travail dans la production, et hors de la production proprement dite. En particulier, la division des deux réseaux de scolarisation est directement déterminée par la division du travail «manuel» et du travail «intellectuel» (Baudelot e Establet, 1971:119-120).

A contribuição do aparelho escolar para a reprodução das relações sociais de produção processava-se, assim, pela formação diferenciada da força de trabalho, através de dois mecanismos colocados em prática na escola primária: a desigual distribuição dos alunos pelas duas redes de escolarização; a inculcação da ideologia burguesa sob formas distintas nas duas redes.

No que respeita ao primeiro mecanismo, a análise estatística<sup>119</sup> das taxas de escolarização por idade e do nível de escolaridade atingido pela população francesa, em particular pelo grupo etário dos 15-24 anos, permitia a identificação das duas redes: a Primária-Profissional (PP), de curta duração, destinada à maioria dos alunos e à capacitação dos futuros operários (trabalho manual) oriundos do proletariado; a Secundária-Superior (SS), de longa duração, destinada à minoria dos estudantes e à preparação dos dirigentes (trabalho intelectual) da burguesia. Os autores afirmariam, assim, a inexistência de uma escolaridade única. A escola primária começava por dividir desigualmente os alunos pelas duas redes de escolarização (PP=75%; SS=25%), constituindo-se essa divisão como elemento característico, historicamente identificado, do funcionamento do aparelho escolar no modo de produção capitalista. A história do aparelho escolar francês é marcada pela edificação progressiva<sup>120</sup> destas duas redes de escolarização: estanques; opostas nas suas finalidades; heterogêneas no recrutamento do seu público e nos conteúdos ministrados.

No que respeita ao segundo mecanismo, a inculcação da ideologia burguesa nas duas redes era processada através de práticas e conteúdos escolares diferenciados, incompatíveis e irredutíveis entre si, visando a manutenção das relações sociais de produção. Este processo conduzia à rejeição da ideologia do proletariado e à submissão à ideologia dominante. A rede PP promovia práticas de repetição, privilegiando a observação do concreto, o cálculo e a redacção, enquanto a rede SS

---

<sup>119</sup>O censo da população francesa de 1968 revelou que 86,6% dos indivíduos com 15 ou mais anos possuíam no máximo o diploma de estudos primários (C.E.P.). O aprofundamento da análise denunciaria que a situação pouco se tinha alterado nos últimos anos. As taxas de escolarização mostravam que 27,9% dos indivíduos com 18 anos estavam na escola no ano lectivo de 1968/69, e um estudo oficial realizado em 1963 observava que 76,8% dos franceses com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos tinham completado no máximo o ensino primário (*cf.* Baudelot e Establet, 1971:22-40).

<sup>120</sup>A divisão foi adoptando formas institucionais variadas ao longo dos últimos séculos. No início do século XIX, a divisão materializava-se numa oposição entre a elite escolarizada no liceu e o povo mantido fora da escola. Ao longo do século XIX, assiste-se à edificação progressiva de duas redes de escolarização completamente independentes e separadas: a escola primária destinada aos filhos dos operários; o ensino secundário dos liceus reservado aos burgueses (*cf.* Baudelot e Establet, 1971:34-5).

desenvolvia práticas de continuidade, valorizando a teoria, a matemática e a dissertação, bem como o culto do livro e da originalidade individual. A oposição das práticas e conteúdos escolares permitia, assim, vislumbrar o fechamento e a estagnação das duas redes de escolarização.

Loin de dispenser le même enseignement à tous, l'appareil scolaire opère entre les deux réseaux une division des matériaux d'enseignement. Les contenus idéologiques inculqués dans le réseau PP. ne constituent pas la base élémentaire sur laquelle s'appuierait le savoir plus complexe dispensé dans le réseau SS; ils sont au contraire un obstacle à son acquisition: l'assimilation des savoirs du réseau SS. implique leur destruction (Baudelot e Establet, 1971:143).

A estagnação das duas redes era garantida pela clara segregação dos materiais de ensino. Para os sociólogos franceses, esta segregação, materializável na oposição entre teoria e prática, assegurava a inculcação da ideologia dominante nas duas redes, produzindo, de um lado, os futuros operários e, de outro, a nova geração de burgueses. De um lado, a sujeição à ideologia dominante, de outro, a sua interpretação (*cf.* Baudelot e Establet, 1971:154-160).

Os mecanismos descritos de reprodução das relações sociais de produção e de divisão das classes sociais antagónicas mostram a escola capitalista como divisora e não unificadora, questionando, assim os seus efeitos igualitários e democratizantes. A história do aparelho escolar francês é apresentada como a da edificação da divisão. A escola não teve como função assegurar a unificação social e cultural, perseguir o ideal do contínuo progresso humano ou operar a redução das desigualdades sociais. Neste quadro, são colocadas em causa as políticas de alargamento da escolaridade obrigatória e da sua gratuitidade, enquanto medidas de democratização escolar. Segundo os autores, a ampliação da escolaridade obrigatória é apenas o alargamento da rede PP, não produzindo, assim, qualquer alteração na profunda divisão inscrita no aparelho escolar. A ideologia burguesa da escola unificadora e igualitária não passaria de uma mera ilusão jurídica. A representação do aparelho escolar como pirâmide é também questionada. Para os três quartos dos alunos que frequentavam a rede PP, a estrutura escolar não é piramidal nem apresenta qualquer gradação, ao invés do que acontece na SS. Os alunos são excluídos na base, sendo justificada a sua eliminação através de factores exteriores à escola: os desiguais recursos familiares e aptidões individuais (*cf.* Baudelot e Establet, 1971:16-7). A proclamação da igualdade esconde o princípio de funcionamento da escola capitalista: a reprodução das relações sociais de produção, *i.e.*, a perpetuação das relações classistas antagónicas de exploração. A escola capitalista é a escola burguesa de dominação do proletariado.

O pano de fundo desta discussão é a avaliação crítica dos princípios estruturadores das reformas do ensino em França, em particular do Plano *Langevin-Wallon* publicado em 1947. O Plano tinha como objectivo a clara aceleração do processo de democratização do ensino em França, visando a

recuperação do atraso educativo verificado face a países como a Inglaterra e os Estados Unidos da América. Para o efeito, previa-se como medida de política o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. O Plano não chegaria a ser aprovado pelo parlamento francês, mas a sua influência marcaria o debate e as vindouras medidas de política educativa, tais como: o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 16 anos estabelecido na reforma<sup>121</sup> de 1959. Establet e Baudelot criticam no documento a notória omissão do princípio de estruturação e funcionamento do aparelho escolar francês: a reprodução das relações sociais de produção. A escola divisora e classista é apresentada como unificadora, progressista e redutora das desigualdades sociais de partida dos alunos, projectando, assim, no plano jurídico a ilusão da igualdade.

Quant aux rapports sociaux de production et aux contradictions de classes qu'ils déterminent, ils sont tout simplement omis et remplacés par un vocabulaire populiste: «tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte », «la bourgeoisie, héréditairement appelée à tenir les postes de direction et de responsabilité ne saurait plus désormais, seule, y suffire », «le recrutement est aujourd'hui trop souvent déterminé par la classe sociale et les ressources financières des familles» (Baudelot e Establet, 1971, 302).

A escola é aqui perspectivada como sede de redução das desigualdades sociais hereditariamente legadas. A ocupação pela burguesia dos postos de trabalho de administração e direcção resultaria de um conjunto de privilégios classistas herdados, o qual teria os dias contados com a gradual democratização do ensino. A omissão da natureza da escola capitalista, «unidade contraditória de duas redes de escolarização», sede de reprodução de classes sociais antagónicas, é central para a avaliação crítica que os autores fazem das medidas de política educativa. O alargamento da escolaridade obrigatória seria, assim, a ampliação da divisão das redes de escolarização (vd. Baudelot e Establet, 1971:240). Esta omissão constitui-se ainda como objecto privilegiado da discussão estabelecida com os populares trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. As obras *Les Héritiers* (1964) e *La Reproduction* (1970, 1978), que tiveram um enorme impacto<sup>122</sup> na reflexão sobre as questões educativas, omitiriam a natureza contraditória da escola capitalista, estabelecendo como causa primeira das desigualdades escolares as desigualdades sociais de partida dos alunos.

---

<sup>121</sup> Para uma avaliação do cumprimento dos objectivos de democratização da política educativa francesa de Charles de Gaulle, entre 1958-1968, consultar *Gaulismo e Capital Humano, Um Novo Paradigma Escolar* (Robert, 2008). O autor conclui que a política não foi bem-sucedida na democratização do acesso dos mais desfavorecidos aos graus mais prestigiantes do ensino.

<sup>122</sup> Neste capítulo refira-se a influência da obra *Les Héritiers* (Bourdieu e Passeron, 1964) no movimento estudantil do Maio de 68.

Certains ont conclu que le principe de la division dont l'école se fait l'instrument devait être cherché à l'extérieur de l'école, très précisément dans la famille d'origine. L'explication procède ainsi de manière régressive: le raisonnement est le suivant: on constate que fils de bourgeois et fils d'ouvriers n'ont pas les mêmes chances devant l'école puisque les uns réussissent là où les seconds échouent. L'école favorise les favorisés et défavorise les défavorisés, selon l'expression aujourd'hui célèbre de Pierre Bourdieu. Ce faisant, l'école ne produit pas une différence spécifique, elle se borne à reproduire ou à perpétuer des inégalités sociales qui lui préexistent. Il faut donc chercher le principe des avantages de uns, et des handicaps des autres à l'extérieur de l'école, c'est-à-dire « au terme de la régression, dans la famille d'origine » (Bourdieu et Passeron) et la prime éducation de classe (Baudelot e Establet, 1971:282).

Baudelot e Establet criticam o carácter regressivo da explicação avançada para as desigualdades escolares, bem como a perspetivação da causa como anterior e exterior à escola, o que faria do aparelho de ensino uma mera variável dependente. A relação entre a origem social e a escola era também definida como directa, mostrando que o modelo explicativo das desigualdades sociais operava de forma regressiva e cronológica. A procura da causa última, ou das causas que antecedem a entrada dos alunos na escola, permitiria qualificar assim este tipo de explicação. O modelo seria exemplificável do seguinte modo: diz-me qual é a tua origem social, e dir-te-ei se terás aproveitamento escolar. Neste sentido, o modelo causal não parece diferir muito daquele presente em trabalhos que afirmaram a herança genética como variável independente (Jensen, 1967; Hernstein, 1971;1973). Diz-me qual é o teu QI, e dir-te-ei se terás sucesso escolar.

Para Baudelot e Establet, o que determina a estrutura do aparelho escolar é da divisão da sociedade em classes. Uma classe social não pode ser definida como um grupo de indivíduos que partilha um conjunto de propriedades sociais. Ao invés, uma classe social é definida pelo processo antagónico de exploração e desenvolvimento do modo de produção capitalista (cf. Baudelot e Establet, 1971:282-284). A explicação para as desigualdades deve ser encontrada no processo dialéctico de desenvolvimento do capitalismo, na forma como se reproduzem as relações sociais de produção, no papel desempenhado pelo aparelho escolar, enquanto sede da luta pela dominação ideológica, na produção da divisão material dos alunos por duas redes de formação opostas e contraditórias. A origem social dos indivíduos perde assim relevância na explicação das desigualdades sociais, as quais se constituem como resultado do processo de reprodução capitalista.

En apparence, Bourdieu et Passeron montrent la place qu'occupe l'école dans la reproduction des classes sociales. En réalité, ils se bornent à montrer comment, à travers l'école, chaque individu hérite de classe sociale de son père. Bien mieux. Ils identifient les deux processus. Or, ce qui importe au fonctionnement du mode de production capitaliste, ce n'est pas que les filles héritent de classe sociale de leur père, mais bien que la classe ouvrière, en tant que classe exploitée, opprimée, dominée, et la classe bourgeoise, en

tant que classe exploitante, oppressive, dominante soient constamment reproduites. L'hérédité des privilèges d'exploitation, d'oppression, de domination n'est qu'un indice et un effet de ce processus. A confondre les effets et les causes, on s'expose à tenir un langage imprécis et faux, tant sur l'école que sur les classes sociales (Baudelot e Establet, 1971:314-315).

A omissão da natureza da escola capitalista, lugar de produção de duas formações opostas através da inculcação da ideologia burguesa sob duas formas diferenciadas, distanciaria os autores de Bourdieu e Passeron. A escola não transmitia uma cultura única decifrável apenas por uma pequena parte da população estudantil em função da origem social, mas duas culturas diferenciadas<sup>123</sup>. A escola primária era o lugar da produção da divisão, que marcaria os alunos para toda a vida. As desigualdades sociais não seriam legitimadas na escola, mas aí produzidas. Não haveria desigualdades perante a escola, mas contradições no aparelho escolar geradoras de desigualdades.

L'appareil scolaire est donc inévitablement le lieu de contradictions liées à la lutte pour la domination idéologique. La perspective adoptée par Bourdieu et Passeron leur interdit non seulement d'expliquer, mais de percevoir ces contradictions. Apercevant l'appareil scolaire du sommet d'un de ses réseaux, c'est-à-dire adoptant la perspective de la bourgeoisie sur l'appareil scolaire, ils ne peuvent voir dans les classes populaires que les porteurs de handicaps culturels. Tout est pensé en termes de système, de structure et de fonction: la différenciation sociale et la différenciation scolaire sont réglées par des logiques implacables, de la même façon que leurs rapports. On constate bien que la société est inégalitaire, que l'école reproduit, consacre et légitime ces inégalités. Mais on oublie l'essentiel: que l'exploitation, l'oppression et la domination de classe engendrent nécessairement la lutte de classes. Ce fonctionnalisme qui consiste à prendre les équilibres précaires résultant des rapports de force pour le fonctionnement automatique d'un system social dont l'école serait un rouage, conduit au fatalisme sociologique, forme savante de l'apolitisme (Baudelot e Establet, 1971:315-316).

A proposta de Baudelot e Establet é marcadamente marxista na sua conceptualização, bem como na vontade declarada de mudança social. Identificado o problema, procuram-se soluções «para libertar as forças reprimidas pelo aparelho escolar». É um trabalho com uma manifesta dimensão interventiva, constituindo esse facto motivo de distanciamento face a outros posicionamentos, classificados por estes sociólogos como claramente apolíticos e impregnados de um fatalismo sociológico.

---

<sup>123</sup> Uma cultura e um subproduto dessa cultura.

### 1.5.3.3 O princípio da correspondência estrutural

A escola como principal instância de reprodução das relações sociais de produção do modo capitalista seria afirmada para além das fronteiras francesas<sup>124</sup> e do continente europeu. Do outro lado do Atlântico, Samuel Bowles e Herbert Gintis publicariam *Schooling in Capitalist America* (1976) na segunda metade da década de setenta. A partir da sistematização dos resultados de um conjunto alargado de estudos, os economistas de filiação marxista declarariam que a educação nunca se tinha constituído como uma força suficiente para produzir a igualdade económica. A notória expansão do sistema educativo ao longo do século XX, aferida pela generalização do acesso à educação e pela redução da diferença do número de anos de escolarização entre os norte-americanos, não produziu uma igualização dos níveis de rendimento. O estatuto socioeconómico e a raça permaneciam como variáveis explicativas do percurso escolar e das oportunidades no mercado de trabalho<sup>125</sup>. Bowles e Gintis concluiriam que a educação norte-americana era marcadamente desigual, mostrando que, por um lado, a duração do percurso escolar dependia das condições materiais de existência familiar e da raça e, por outro, a trajectória de igualização dos níveis de educação tinha um impacto residual na estrutura das oportunidades económicas. O descrito trajecto da sociedade norte-americana ao longo do século XX colocava em causa os fundamentos das teorias do capital humano, bem como a afirmação da tendência para o predomínio dos critérios de realização sobre os da atribuição. Os programas promotores de igualdade de oportunidades na educação eram também questionados.

The history of U.S. education provides little support for the view that schools have been vehicles for the equalization of economic status or opportunity. Nor are they today. The proliferation of special programs for the equalization of educational opportunity had precious little impact on the structure of U.S. education, and even less on the structure of income and opportunity in the U.S. economy. It is clear that education in the United States is simply too weak an influence on the distribution of economic status and opportunity to fulfill its promised mission as the Great Equalizer (Bowles e Gintis, 1976:48).

Esta afirmação é sustentada com recurso às principais disposições conceptuais da teoria social marxiana, grelha de leitura e de explicação das relações sociais. A desigualdade é projectada como

---

<sup>124</sup> Por questões de complementaridade analítica, decidimos tratar o contributo destes autores norte-americanos no presente capítulo.

<sup>125</sup> Os autores sublinham que o nível de educação atingido está fortemente dependente do estatuto socioeconómico familiar, mesmo no caso de indivíduos com um similar quociente de inteligência na infância. Evidencia-se também que a redução da diferença do número de anos de escolarização da população não foi acompanhada pela diminuição das desigualdades de rendimento no período de 1950 a 1974 (*vd.* Bowles e Gintis, 1976:31-36).

resultado da estrutura do modo de produção e acumulação capitalista, *i.e.*, é estruturalmente determinada não dependendo das características ou estratégias dos indivíduos. *O mercado e as relações de propriedade* definem o grau de desigualdade, contribuindo o sistema educativo para a perpetuação do modo de produção capitalista, através da capacitação técnica e social dos futuros trabalhadores e da amenização do potencial explosivo classista. Deste modo, a escola desenvolvia actividades essenciais ao crescimento da produtividade e à conservação da estabilidade do modo de produção.

Education in the United States plays a dual role in the social process whereby surplus value, *i.e.*, profit, is created and expropriated. On the one hand, by imparting technical and social skills and appropriate motivations, education increases the productive capacity of workers. On the other hand, education helps defuse and depoliticize the potentially explosive class relations of the production process, and thus serves to perpetuate the social, political, and economic conditions through which a portion of the product of labor is expropriated in the form of profits (Bowles e Gintis, 1976:11).

Este dual papel desempenhado pelo sistema educativo visava a alocação dos indivíduos a distintas posições na estrutura ocupacional, concretizando-se o processo pela produção diferenciada da força de trabalho e pelo reforço dos padrões de identificação classista, racial e sexual. O sistema educativo projectava, assim, nos estudantes o seu futuro posicionamento na hierarquia de autoridade no processo produtivo e promovia padrões de aceitação da relação de dominação e subordinação observada no funcionamento das instituições capitalistas. O potencial explosivo das relações de classe era ainda amenizado pela produção excedentária de uma força de trabalho, que se constituía como o principal instrumento disciplinador das relações laborais.

Segundo Bowles e Gintis, a invariável integração dos indivíduos nestes moldes no sistema económico explica-se pela existência de uma *correspondência estrutural entre as relações sociais de educação e de produção*. Afirma-se aqui a homologia das relações sociais estabelecidas nestas estruturas. A interacção social nestes espaços é governada pelo mesmo tipo de relação social, *i.e.*, a estrutura das relações sociais de produção é observável no sistema educativo a partir da fragmentação e divisão hierárquica do trabalho, da verticalidade das linhas de autoridade, da disciplina, dos comportamentos de conformação e identificação classista, do sistema de motivações e recompensas.

The structure of social relations in education not only inures the student to the discipline of the work place, but develops the types of personal demeanor, modes of self-presentation, self-image, and social-class identifications which are crucial ingredients of job adequacy. Specifically, the social relationships of education – relationships between administrators and teachers, teachers and students, students and students, and students and their work – replicate the hierarchical division of labor. Hierarchical relations



are reflected in the vertical authority lines from administrators to teachers to students. Alienated labor is reflected in the student's lack of control over his or her education, the alienation of the student from the curriculum content, and the motivation of school work through a system of grades and other external rewards rather than the student's integration with either the process (learning) or the outcome (knowledge) of the educational "production process". Fragmentation in work is reflected in the institutionalized and often destructive competition among students through continual and ostensibly meritocratic ranking and evaluation (Bowles e Gintis, 1976:131).

O processo de integração da juventude no mercado de trabalho não seria, contudo, da exclusiva responsabilidade do sistema educativo. A família desenvolveria também um importante papel na preparação dos indivíduos para os futuros papéis sociais. A reprodução das relações sociais de produção seria também promovida pela sede familiar, à semelhança do que acontecia nas propostas dos sociólogos franceses de igual filiação. Os economistas afirmam, de facto, a existência de uma *correspondência estrutural entre as relações sociais da vida familiar e da produção*. Os pais tenderiam a preparar os filhos para a ocupação de posições económicas semelhantes às suas, pese embora esse processo pudesse ser afectado por outras forças, tais como a escolaridade (*cf.* Bowles e Gintis, 1976:143). Neste quadro, a família é apresentada como a principal sede de preparação dos indivíduos para a divisão sexual dos papéis. A forma como os sistemas educativo e familiar reproduziam as relações de produção do modo de desenvolvimento capitalista não deveria ser vista, no entanto, como um processo linear. Tratava-se de um complexo processo atravessado por um conjunto de contradições.

Em comparação com os sociólogos de filiação marxista, Bowles e Gintis colocam uma maior ênfase na complexidade e nas contradições do processo reprodutivo. Se se declara que as alterações no sistema educativo ao longo da história decorrem de mudanças na organização do sistema económico, considera-se, no entanto, que estas instâncias possuem dinâmicas internas independentes, distintas e assimétricas. O sistema económico caracteriza-se pela constante e incessante mudança nas relações de produção ao longo da história, enquanto o sistema educativo apresenta um ritmo de desenvolvimento mais lento, centrado na promoção de valores tendentes a estabilizar o funcionamento das instituições no tempo (*cf.* Bowles e Gintis, 1976:236). A clara assimetria nos ritmos de desenvolvimento possibilitaria a existência de períodos de desajustamento estrutural, *i.e.*, de perda da referenciada correspondência das relações sociais, tornando-se o sistema educativo uma força contrária ao desenvolvimento capitalista. O desajustamento<sup>126</sup> constituiria um aspecto essencial do processo de

---

<sup>126</sup> Bowles e Gintis afirmam que o sistema educativo tende a ajustar-se à nova realidade do sistema económico através de dois processos: a acomodação pluralista; a luta política em torno dos interesses de classe. O primeiro processo caracteriza-se pela reorientação mais ou menos automática das perspectivas educacionais

mudança educacional. O sistema educativo tenderia, no entanto, a acomodar-se ao sistema económico. Nesse processo, a escola integraria e enquadraria os elementos de conflito social, desempenhando um importante papel na manutenção do modo de produção capitalista. As reformas educativas são aqui perspectivadas como instrumentos de redução do conflito, da agitação e revolta sociais, impedindo a consolidação de alternativas políticas ao capitalismo. As medidas educativas igualitárias, como a educação compensatória, acabariam, assim, por perpetuar e legitimar o modo de produção existente, fonte primeira das desigualdades sociais. As reformas educativas seriam, então, formas de integração das alternativas políticas no sistema capitalista, garantindo a sua estabilidade e perpetuação.

Para os economistas, a consolidação e a expansão do capitalismo exigem a procura de uma ordem social estável, como condição fundamental de manutenção dos padrões de poder e privilégio das classes dominantes. A estabilidade das relações sociais de propriedade é o resultado de um processo de conservação daqueles padrões e de perpetuação do grau geral de desigualdade. O Estado desempenha aqui um importante papel, consagrando a propriedade privada no ordenamento jurídico e protegendo-a através do seu poder coercivo. Segundo os autores, a reprodução das relações sociais de produção exige, contudo, a reprodução das consciências, *i.e.*, a aceitação e a conformação dos indivíduos participantes na divisão hierárquica do trabalho, uma vez que as leis tendem a perder o seu poder coercivo, quando são julgadas ilegítimas. São então necessários «aparelhos ideológicos» que legitimem os padrões de poder e privilégio, bem como as desigualdades económicas. A legitimação<sup>127</sup> é aqui perspectivada como um processo de promoção de uma consciência generalizada de aceitação das condições sociais existentes, bloqueando a emergência de alternativas. O processo é realizado maioritariamente pelo sistema educativo com recurso, sobretudo, aos princípios da ideologia meritocrática. A escola promove a alocação dos indivíduos a distintas e desiguais posições na hierarquia ocupacional, justificando-a como resultado natural da aplicação de princípios meritocráticos, *i.e.*, da selecção dos indivíduos mais competentes. A selecção dos alunos cognitiva e

---

face às novas condições económicas. Regista-se uma tendência para a defesa de valores e objectivos educacionais mais progressistas em conformidade com a emergente racionalidade das relações sociais de produção. As medidas de políticas procuram ajustar a educação às necessidades dos eleitorados. Embora seja pluralista na sua essência, este processo de acomodação é liderado pela mudança na estrutura produtiva, tendendo, assim, a restabelecer a correspondência entre as relações sociais de produção e de educação. O segundo processo de acomodação verifica-se em períodos de crise, de séria disjunção dos dois sistemas, concretizando-se numa luta política e económica em torno do processo de acumulação capitalista e dos interesses de classe.

<sup>127</sup> A aceitação das condições sociais existentes previne a consciência crítica e a formação de laços entre segmentos populacionais baseados na procura de uma alternativa política, ou seja, na luta pela transformação social. A legitimação pode ser baseada no sentimento de inevitabilidade («não há alternativa») e/ou de deseabilidade moral («toda a gente tem o que merece») (*cf.* Bowles e Gintis, 1976:104).

tecnicamente mais competentes processa-se através dos resultados obtidos em testes estandardizados, instrumentos apresentados como conferidores de objectividade avaliativa.

The education system legitimates economic inequality by providing an open, objective, and ostensibly meritocratic mechanism for assigning individuals to unequal economic positions. The education system fosters and reinforces the belief that economic success depends essentially on the possession of technical and cognitive skills – skills which it is organized to provide in an efficient, equitable, and unbiased manner on the basis of meritocratic principle (...) beneath the façade of meritocracy lies the reality of an educational system geared towards the reproduction of economic relations only partially explicable in terms of technical requirements and efficiency standards. (...) educational tracking based on competitive grading and objective test scores is only tangentially related to social efficiency (...) the association between length of education and economic success cannot be accounted for in terms of the cognitive achievements of students. Thus the yardstick of the educational meritocracy – test scores – contribute surprisingly little to individual economic success. The educational meritocracy is largely symbolic (Bowles e Gintis, 1976:103).

O sistema educativo reproduziria e legitimaria a desigualdade económica sob a égide da bandeira meritocrática, que permitiria reduzir o descontentamento sobre a divisão hierárquica do trabalho e sobre o processo através do qual os indivíduos atingem determinadas posições com diferentes graus de autoridade, responsabilidade, prestígio e remuneração. A afirmação da dependência do sucesso económico das capacidades cognitivas apresenta-se aqui como elemento fundamental de legitimação da estratificação das sociedades capitalistas. Bowles e Gintis asseveram que a distribuição dos indivíduos pelas diferentes posições na estrutura ocupacional não pode ser explicada pela posse de competências cognitivas e técnicas. Com efeito, não haveria evidência empírica que permitisse afirmar a existência de uma relação causal entre estas competências e o sucesso económico ou a desigualdade económica. A capa da meritocracia é, assim, usada para perpetuar a existência de uma sociedade desigual estratificada a partir de princípios particularistas e de atribuição, tais como: a raça e/ou o estatuto socioeconómico familiar.

A desigualdade é perspectivada como um aspecto estrutural do modo de produção capitalista, não sendo por isso atribuível às diferentes competências possuídas pelos indivíduos. Tratando-se de uma causa estrutural, definida pelo mercado e pelas relações sociais de propriedade, a alteração do grau de desigualdade apenas é possível pela introdução de mudanças na economia, *i.e.*, nas condições sociais de produção. Neste quadro, são justificados os resultados pouco satisfatórios das políticas de redução das desigualdades sociais, como a educação compensatória. A política educativa não é susceptível de produzir alterações no grau geral de desigualdade, mantendo-se a estrutura das relações sociais do modo de produção capitalista (*cf.* Bowles e Gintis, 1976:56). Para os economistas, enquanto

a estrutura básica de propriedade não for questionada e recusada, o grau geral de desigualdade será perpetuado.

A solução apontada para a redução da desigualdade, tal como acontecia nos posicionamentos teóricos de Marx e Engels e dos autores aí radicados, passa pela transformação revolucionária do modo de produção capitalista. Os economistas propõem como solução a democratização das relações económicas: a propriedade social; o controlo do processo produtivo pelos trabalhadores; a eliminação das relações económicas hierarquizadas; a progressiva igualização dos rendimentos (*cf.* Bowles e Gintis, 1976:14). Esta solução seria, assim, a chave para a promoção da igualdade económica.

Em suma, as propostas de filiação marxista tratam a desigualdade como resultado da estrutura de funcionamento do modo de desenvolvimento capitalista. Há uma clara sobredeterminação estrutural das desigualdades, não susceptível de alteração pelas acções individuais. Como afirmam os autores, a escola constitui-se como instância reprodutiva, operando não tanto através das intenções conscientes dos professores e administradores nas suas actividades quotidianas, mas através da estreita correspondência da estrutura das relações sociais produtivas e educativas (*cf.* Bowles e Gintis, 1976:11-12).

## **1.6 Desigualdades Sociais e Desigualdades Escolares: A Perda da Hegemonia Explicativa das Teorias da Reprodução no Final do Século XX**

A partir dos anos oitenta do século passado, a sociologia começaria a expor as insuficiências da teoria da reprodução (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970, 1978), corrente reconhecidamente dominante na explicação das desigualdades escolares. A alternativa teórica no debate realizado em França, protagonizada por Raymond Boudon (1973, 1981), acabaria por revelar dificuldades similares. Apesar do posicionamento teórico-metodológico mais próximo do indivíduo, Boudon parece substituir o capital cultural pelo económico na explicação das desigualdades escolares. Este capital enformaria, no essencial, o posicionamento social, fundamental no cálculo racional e na tomada de decisão por parte dos indivíduos. Os autores acabariam, de facto, por tratar a escola como variável dependente, projectando as desigualdades escolares como resultado das desigualdades sociais. Na análise das insuficiências explicativas das propostas, François Dubet afirmaria: “nos dois casos, a escola era considerada como uma caixa preta neutra que simplesmente gravava as desigualdades sociais sob a forma de desvantagens culturais num caso e de agregação de cálculos racionais socialmente situados no outro” (Dubet, 2002:13).

A abertura da caixa negra far-se-ia através do crescente número de estudos que identificaram, a partir dos anos oitenta, os efeitos do contexto escolar (do estabelecimento, do professor e da turma) nos desempenhos e percursos escolares, alertando para a necessidade da instituição educativa deixar

de ser pensada “comme un système monolithique fonctionnant partout de manière uniforme, imprimant sa marque inexorable” (Duru-Bellat, 2002:26). A escola passaria a ser perspectivada como parte activa nos processos de produção e reprodução, abrindo-se espaço para pensar o sistema educativo como instância de fomento de novas desigualdades, que acresceriam às existentes (Duru-Bellat, Dubet e Vêretout, 2010, 2012:25). De facto, Bourdieu e Passeron (1964, 1970; 1978) e Boudon (1973, 1981) mediriam a igualdade de oportunidades em função das probabilidades de acesso aos níveis mais elevados do sistema de ensino, segundo a origem social dos alunos. Nesse quadro, tratariam as escolas e as classes sociais como entidades homogêneas, funcionando de forma similar e produzindo idênticos resultados.

A crítica à teoria da reprodução apresentada por Bernard Lahire (1995, 2008; 1998, 2003; 2005; 2008) incidiria também sobre o tratamento das classes sociais como entidades homogêneas. O contributo do sociólogo sublinha a heterogeneidade e a natureza contraditória dos sistemas de disposições dos indivíduos pertencentes a um determinado meio ou grupo social. A obra *Sucesso Escolar nos Meios Populares* (1995, 2008) ilustraria com particular acuidade essa heterogeneidade, mostrando a existência de diferentes configurações familiares e de distintos desempenhos escolares.

### **1.6.1 A heterogeneidade dos grupos sociais nas modernas sociedades com forte diferenciação: O fim dos grupos sociais pensados como sistemas monolíticos**

Bernard Lahire tem vindo a desenvolver um programa científico de uma sociologia à escala individual (1995, 2008; 1998, 2003; 2005), posicionando-se, assim, num plano de análise dos fenómenos sociais diverso do observado nas propostas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964; 1970, 1978), bem como de Raymond Boudon (1973, 1981) e seus discípulos (Duru-Bellat, 2002). Perante uma macrossociologia dominante em França na segunda metade do século XX, Lahire propõe um modo de pensamento<sup>128</sup> do mundo social à escala individual, *i.e.*, uma microsociologia fundada na reflexão e explicação dos fenómenos sociais a partir das variações dos comportamentos individuais e interindividuais no quadro da participação numa multiplicidade de contextos de acção e da pluralidade de disposições incorporadas (*cf.* Lahire, 2005:33).

O argumento desenvolvido por Bernard Lahire na obra *O Homem Plural* (1998, 2003) sublinha a heterogeneidade do património de disposições resultante da participação dos indivíduos em diversos contextos socializantes nas sociedades com forte diferenciação estrutural (*cf.* Lahire, 1998, 2003:45-

---

<sup>128</sup> A proposta resulta da tentativa de superação da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (*cf.* Lahire, 2004:317), hegemónica durante décadas em França e em Portugal. O esforço de superação seria operado através da desconstrução dos elementos conceptuais que estruturam o *habitus*, tais como: disposições, transferência, transmissão, práticas, exterioridade e interioridade.

46; 2004:318). Esta afirmação exporia claramente as insuficiências da teoria da reprodução, em particular do *habitus*, enquanto sistema homogéneo de disposições gerais, na explicação dos fenómenos sociais. Como declararia Lahire, o *habitus* revela notórias dificuldades na definição dos indivíduos nas modernas sociedades, o seu poder heurístico observado nas formações sociais com elevado grau de homogeneidade<sup>129</sup>, demográfica e geograficamente limitadas, operando com esquemas de socialização estáveis e coerentes, reduz-se nas sociedades diferenciadas (cf. Lahire, 1998, 2003:34; 2004:318). Nestas sociedades, o processo de socialização realiza-se pela participação em diversos domínios da actividade social, resultando daí a pluralidade e a heterogeneidade das disposições, muitas vezes contraditórias e conflituantes. Como afirmaria Georg Simmel, a participação em variados círculos sociais e a ocupação de posições distintas nesses lugares fazem crescer indefinidamente a possibilidade de individualização. O sociólogo alemão acrescentaria que a pertença a múltiplos círculos provoca conflitos de ordem externa e interna, que ameaçam o indivíduo com um dualismo espiritual (vd. Simmel, 1972, 1986:435-444).

Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (...), os patrimónios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogéneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente já constituído que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogéneos e cada vez mais precoces (Lahire, 2004:318).

A sociologia à escala individual, não se opondo aos métodos quantitativos, estatísticos e generalizantes<sup>130</sup>, mostraria a dificuldade desta abordagem dar conta das singularidades sociais ao

---

<sup>129</sup> Como afirma o autor: “E não foi, sem dúvida, por um acaso que Pierre Bourdieu reatualizou a noção de *habitus* para compreender justamente o funcionamento de uma sociedade tradicional, fracamente diferenciada, a saber, a sociedade *cabila*. Devido à grande homogeneidade, à grande coerência e à grande estabilidade das condições materiais e culturais de existência e dos princípios de socialização que daí decorrem, os actores modelados por tais sociedades são dotados de um *stock* de esquemas de acção incorporados particularmente homogéneo e coerente” (Lahire, 1998, 2003:31). As condições socio-históricas de produção de um actor, caracterizado pela pluralidade ou pela unicidade, assumem-se como dimensão de particular importância para a análise, sob pena de se generalizar uma determinada fase de desenvolvimento societal e/ou um determinado período da história. Segundo o autor, a ausência desta dimensão na teoria da reprodução acabaria por universalizar um período da história das sociedades ocidentais marcado pelo papel central da escola na reprodução das relações entre as classes sociais.

<sup>130</sup> Como afirmaria o sociólogo francês: “contrariamente ao que poderíamos temer numa primeira abordagem, a sociologia à escala individual não se opõe, de modo algum, às abordagens estatísticas. Não só ela se alimenta das constatações e das análises da sociologia estatisticamente fundada, como, depois de termos revelado a heterogeneidade intra-individual observando de perto, podemos apreender claramente a pluralidade das

tratar os indivíduos, as famílias e os diversos grupos sociais como entidades homogêneas. Lahire colocaria em evidência as limitações explicativas resultantes do tratamento dos grupos sociais como entidades monolíticas, *i.e.*, categorias construídas a partir das condições socioculturais e económicas, em função de variáveis como o nível de escolaridade, a profissão ou o rendimento. O estudo das diferenças secundárias entre famílias com um posicionamento social próximo constituir-se-ia como a questão central da obra *O Sucesso Escolar nos Meios Populares – As Razões do Improvável* (cf. Lahire, 1995, 2008:12).

#### 1.6.1.1 O sucesso escolar nos meios sociais populares

A procura de casos de sucesso escolar em meios populares teria como claro objectivo a compreensão das razões pelas quais alunos com posicionamentos semelhantes na estrutura social conseguiram contrariar as probabilidades estatísticas que antecipavam um fraco desempenho (*vd.* Lahire, 2004:317). O cumprimento do objectivo seria empreendido a partir da resposta a um par de questões: “como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares susceptíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças?” (Lahire, 1995, 2003:12). Para responder às questões enunciadas, a investigação privilegiaria a utilização de métodos e técnicas qualitativos<sup>131</sup>, visando a identificação das condições de coexistência e a reconstrução das redes de interdependência, *i.e.*, os espaços de constituição dos quadros de percepção, avaliação e acção dos indivíduos. Como afirmaria Lahire, o desempenho escolar dos alunos só se torna compreensível considerando o espaço da coexistência<sup>132</sup> familiar, os quadros cognitivos e comportamentais aí interiorizados e o seu potencial de adequação às regras e formas escolares de relações sociais.

---

disposições individuais em grandes números e a partir de inquéritos quantitativos clássicos” (Lahire, 2005:33).

<sup>131</sup> A metodologia utilizada compreenderia a realização de entrevistas a 27 alunos de oito anos de idade, às suas famílias e aos seus professores, bem como aos directores de escola. Foram analisadas as fichas com informações escolares e as notas etnográficas retiradas sobre cada um dos contextos domésticos em que se realizaram as entrevistas (*vd.* Lahire, 1995, 2008:15-16).

<sup>132</sup> Como sublinharia Bernard Lahire, as condições de existência familiar, conjunto de propriedades, capitais e recursos de natureza social, económica e cultural, são acima de tudo condições de coexistência. O património só tem, de facto, existência efectiva no quadro das relações sociais estabelecidas. Negligenciar tal facto conduz à reificação das condições de existência, que, assim, determinariam o indivíduo. “Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro” (Lahire, 1995, 2008:18).

De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de prática de linguagem, os tipos de comportamentos...próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitam responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (Lahire, 1995, 2008:19).

O insucesso e o sucesso escolares seriam, então, perspectivados como resultado dos processos de dissonância ou consonância das formas de relações sociais observadas entre as duas redes de interdependência: a família e a escola.

O trabalho de investigação consistiria na constituição de diversas configurações familiares, enquanto combinações específicas de elementos gerais. As configurações seriam descritas considerando cinco temáticas: “as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições económicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas familiares de investimento pedagógico” (Lahire, 1995, 2008:20). Estes elementos mostrariam a existência de diferenças expressivas, por vezes profundas, entre as famílias tratadas estatisticamente como entidades homogêneas, dadas as similitudes observadas no posicionamento na estrutura social.

No que respeita à primeira temática, Lahire colocaria em evidência o facto das famílias dos meios populares apresentarem entre si profundas diferenças na relação estabelecida com a leitura e a escrita. A maior familiaridade com estas competências básicas poderia contribuir para um melhor desempenho escolar. Um relacionamento próximo com a leitura e a escrita teria ainda efeitos indirectos de particular relevância para os resultados escolares. As práticas potenciariam uma melhor organização da actividade doméstica, através de uma relação mais reflexiva com o tempo, um planeamento mais eficaz e uma gestão mais racional das tarefas familiares. Como revela o sociólogo, o uso de lembretes, a elaboração de listas de compras e a classificação de documentos são exemplos de práticas associadas a uma maior proximidade com a escrita, contribuindo para uma maior regularidade da actividade doméstica, essencial ao cumprimento de horários e à realização de tarefas (*vd.* Lahire, 1995, 2008:21). Uma relação positiva com a escrita e a leitura ajudaria, assim, a compreender casos de sucesso escolar em meio popular.

A cultura escrita exigiria, contudo, condições propícias à sua constituição e transmissão, *i.e.*, requereria uma determinada ordem material e moral. As condições e disposições económicas aparecem aqui como requisitos indispensáveis da estabilidade doméstica, com impactos expressivos no desempenho escolar. Tal como sublinharia Lahire, situações de ruptura social, como o desemprego,



o divórcio ou a morte, ameaçam a ordem material familiar e as condições de transmissão e de interiorização de disposições. Por outro lado, o êxito escolar do aluno é também influenciado pelo tipo de ordem moral. Uma relação de proximidade entre pais e filhos, caracterizada pelo frequente apoio afectivo e moral, pela apologia do bom comportamento e do respeito pelas regras, surge associada a uma escolaridade bem-sucedida.

Se a ordem moral e material em casa pode ter uma importância na escolaridade dos filhos, é porque é, indissociável, uma ordem cognitiva. A regularidade das actividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capacidades de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos (Lahire, 1995, 2008:26).

A interiorização de normas de bom comportamento e de disciplina conduz-nos à quarta temática identificada na constituição dos perfis: as formas de autoridade familiar. A importância atribuída pela autoridade familiar às regras comportamentais e disciplinares consonantes com as definidas em meio escolar assume particular relevância na escolaridade do aluno.

As formas de investimento pedagógico constituem a quinta e última temática mobilizada para a definição dos perfis familiares. Lahire procede aqui à desconstrução da ideia segundo a qual os casos de sucesso em meios populares corresponderiam a sobreinvestimentos de famílias caracterizadas por práticas de elevada orientação escolar. Para o sociólogo francês, a questão mais importante respeita à adequação das formas e modalidades de investimento pedagógico ao objectivo definido. “Os efeitos sobre a escolaridade podem variar segundo as formas de incitar a criança a ter «sucesso» ou a estudar para ter «sucesso», segundo a capacidade familiar de ajudar a criança a realizar os objectivos que lhe são fixados” (Lahire, 1995, 2008:29).

A afirmação da existência de configurações familiares particulares, resultantes da combinação dos traços gerais agora descritos, alertaria para a necessidade de recusar modelos explicativos monocausais para os casos estatisticamente improváveis de sucesso escolar<sup>133</sup>. Os diversos perfis constituídos sublinhariam também a pluralidade dos casos de êxito escolar.

---

<sup>133</sup> Bernard Lahire identificaria quatro exemplos brilhantes de sucesso escolar nos 26 perfis constituídos, respeitantes a igual número de famílias objecto de estudo (perfis 23, 24, 25 e 26). Estes casos sublinhariam a diversidade das configurações familiares e a pluralidade dos modelos de sucesso. Destacamos neste particular o caso de Nádia (perfil 25), criança que vivia com os avós maternos desde os dois anos de idade, altura do falecimento da sua mãe. Os avós tinham baixo capital escolar, tal como o pai, motorista, que apenas a via aos domingos. O sucesso escolar seria explicado através da «lógica do estigma invertido». A avó, argelina, chegaria a França com 14 anos de idade sem saber ler nem escrever. Seria alfabetizada quase às escondidas e mostraria uma elevada curiosidade cultural. Era, de facto, autodidacta com uma clara consciência da sua

A especificidade das configurações decorreria, assim, das formas de relações sociais estabelecidas na rede de interdependência familiar e das modalidades de socialização aí observadas. Neste particular, o autor mostraria que a existência de um determinado volume de capital cultural não garantiria por si só a sua transmissão e interiorização pelos descendentes. Os processos de socialização exigem tempo, frequência de contacto e condições favoráveis à transmissão das disposições. E aqui residiria uma das sérias limitações observadas nos estudos macrosociológicos estatisticamente fundamentados, incapazes, porém, de vislumbrar os contextos de socialização.

A presença objectiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível a sua “transmissão”. Ora, nem sempre isso acontece. As pessoas que têm as disposições culturais susceptíveis de ajudar a criança e, mais amplamente, de socializá-la num sentido harmonioso do ponto de vista escolar nem sempre têm tempo e oportunidade de produzir efeitos de socialização. Nem sempre conseguem construir os dispositivos familiares que possibilitariam “transmitir” alguns de seus conhecimentos ou algumas de suas disposições escolarmente rentáveis, de maneira regular, contínua, sistemática. É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde (Lahire, 1995, 2008:338).

Neste quadro, é dirigida uma certa crítica à teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron, extensível à proposta de Boudon. Este autor afirmava a importância da desigualdade de capital cultural na primeira etapa escolar, perdendo a partir daí relevância na explicação da trajetória dos alunos. Bernard Lahire mostraria que a existência de um determinado volume de capital cultural numa configuração familiar, ao contrário do património material, não é condição suficiente para a definição da população descendente, alertando, assim, para a acuidade dos processos de transmissão<sup>134</sup>. Quer isto dizer que as famílias com capitais mais próximos das exigências da instituição escolar nem sempre são aquelas que têm disponibilidade para trabalhar os processos de transmissão e incorporação

---

condição de dominada ou estigmatizada, transformando essa situação na orgulhosa afirmação da sua autonomia e independência. Para além da relação familiar com as práticas da leitura e da escrita, a avó transmitia método, minúcia, cuidado e orgulho. A mãe de Nádia tinha já beneficiado deste contexto, tendo concluído uma licenciatura em russo. (vd. Lahire, 1995, 2008:303-310).

<sup>134</sup> Como afirmaria Bernard Lahire: “se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se «pertencem» a pessoas que, por sua posição na divisão dos papéis domésticos, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança (...), não têm oportunidades de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstracta entre o capital cultural e situação escolar perde a pertinência” (Lahire, 1995, 2008:339).

de disposições. Acresce que os núcleos familiares são frequentemente espaços heterogéneos, situação decorrente da participação dos indivíduos numa pluralidade de domínios da actividade social, por vezes, marcados por orientações diversas dos seus membros face à escola. Como salientaria o autor, nem sempre os elementos da rede de interdependência familiar com disposições mais próximas do universo escolar são aqueles que mais contacto têm com a criança. O envolvimento, desde tenra idade, em vários domínios da actividade (ama, berçário, creche, pré-escola, escola) assim como as relações sociais estabelecidas numa rede familiar com elevada probabilidade de se apresentar como heterogénea mostram a dificuldade da criança ser confrontada com princípios de socialização totalmente coerentes.

Considerando a diferenciação das modernas sociedades, nas quais os indivíduos participam desde muito cedo numa pluralidade de domínios da actividade social, sujeitos a diversos princípios de socialização, por vezes contraditórios, bem como a importância de não tomar como garantida a transmissão dos capitais culturais, poder-se-á questionar a afirmação do monopólio da família na socialização primária da criança e a influência dos espaços de ensino no sucesso escolar em meio popular.

Bernard Lahire consideraria que a família deixa de ter o monopólio da socialização nas sociedades com forte diferenciação, contudo não aprofundaria a análise da relação estabelecida entre os vários domínios da actividade social, deixando em aberto a resposta à segunda questão. Tal facto fica a dever-se, essencialmente, ao foco na esfera familiar, sendo a partir daí analisada a adequação dos princípios de socialização às exigências escolares. O sociólogo acabaria também por tratar a escola como «caixa negra», tal como o tinham feito Bourdieu, Passeron e Boudon. A análise descuraria a influência do contexto escolar (do estabelecimento de ensino, do professor e da turma) na estruturação do património individual e, por conseguinte, no desempenho do aluno. Lahire sublinharia a participação numa pluralidade de domínios da actividade social como característica das sociedades com forte diferenciação e alertaria para a necessidade de identificar a força dos princípios de socialização, quando nos confrontamos com indivíduos sujeitos a orientações contraditórias no seio da rede de interdependência familiar. Contudo, não equacionaria o resultado da interacção entre espaços e princípios de socialização nem o facto das escolas, à semelhança das famílias, constituírem-se como configurações singulares. Numa entrevista concedida em 2004, Bernard Lahire confessaria a incapacidade da obra em apreço proceder à identificação dos contextos escolares mais favoráveis ao sucesso, facto que, em nossa opinião, o condenaria a tratar as escolas como configurações gerais, espaços homogéneos e coerentes.

Se quisermos considerar a escola em seus aspectos mais singulares, será necessário estudar as relações que se estabelecem entre alunos singulares e professores com características relativamente singulares

(homens ou mulheres, jovens ou velhos, crianças de classe alta, média ou das classes populares, seguidores de determinada pedagogia, etc.), em contextos pedagógicos sempre singulares (estilo pedagógico da escola, características da população escolarizada, modo de inserção da escola no tecido urbano, etc.). Procurei destacar a diversidade de configurações familiares em meios populares que explica, em grande parte, as diferenças do destino escolar de crianças que, no entanto, têm capital familiar inicial bastante semelhante. Talvez seja necessário tentar descobrir, agora do lado da escola, a diversidade de situações e apontar para os contextos mais favoráveis ao sucesso escolar das crianças dos meios populares (Lahire, 2004:321).

Para além da questão da identificação dos contextos mais propícios ao êxito escolar, a confissão do autor alertaria para a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a forma como se articulam configurações familiares específicas e espaços escolares particulares. Esta demanda integraria o núcleo das preocupações de Marie Duru-Bellat.

### **1.6.2 A erosão da escola como sistema monolítico: a abertura da «caixa negra»**

Marie Duru-Bellat publicaria *Les Inégalités Sociales à L'École* (2002) nos primeiros anos do século XXI, trabalho que apresentaria uma síntese dos resultados acumulados pela sociologia nas duas décadas anteriores, sobretudo em França, e que pouco a pouco foram exibindo as insuficiências explicativas da teoria da reprodução, bem como da alternativa teórica protagonizada por Raymond Boudon (1973, 1981). A obra procuraria desenvolver uma teoria macrosociológica integradora desses resultados, muitas vezes contraditórios<sup>135</sup>, sobre as desigualdades sociais na escola.

A elaboração de um modelo macro, que contemplasse os constrangimentos estruturais presentes na produção das desigualdades sociais escolares, permitiria fugir a um caminho caracterizado pelo excessivo foco na exploração da «caixa negra escolar». Uma das consequências desse caminho é perder de vista a escola como espaço social produzido e reproduzido pela acção das estruturas e pela estratégia e dinâmica dos actores sociais. Como declararia Duru-Bellat: “une sociologie de l'éducation très centrée sur l'exploration de la «boîte noire» s'expose au double risque de l'insignificance et du technicisme” (Duru-Bellat, 2002:232). Esta afirmação descreve com notável propriedade os trabalhos realizados no quadro da corrente *School Effectiveness*. O investigador encerrado numa caixa negra,

---

<sup>135</sup> Os trabalhos procurando identificar as desigualdades educativas e os mais diversos efeitos da instituição escolar no desempenho e percurso escolares não são hoje recenseáveis em toda a sua extensão. Uma procura no *Google Académico* pelas palavras-chave “education inequality” devolveu mais de 2 milhões de artigos (2.190.000) no final de 2014. Neste quadro, percebe-se, como sublinharia Duru-Bellat, que a multiplicidade das pesquisas sobre as desigualdades escolares compromete hoje a inteligibilidade global. Um trabalho de síntese e reflexividade sobre esta questão impõe-se, assim, como uma necessidade (cf. Duru-Bellat, 2002:6).

incapaz de ver para além dessa estrutura, tem transformado, nas últimas décadas, problemas políticos e sociais em questões técnicas aparentemente insignificantes, uma vez que a sua resolução dependeria apenas da correcta manipulação das variáveis de eficácia escolar, tais como: a direcção e gestão das escolas; as práticas pedagógicas; os recursos educativos.

A socióloga desenvolveria uma teoria macro como tentativa de articulação de origem social, trajectória escolar e destino social, procedendo à elaboração de um modelo explicativo das relações estabelecidas entre as principais instâncias das modernas sociedades: família; escola; mercado de trabalho. O estudo actualiza a proposta de Raymond Boudon (1973, 1981), cuja influência é notória e estruturante, procurando responder às insuficiências explicativas extensíveis à teoria da reprodução, designadamente o tratamento da escola como sistema monolítico.

As desigualdades sociais face à escola seriam explicadas no quadro da interacção entre as instâncias acima mencionadas, identificando-se o processo da sua génese e acumulação ao longo do percurso do aluno. Os contributos do contexto escolar e das estruturas educativas para o progresso e o desempenho escolares seriam neste domínio objecto privilegiado de análise. Duru-Bellat discutiria também a articulação entre diplomas e mercado de trabalho, bem como a relação entre democratização escolar e mobilidade social. O modelo construído apresenta-se, assim, como quadro explicativo da produção das desigualdades sociais escolares e da sua reprodução entre gerações (*cf.* Duru-Bellat, 2002:202-203).

#### 1.6.2.1 Génese, acumulação e sedimentação das desigualdades sociais nos percursos escolares

A análise dos resultados dos estudos recenseados pela autora sobre as trajectórias escolares dos alunos revela que as desigualdades entre os grupos sociais são visíveis logo na educação pré-escolar. São observáveis diferenças sociais no domínio verbal entre as crianças de quatro e cinco anos filhas de quadros médios/superiores e de operários. A socialização primária diferenciada, realizada no período anterior ao da frequência escolar, explicaria os diversos desempenhos. As desigualdades sociais de sucesso precoce seriam, então, o resultado da desigual preparação dos alunos para enfrentar as exigências da escola<sup>136</sup>. Neste quadro, Duru-Bellat alerta para a necessidade de análise dos efeitos dos diferentes modos de socialização no desenvolvimento cognitivo, questão à qual os sociólogos se têm mostrado refractários<sup>137</sup>.

---

<sup>136</sup> Boudon (1973, 1981) também explicaria os diferentes desempenhos observados nos primeiros anos de ensino pela desigual herança cultural, coincidindo, apenas nesta etapa, com as análises de Bourdieu e Passeron (1964; 1970, 1978).

<sup>137</sup> A questão do impacto da socialização no desenvolvimento cognitivo tem sido trabalhada sobretudo pelos psicólogos. Para a autora, a resposta a esta questão constituiu-se como relevante contributo para o

A frequência da educação pré-escolar produziria um impacto positivo na escolaridade, tanto maior quanto o número de anos aí passados. Pelo contrário, a ausência de experiência deste nível educativo registaria um efeito inverso no percurso dos alunos. Contudo, a paulatina generalização do acesso à educação pré-escolar, cada vez mais longa, anularia os potenciais efeitos de correcção ou de aprofundamento das diferenças associadas à sua frequência<sup>138</sup>.

As desigualdades observadas acumular-se-iam gradualmente ao longo do ensino elementar<sup>139</sup>. A partir da primeira etapa deste nível (CP)<sup>140</sup>, as aquisições escolares realizadas em cada ano constituir-se-iam como os melhores preditores do desempenho dos alunos no ano seguinte. Neste nível de ensino, as vantagens dos alunos oriundos de meios favorecidos seriam nítidas no desenvolvimento de competências de leitura, facto atribuído à socialização familiar (*cf.* Duru-Bellat, 2002, 16). O efeito da origem social seria, assim, incorporado no valor escolar<sup>141</sup>.

A análise dos trajectos durante a educação pré-escolar e o ensino elementar permitiria afirmar que as desigualdades sociais não seriam corrigidas nestas etapas. As vantagens iniciais dos alunos dos meios favorecidos não seriam fortemente reforçadas nem corrigidas, assistindo-se, assim, a uma pequena e paulatina acumulação.

---

conhecimento sociológico, sob pena da admissão de raciocínios tautológicos. “Il s’agit en tout cas d’une interrogation d’importance, car en l’absence d’éclairage analytique factuel, le risque est grand de verser dans la tautologie, en déduisant l’existence de socialisations familiales différenciées et différenciatrices de ces inégalités de réussite mêmes que l’on cherche à expliquer” (Duru-Bellat, 2002:205).

<sup>138</sup> A correcção das desigualdades sociais escolares poderia ser feita através de medidas de discriminação positiva. Contudo, para que a educação pré-escolar reduzisse as desigualdades sociais de sucesso seria necessário reservar exclusivamente o acesso aos dois anos de idade para crianças dos meios desfavorecidos (*cf.* Duru-Bellat, 2002:67). A adopção de uma medida desta natureza perspectiva-se como problemática.

<sup>139</sup> O ensino elementar é constituído por cinco anos de escolaridade, correspondendo aos primeiro e segundo ciclos do ensino básico no sistema de ensino português.

<sup>140</sup> Curso Preparatório.

<sup>141</sup> O recurso a modelos de análise estatística multivariada permite isolar os pesos explicativos da origem social e do valor escolar nos resultados dos alunos observados no final do CP, possibilitando sustentar, por esta via, que se assiste a uma tradução das desigualdades sociais em desigualdades escolares. A partir dos trabalhos de Mingat e Suchaut, Duru-Bellat afirmaria: “ le niveau en début d’année explique entre 41 et 50% de la variance du niveau atteint en fin d’année. Comme ces acquis antérieurs ne son pas sans rapport avec les caractéristiques sociales de l’enfant, ces dernières se trouvent en partie «retranscrites» sous forme d’acquis scolaires. Ainsi, alors que l’origine sociale seule explique environ 15 à 20% de la variance du niveau initial, la prise en compte simultanée et de cette variable et du niveau initial, loin d’expliquer la somme arithmétique des chiffres associés à ces effets deux variables prises isolément, n’explique que environ 46 à 55% de la variance du niveau final, du fait de leur recouvrement” (Duru-Bellat, 2002:65).

As desigualdades escolares seriam objecto de um movimento de notória aceleração no início do ensino secundário<sup>142</sup> (*collège*<sup>143</sup>), facto que explicaria o seu aprofundamento entre os alunos mais fortes e os mais fracos. Dois mecanismos decorrentes do maior grau de diferenciação do sistema de ensino contribuiriam para a explicação da aceleração observada: as desigualdades sociais de escolha; as desigualdades sociais de orientação. O primeiro mecanismo respeita às opções curriculares e disciplinares. A escolha do latim como segunda língua ilustra a natureza socialmente informada e diferenciada da procura, com efeitos notórios na modelação da composição social e escolar das turmas e dos estabelecimentos de ensino (*cf.* Duru-Bellat, 2002:75). O segundo mecanismo diz respeito à orientação escolar. Considerando que o valor atribuído à utilidade dos diplomas apresenta variações em função da origem dos alunos, é compreensível que a procura de percursos escolares longos comporte marcadas diferenças sociais. O efeito de auto-selecção, enquanto efeito de antecipação de um destino provável, joga aqui um papel particularmente importante<sup>144</sup>. A auto-selecção encontra-se correlacionada com o desempenho, quando analisamos as classificações situadas nas faixas extremas da escala, *i.e.*, notas muito boas ou muito fracas. Estes resultados geram expectativas relativamente uniformes nas famílias. Neste quadro, não se vislumbram efeitos significativos da origem social<sup>145</sup>. Contudo, esta situação altera-se quando são analisadas as escolhas dos alunos com desempenho escolar médio, mostrando os dados diferenças muito significativas de orientação entre filhos de quadros e de operários, privilegiando estas formações profissionais curtas, ao invés daqueles que se esforçam por permanecer nas fileiras gerais (*vd.* Duru-Bellat, 2002:77-79). Como afirmaria Duru-Bellat, as desigualdades de escolha aprofundam as desigualdades de valor escolar, exercendo a origem social uma influência mais forte sobre os alunos com baixo desempenho (*cf.* Duru-Bellat, 2002:208). A diferenciação do sistema de ensino produz impactos nos percursos escolares. A importância dos

---

<sup>142</sup> Duru-Bellat e Mingat estimaram que este nível de ensino produzia em dois anos mais desigualdades sociais de resultados do que toda a escolaridade anterior (*cf.* Duru-Bellat, 2002:73).

<sup>143</sup> Na classificação internacional das áreas de educação (ISCED), o *collège* corresponde ao *lower secondary*, equivalente ao terceiro ciclo do ensino básico.

<sup>144</sup> Os objectivos escolares são diferencialmente realizáveis em função da desigual posição social de partida dos indivíduos. Tal como mostrara Raymond Boudon (1973, 1981), o posicionamento social joga um importante papel na definição dos projectos, nas antecipações e nas decisões escolares das famílias. Numa sociedade estratificada, recompensando desigualmente os indivíduos em função dos lugares ocupados, as famílias procurarão colocar os seus filhos numa posição social não inferior à sua. O acesso aos lugares dotados de maiores recompensas, mais escassos, é, assim, objecto de um processo concorrencial e suscita o desenvolvimento de estratégias para a prossecução dos objectivos definidos, dispondo, no entanto, as famílias de meios desiguais para a sua realização.

<sup>145</sup> A autora distancia-se aqui do quadro explicativo de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964; 1970, 1978) e do proposto por Raymond Boudon (1973, 1981).

mecanismos descritos resulta de se constituírem como uma resposta à procura das famílias (cf. Duru-Bellat, 2002:78). De facto, a existência de alternativas é objecto de estratégias destinadas a maximizar benefícios, *i.e.*, a garantir as melhores condições de ensino.

Após a conclusão do *collège*, os alunos continuam o seu percurso no *lycée*, sendo distribuídos pelo ensino geral e tecnológico e pelo ensino profissionalizante. Este último permite a obtenção de um diploma, possibilitando o prosseguimento dos estudos ou a entrada na vida activa. O trabalho de Duru-Bellat, Jarousse e Mingat mostraria uma marcada desigualdade de acesso à fileira geral e tecnológica entre filhos de quadros e operários. As taxas de acesso apresentavam uma diferença de 55 pontos percentuais. Apenas aproximadamente um terço (32%) dos filhos dos operários acedia a esta via contra 87% dos descendentes de quadros superiores. Os autores isolariam os diversos contributos para o dimensionamento da diferença observada nas taxas de acesso, concluindo que dos 55 pontos percentuais, 10 constituem-se no período anterior ao ensino elementar, outros tantos formam-se durante a frequência deste nível e os restantes acumulam-se ao longo dos quatro anos do *collège*. Nesta última etapa, as desigualdades sociais de desempenho e de progressão contribuem com 19 pontos, enquanto os mecanismos de escolha e orientação concorrem com 16. Os dados mostrariam a aceleração das desigualdades a partir do *collège*, bem como a predominância explicativa das desigualdades sociais de sucesso que se acumulam ano após ano (cf. Duru-Bellat, Jarousse e Mingat, 1993 in: Duru-Bellat, 2002:80-81).

No *lycée*, destinado à preparação e obtenção do *Baccalauréat* (BAC), acentua-se a importância do valor escolar acumulado e das estratégias familiares na explicação das desigualdades de percurso educativo. As estratégias assumem maior peso explicativo do que nos níveis anteriores, resultando tal facto do maior espaço de acção concedido às famílias pela configuração do sistema educativo, que confronta os alunos com múltiplas opções (cf. Duru-Bellat, 2002:87). As escolhas realizadas pelos alunos no início do *Lycée* (*seconde cycle*) exprimem, segundo a autora, uma lógica de distinção social com efeitos notórios na composição de turmas e das escolas, tornando-as espaços socialmente mais homogéneos. Mais uma vez a escolha do latim aparece como opção estratégica decisiva no acesso a determinadas vias de ensino. No final do primeiro ano do *Lycée*, os alunos optam por uma fileira do BAC<sup>146</sup>, um tipo de especialização, situação com relevantes implicações na escolha do curso do ensino superior.

A análise da evolução do sistema educativo francês permite à autora constatar o expressivo crescimento da taxa de acesso ao BAC nas duas últimas décadas do século passado. Neste período, a taxa quase triplicou, passando de 26% para 69%. Este processo foi acompanhado da diversificação do

---

<sup>146</sup> O BAC está organizado em três grandes ramos: geral, tecnológico e profissional. Cada um dos ramos comporta um conjunto de séries. Os estudos científicos, económicos e sociais e literários integram o geral.



BAC, surgindo as fileiras tecnológicas e profissionais. No final do período observado, apenas metade dos alunos que obtinha um diploma do ensino secundário frequentava o BAC geral. Segundo Duru-Bellat, os dados reforçam a necessidade da análise das desigualdades sociais de acesso ser complementada com a observação das desiguais probabilidades de entrada nos diferentes tipos de BAC, em particular no geral (*cf.* Duru-Bellat, 2002:82). As desigualdades tornar-se-iam mais subtis com a expansão do sistema educativo.

No ensino superior, encontramos o resultado do longo processo de acumulação e sedimentação das desigualdades sociais escolares. Apesar da gradual expansão do ensino superior<sup>147</sup> nas últimas décadas do século XX, os dados estatísticos revelariam aí a desigual presença dos grupos sociais. Os filhos de quadros e professores, totalizando 15% da população francesa com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos, representavam um terço dos universitários, mais de metade (52%) dos alunos matriculados nas turmas preparatórias de acesso às *grandes écoles*<sup>148</sup> e cerca de quatro quintos (81%) dos discentes inscritos nestas instituições (*cf.* Euriat e Thélon in: Duru-Bellat, 2002:89). Como afirmaria Duru-Bellat, os números mostram a acumulação da excelência escolar desde o início da escolaridade, bem como o impacto das escolhas. Operando uma síntese entre os posicionamentos de Bourdieu e Boudon, a autora afirmaria que as escolhas revelariam o grau de proximidade familiar à instituição escolar, como condição de identificação dos diplomas com maior retorno económico, e a importância dos processos de auto-selecção produzidos em função da arbitragem rendimento/risco na análise das probabilidades de sucesso e insucesso nos diferentes cursos (*vd.* Duru-Bellat, 2002:89). No final da escolaridade, a origem social deixaria de pesar sobre o sucesso escolar dos alunos, sendo absorvida pelo valor escolar (*cf.* Duru-Bellat, 2002:91), facto explicado com recurso ao mesmo argumento apresentado por Bourdieu e Passeron (1964; 1970, 1978). Os diferentes processos de selecção efectuados ao longo da escolaridade tendem a anular o efeito da origem social.

Em suma, a síntese dos trabalhos reunidos pela autora mostra que as desigualdades estão já presentes à entrada na escola e que a instituição escolar não as reduz, observando-se, pelo contrário, um processo de acumulação ao longo da trajectória escolar. A influência da origem social no desempenho escolar enfraquece-se paulatinamente ao longo da escolaridade, deixando de se verificar a partir do final do ensino secundário. No ensino superior, a diferenciação cria ambientes relativamente

---

<sup>147</sup> Em 1960, um filho de um quadro tinha 28,0 vezes mais possibilidades de aceder à universidade do que um descendente de um operário. O valor reduzir-se-ia para 7,0 em 1990.

<sup>148</sup> As *grandes écoles* são constituídas pelos seguintes espaços de ensino superior: Polytechnique; L'école nationale d'administration; Les hautes études commerciales; Les écoles normales supérieures. Ao contrário do que acontece nos restantes espaços de ensino superior em França, a conclusão do BAC não é suficiente para garantir o acesso a estas instituições. A admissão exige a realização de exames escritos e orais.

homogêneos socialmente, e as desigualdades sociais passam então a observar-se entre carreiras e cursos (Duru-Bellat, 2005:22).

#### 1.6.2.2 Contextos escolares desiguais: Os efeitos da escola, turma e professor

Como vimos, a partir da década de oitenta do século passado em França, os trabalhos sociológicos começaram a colocar em evidência efeitos independentes e autónomos produzidos pelo funcionamento dos estabelecimentos de ensino no desempenho dos alunos.

As diferenças de resultados escolares observadas entre escolas ou entre turmas eram até então perspectivadas como mero reflexo da composição social dos estabelecimentos de ensino. A escola não acrescentava novas desigualdades. Em França, tal como em Portugal, o sistema de carta escolar, delimitando no espaço geográfico o público acolhido por cada estabelecimento, produziria diferentes composições sociais<sup>149</sup>, que explicariam por si só as classificações dos alunos.

A existência de efeitos de contexto (estabelecimento, turma e professor) na trajetória e no desempenho da população discente começou a ser afirmada nas últimas décadas do século XX, mostrando-se aí que alunos comparáveis do ponto de vista escolar e social apresentavam resultados diferenciados consoante os espaços frequentados. Duru-Bellat sublinharia a autonomia destes efeitos.

hoje está demonstrado que para além de efeitos de composição, manifestam-se verdadeiros efeitos contextuais, ou seja, que o simples fato de frequentar tal estabelecimento ou tal classe influi sobre a “sorte” escolar dos alunos. Na França, a existência do “efeito escola” em matéria de orientação, para alunos estritamente comparáveis escolar e socialmente, está demonstrada desde a década de 1980. (...) Além disso, do mesmo modo que o processo de orientação, os desempenhos variam sensivelmente segundo os estabelecimentos. Essas diferenças não são espetaculares, mas estão longe de ser desprezíveis, uma vez que nos progressos que se dão durante um ano, no nível primário, a escola frequentada pesa tanto e às vezes até mesmo mais do que a origem social, ainda que, no conjunto da trajetória escolar, a origem social acumule seus efeitos de maneira mais sistemática (...) No nível secundário, as estimativas feitas por Grisay (1997) revelam que “efeitos- escola” explicam cerca de 5% da variação do nível atingido no 3º ano em matemática (um pouco menor é a cifra atingida em relação ao francês) (Duru-Bellat, 2005:23).

O estabelecimento de ensino teria um impacto diferenciado no percurso e no desempenho de alunos social e escolarmente equivalentes. A independência do «efeito escola» seria, assim, claramente declarada. Para Duru-Bellat, a desigual qualidade e diversidade da oferta escolar, disponibilizada pelos estabelecimentos de ensino, mostra como a política de gestão educativa é

---

<sup>149</sup> Considerando que o espaço não é neutro e é objecto de processos de segregação.

sensível ao público destinatário. Este facto explicaria a maior expressão da oferta de cursos de relegação ou exclusão nos meios populares. Os alunos submeter-se-iam à oferta existente, uma vez que a capacidade de produção de alternativas se encontra correlacionada com os recursos familiares. A orientação escolar seria, assim, condicionada pela oferta existente e pelas vagas disponíveis, situação que empurraria os alunos com características idênticas para formações profissionais nos meios populares. O impacto da oferta escolar seria mais marcado nos discentes destes meios, que, em geral, renunciam à fileira geral de estudos, quando a oferta profissional é abundante. Este tipo de comportamento não se observa, no entanto, quando vivem em zonas urbanas com menos oferta profissional (*cf.* Duru-Bellat, 2002:103-4).

A autora identifica também o «efeito escola» no plano do desempenho dos alunos, analisando o impacto de factores associados à eficácia, tais como: a direcção e a administração do estabelecimento de ensino; o clima (ordem e disciplina); o aproveitamento do tempo previsto para a aprendizagem; o absentismo. Os alunos progrediriam mais em espaços mais favoráveis aos processos de ensino e de aprendizagem e menos centrados na gestão de problemas como os de natureza disciplinar. A eficácia das escolas relacionar-se-ia com a composição social do público acolhido e com o seu valor escolar, elementos com influência na promoção das condições mais propícias às aprendizagens. Para esta situação, contribuiriam ainda as estratégias desenhadas pelas famílias na procura dos melhores espaços de ensino, *i.e.*, dos estabelecimentos com maior potencial de eficácia e, por conseguinte, com maior capacidade de elevação dos resultados escolares.

Em suma, Duru-Bellat afirma a independência do «efeito escola», mostrando que as variáveis associadas à eficácia tinham um impacto não negligenciável no desempenho dos discentes, contudo, muito distante do peso atribuído pelas correntes da «*school effectiveness*». Por fim, a socióloga destacaria que o referido efeito não se distribui uniformemente, produzindo maior impacto nos estudantes com baixo desempenho. O efeito-escola é mais nítido nos alunos mais fracos, ele é duas vezes mais importante para estes do que para a média da população discente (*cf.* Duru-Bellat, 2005:23).

No quadro do contexto escolar, a autora analisa também o «efeito turma» no desempenho dos estudantes. Duru-Bellat afirmaria, com recurso aos trabalhos de Mingat e Bressoux, que as classificações seriam mais sensíveis ao «efeito turma» do que ao «efeito escola», fazendo-se aquele sentir, à semelhança deste, mais sobre os alunos com fraco rendimento. O «efeito turma» explicaria cerca de 14% da variação das progressões analisadas nos primeiros anos do ensino primário, contra os 5% do «efeito escola» (*cf.* Mingat, 1991; Bressoux, 1995 in: Duru-Bellat, 2002:116).

A composição escolar das turmas apresentar-se-ia, assim, como elemento fundamental na explicação das progressões e dos desempenhos escolares. O «efeito turma» seria menos explicado pelas características morfológicas desta unidade (como a sua dimensão) e mais pelo valor escolar do

público acolhido. Tal como se verificava no «efeito escola», os alunos progrediriam mais em turmas frequentadas por indivíduos com rendimento escolar médio e alto, observando-se a acentuação das diferenças de desempenho entre as turmas homogéneas.

A constituição de turmas heterogéneas teria impactos diversificados na população discente de acordo com o valor escolar inicial. Os estudantes mais fracos ganhariam com a frequência deste tipo de turmas, enquanto os mais fortes perderiam. No entanto, os alunos com baixo desempenho ganhariam<sup>150</sup> duas vezes mais do que o que perderiam os seus colegas com alto rendimento escolar (*cf.* Duru-Bellat, 2002; 118-119; 2005:24). A heterogeneidade das turmas aparece assim associada a uma maior equidade, mas também a uma maior eficácia, considerando que a existência de alunos detentores de diferentes níveis de valor escolar exige um melhor planeamento das actividades lectivas e uma maior estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem (*cf.* Duru-Bellat, 2002:116).

A constituição de turmas de nível, respondendo muitas vezes a pressões dos pais sobre a escola, acrescentaria novas desigualdades escolares. Para a socióloga, esta situação decorreria do efeito exercido por um conjunto de factores, tais como: as representações e expectativas dos professores sobre os alunos; as representações e atitudes dos alunos perante a escola; os relacionamentos electivos ou o «efeito dos pares».

Como afirma Duru-Bellat, os professores adaptam as suas práticas e os seus objectivos ao valor escolar do público que recebem. A representação dos docentes sobre o destino escolar e profissional dos alunos tem impacto sobre a gestão do tempo previsto para a aprendizagem, contribuindo, assim, para aprofundar as desigualdades. Este facto realça a importância de considerar na análise o que se denomina por «efeito professor<sup>151</sup>». Mais uma vez, seriam os alunos com fraco rendimento os mais afectados por uma gestão menos eficaz do tempo escolar.

As representações dos alunos sobre a escola seriam também afectadas pela constituição das turmas. Estas unidades são espaços sociais produtores de identidades e de expectativas sobre o destino escolar e profissional. As turmas não são apenas contextos de ensino e de aprendizagem. São também

---

<sup>150</sup> Este resultado não constitui propriamente novidade. As conclusões do Relatório Coleman mostravam que a heterogeneidade social do público escolar beneficiava os alunos com baixo estatuto socioeconómico, não prejudicando os alunos situados no pólo oposto da escala (*cf.* Coleman, 1966).

<sup>151</sup> A partir da leitura dos resultados apresentados nos estudos de Mingat e de Bressoux, a socióloga afirmaria que as progressões são mais afectadas pelo «efeito professor» do que pela origem social no primeiro ano do ensino primário. De acordo com os resultados de várias pesquisas o «efeito professor» explicaria entre 10 a 15% da variância observada nas progressões dos alunos num determinado ano (*cf.* Duru-Bellat, 2002:122). Para a explicação deste efeito pouco contribuiriam as características pessoais dos professores como o sexo, a idade ou a formação.

espaços de socialização e de formação de relacionamentos electivos<sup>152</sup>. Importa, assim, realçar o efeito dos pares (*peer effect*) no desempenho escolar. A partilha de espaços escolar e socialmente heterogéneos tende a elevar a prestação dos alunos com baixo rendimento<sup>153</sup>. Estes beneficiariam de interações mais estimulantes com impacto no desempenho e na constituição de identidades e expectativas escolares e profissionais. Neste quadro, torna-se clara a importância de turmas heterogéneas, sobretudo para os alunos oriundos de meios populares, beneficiando estes do alargamento e diversificação das possibilidades de construção de afinidades electivas no espaço escolar.

Como vimos, as turmas de nível são muitas vezes constituídas por pressão dos pais que procuram retirar o maior benefício da passagem dos filhos pela instituição escolar. Esta procura faz-se sentir na produção do contexto escolar, evidenciando, assim, o impacto das estratégias parentais no fomento de desigualdades educativas. De facto, as famílias desenham estratégias respeitantes à procura dos melhores espaços e condições de ensino. Segundo a autora, os pais tendem a deduzir a qualidade das escolas a partir da composição social do público que as frequenta. Se os pais presumem que os espaços mais eficazes são aqueles frequentados pelos alunos com mais recursos, torna-se, então, expectável que procurem aí matricular os seus filhos. No entanto, as famílias dispõem de desiguais recursos para aceder às escolas mais eficazes (*cf.* Duru-Bellat, 2005:27).

---

<sup>152</sup> João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado tinham identificado a importância dos relacionamentos electivos no estudo das trajetórias de classe e redes de sociabilidade dos estudantes do ensino superior em Portugal (*vd.* Almeida *et, al.*, 1988; Costa, *et, al.*,1990). Nos trabalhos realizados durante as décadas de oitenta e noventa, os autores afirmavam que estes relacionamentos constituem o núcleo duro das sociabilidades, sendo no seu carácter voluntário objecto de condicionamentos exteriores. “Da universidade (como das outras instituições de ensino) se pode esperar que aproximem quem a frequenta, num período do ciclo de vida especialmente fértil em fazer amigos”. (Almeida *et, al.*, 1988:199; Costa, *et, al.*,1990). A escola apresenta-se, assim, como espaço privilegiado de constituição de relacionamentos electivos, produtores de identidades e representações sobre o destino escolar e profissional.

<sup>153</sup> Stephen Caldas e Carl Bankston identificam efeitos indirectos do grupo no desempenho individual (*vd.* Caldas,1997:269-275). Para além da influência directa do grupo, os pares exerceriam impacto nas percepções dos docentes e dos administradores escolares. A composição socioeconómica do grupo faria o professor subir ou baixar a sua fasquia, independentemente da origem social de cada aluno. Por sua vez, as percepções dos docentes seriam incorporadas pelos alunos, influenciando o seu desempenho. Os resultados do estudo salientariam o efeito significativo e substancial do estatuto socioeconómico dos pares no rendimento escolar individual, apenas ligeiramente inferior ao apurado para o estatuto socioeconómico do próprio. A frequência de escolas por alunos dotados de elevado estatuto socioeconómico melhoraria os resultados (*vd.* Caldas,1997:269-275).

Mas os pais dos alunos fracos, que têm todo interesse nas classes heterogêneas, são nitidamente menos influentes. Há, pois, interesses divergentes que se exprimem na escola: as famílias lutam, com armas desiguais, para apropriarem-se dos melhores recursos escolares e para colocar seus filhos em melhor situação em relação àqueles que serão seus concorrentes no acesso às melhores carreiras e in fine às melhores posições sociais. Concluindo, os contextos escolares, a tonalidade social e os recursos educativos que os acompanham são em grande medida impostos às famílias em função de sua situação geográfica (jamais neutra socialmente). Compreende-se, porém, que os pais, que buscam “normalmente” controlar suas condições de vida, procurem também oferecer a seus filhos o meio escolar mais agradável e mais produtivo possível, pois o que se pode ganhar com uma escolaridade bem sucedida é muito importante. As famílias participam, portanto, ativamente da criação e da preservação das “condições de contexto” que lhes sejam as mais favoráveis (Duru-Bellat, 2005:28).

As famílias apresentam, de facto, desiguais capacidades e recursos na concorrência estabelecida pelo acesso aos espaços de ensino considerados mais eficazes. A luta desigual travada pelas famílias questiona também o efeito do sistema de carta escolar. Em França, tal como em Portugal, este sistema é responsável pela delimitação geográfica do público acolhido por cada estabelecimento de ensino. Para a socióloga, a carta escolar confirma as desigualdades residenciais, endurecendo-as (*cf.* Duru-Bellat, 2002:138). Considerando os processos de segregação espacial, este sistema produziria efeitos de homogeneização do público escolar, constituindo-se, assim, como instrumento de criação e perpetuação de ambientes mais propícios a determinados percursos educativos e a posições sociais privilegiadas. Atendendo aos resultados observados nas turmas heterogêneas, as políticas públicas deveriam equacionar a introdução de alterações ao sistema de carta escolar, visando a atenuação dos mencionados efeitos. Mas a instituição escolar contribui também para os processos de discriminação dos espaços de ensino, através da selecção de alunos e de constituição das turmas, reforçando, assim, os efeitos escolares decorrentes da segregação espacial (*cf.* Duru-Bellat, 2002-141). A descrição efectuada possibilita compreender as razões pelas quais os espaços de maior eficácia acabariam por ser frequentados pelos públicos socialmente mais favorecidos, registando-se, assim, efeitos de homogeneização da população escolar.

Os efeitos de contexto enrijecem as desigualdades sociais porque os alunos mais privilegiados beneficiam-se sistematicamente dos contextos mais eficazes, ou menos seletivos, e, mais ainda, contribuem para torná-los mais eficazes ou menos seletivos pelo fato mesmo de sua agregação e das reações à intenção adaptativa dos docentes. A verdade é que em consequência de os alunos mais privilegiados se beneficiarem, em geral e em maior número, das melhores condições de ensino, torna-se difícil dissociar os trunfos que os alunos tiram de seu ambiente social e os que tiram de seu contexto de escolarização. A ação do meio social sobre o êxito e a trajetória escolar da criança é, pois, em grande parte indireta, transitando pelo acesso a um contexto escolar de qualidade desigual (e não, pelo menos não

unicamente, por mecanismos individuais do tipo “herança cultural”). Mas o contexto escolar é ele próprio construído por estratégias dos atores, que se mostram essenciais na criação das desigualdades de contexto (Duru-Bellat, 2005:26).

O posicionamento revela proximidade como a proposta de Raymond Boudon (1973, 1981) e denota afastamento face à tese do distanciamento cultural de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964; 1970, 1978). Duru-Bellat afirmaria que a influência das famílias sobre a trajetória e desempenho dos alunos é, de facto, largamente indirecta, exercendo-se através do contexto escolar e não apenas pelo património transmitido. As diferenças de contexto escolar endureceriam as desigualdades educativas e as desigualdades sociais. Aquelas seriam aprofundadas pelo facto dos alunos com fraco desempenho serem justamente os mais sensíveis ao tipo de contexto escolar, enquanto as desigualdades sociais agravar-se-iam em resultado dos espaços de ensino menos formadores se situarem em meios socialmente desfavorecidos (*cf.* Duru-Bellat, 2002:133).

Como sublinharia a socióloga, as desigualdades sociais cercam e penetram a escola. As desigualdades escolares constituem, assim, uma faceta das desigualdades sociais. O sistema de ensino é, de facto, parte integrante de uma sociedade estruturada por relações sociais de desigualdade. Assim sendo, as desigualdades educativas tendem a ser tanto mais marcadas quanto o são as desigualdades sociais (*cf.* Duru-Bellat, 2002:209). Se a existência de uma correlação positiva entre desigualdades sociais e desigualdades educativas encontraria nos países do norte da Europa (mais igualitários) matéria para uma franca corroboração desta tese, contudo, as comparações internacionais revelariam também casos que colocariam em causa a sistematicidade desta relação<sup>154</sup>. Este facto abriria a porta para a análise comparativa do papel das estruturas do sistema educativo na redução, manutenção ou alargamento das desigualdades.

### 1.6.2.3 O papel das estruturas educativas na reprodução das desigualdades sociais

O sistema de ensino não reproduziria as desigualdades sociais apenas pela maior proximidade aos meios sociais e culturais favorecidos, processando-se esse movimento através das modalidades diferenciadas de socialização familiar e pelo acesso diverso aos contextos escolares de qualidade.

---

<sup>154</sup> Dubet, Duru-Bellat e Vêrétout (2010, 2012) testariam o efeito das desigualdades sociais (medidas através das desigualdades de rendimento) nas desigualdades educativas (medidas pelos dados do PISA) nos países da OCDE. O teste não corrobora, em toda a sua extensão, a tese de que as sociedades menos igualitárias teriam os sistemas educativos menos igualitários. São identificados países com marcadas desigualdades de rendimento e pequenas desigualdades educativas (Portugal, Itália e Japão), bem como casos correspondendo a situações simétricas (França e alguns dos países vizinhos) (*cf.* Dubet, Duru-Bellat e Vêrétout, 2010, 2012:29).

François Dubet, Marie Duru-Bellat e Antoine Vêréout (2010, 2012) garantiriam que as desigualdades sociais anteriores à escola não seriam simplesmente reproduzidas nas posições sociais ocupadas após a passagem pelo sistema educativo. Ao contrário das teses da reprodução, que afirmaram a existência de uma continuidade entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas, os autores sublinhariam que esta relação não é linear.

Nos últimos vinte anos, eles se multiplicaram e, embora confirmem que, em todos os países ricos, as desigualdades sociais “determinam” as desigualdades escolares, mostram também que essa determinação tem uma amplitude muito variável conforme os países. Em outras palavras, as relações entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais não são perfeitamente uniformes. (...) As variações observadas entre os diversos países podem ser explicadas de duas maneiras. Pode-se, primeiramente, questionar o papel exercido pela própria organização dos sistemas escolares na transformação, mais ou menos fiel, das desigualdades sociais em desigualdades escolares. Mas também se pode deslocar o questionamento para o que acontece depois da escola, para o modo como as sociedades utilizam e valorizam os títulos escolares (Dubet, Duru-Bellat, Vêréout, 2010, 2012:24).

As grandes variações na amplitude da reprodução observadas entre países não poderiam ser decalcadas das desigualdades sociais de partida ou do contexto escolar. A explicação convocaria, então, dois factores: a estrutura organizacional dos sistemas educativos; a influência dos diplomas nas trajetórias de mobilidade social (*cf.* Dubet, Duru-Bellat e Vêréout, 2010, 2012:22).

A relação estabelecida entre desigualdades sociais e desigualdades escolares seria moldada pela estrutura organizacional do sistema educativo<sup>155</sup>. Esta poderia atenuar ou agravar o impacto das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Como afirmaria Duru-Bellat, os parâmetros estruturais dos sistemas educativos têm impacto na amplitude das desigualdades sociais, em particular os aspectos relacionados com a dimensão da selectividade nos níveis de ensino e com a organização dos itinerários. Aspectos como a duração do tronco comum, o calendário das escolhas ou a importância atribuída às diferentes fileiras poderiam constituir obstáculos ao progresso escolar, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades.

---

<sup>155</sup> A partir dos dados do PISA 2006, Alegre e Ferrer (2010) concluem que o nível de diferenciação institucional (mecanismo geral de divisão dos alunos em tipos separados de educação com diferentes currículos, níveis de qualificação e expectativas profissionais) é um dos elementos com efeitos mais expressivos na segregação social escolar nos países da OCDE. A par da diferenciação institucional, são também contemplados os efeitos produzidos pela presença de escolas privadas independentes e pela margem conferida aos espaços de ensino para seleccionar os seus alunos (school choice) (*cf.* Alegre e Ferrer, 2010).



Les itinéraires scolaires peuvent comporter des obstacles ou choix précoces, entre études de longueurs différentes, avec bifurcations entre voies menant de manière plus ou moins irréversible vers des filières d'élite et au contraire vers des filières de relégation constituant des voies de garage. Les modalités de l'orientation entre ces différentes voies, leur sélectivité interne, leurs coûts respectifs, et bien sûr leur importance en termes d'effectifs sont également des paramètres essentiels. Les inégalités sociales sont d'autant plus fortes que la sélection se produit tôt, et, par conséquent, supprimer un obstacle précoce ou différer les choix atténue en général les inégalités (Duru-Bellat, 2002:168).

A dimensão das desigualdades estaria positivamente correlacionada com o grau de diferenciação do sistema educativo. As desigualdades aumentariam à medida que transitássemos de estruturas indiferenciadas para as fortemente diferenciadas. Assim, as desigualdades seriam menores nos países escandinavos, cresceriam em países como a França e a Bélgica, que combinariam indiferenciação com a constituição de turmas de nível, e ampliar-se-iam na Alemanha e no Luxemburgo, exemplos de sistemas com um tronco comum de curta duração (*vd.* Duru-Bellat, 2002:169-170). Esta característica aparece significativamente correlacionada com as desigualdades escolares nas comparações internacionais, contudo, observar-se-ia uma elevada dispersão de resultados nos países da OCDE que apresentavam um longo tronco comum. Esta situação alertaria para a necessidade de contemplar o modo de organização pedagógica na caracterização dos sistemas educativos, elemento que explicaria a variação observada na dimensão das desigualdades educativas nos países com um longo tronco comum<sup>156</sup>. Os sistemas mais igualitários seriam os centralizados e caracterizados pela existência de um longo tronco comum, pela adoção de um modelo pedagógico de integração individualizada, pela constituição de turmas heterogéneas e pela adaptação dos professores aos diferentes ritmos dos alunos.

---

<sup>156</sup> A partir da tipologia desenvolvida por Nathalie Mons (2007, 2014), Dubet, Duru-Bellat e Véréttout mostram que os países com longo tronco comum apresentam diferentes modalidades pedagógicas de tratamento das dificuldades dos alunos. Três modelos são identificados: integração individualizada (apoio a cada aluno, impossibilidade de repetência ou de constituição de turmas de nível. Os sistemas dos países do norte da Europa apresentam estas características); integração à *la carte* (apesar da existência do tronco comum, permite-se a formação de turmas de nível e uma gestão menos individualizada das dificuldades. Encontramos aqui países como a Austrália, o Canadá ou os Estados Unidos); integração uniforme (as dificuldades dos alunos são geridas através da reprovação, da constituição de turmas de nível e de saídas precoces do sistema de ensino. A Itália, a França e Portugal integram o grupo de países com este modelo (Mons 2007 in: Dubet, Duru-Bellat, Véréttout, 2010, 2012:38-39). No que respeita ao caso português, Pedro Abrantes afirmaria que o sistema de ensino, apresentando uma segmentação excepcional do tronco comum (divisão do ensino básico em três ciclos) no panorama mundial, “parece gerar estímulos adicionais à diferenciação, desigualdade e exclusão, o que poderá, em parte, explicar as maiores taxas de insucesso e de abandono que Portugal ainda regista” (Abrantes, 2013:29).

A organização do sistema de ensino contribuiria para afrouxar ou intensificar o peso das desigualdades sociais sobre as desigualdades educativas com notórios efeitos na amplitude do processo de reprodução social. Este processo seria ainda influenciado pela relação estabelecida entre os diplomas escolares e as posições ocupadas na estrutura social.

#### 1.6.2.4 A influência dos diplomas nas desigualdades sociais escolares e nos processos de mobilidade

Na obra *Les Inégalités Sociales à L'École*, Duru-Bellat afirmaria que as desigualdades sociais educativas são sensíveis ao tipo de relacionamento estabelecido entre a escola e o mercado de trabalho. O papel do sistema de ensino no processo de reprodução social dependeria do grau de articulação observado entre diplomas e posições ocupadas na estrutura social. A socióloga salientaria que a relação entre a escola e o destino social dos indivíduos é amplamente contingente, variando em função do equilíbrio entre fluxos escolares e empregos disponíveis<sup>157</sup> e do grau de dominância instituído<sup>158</sup> na sociedade (cf. Duru-Bellat, 2002:220). A autora sublinharia, uns anos mais tarde, que “quanto mais determinante for o papel dos diplomas, mais marcadas serão as desigualdades escolares e mais rígida será a reprodução das desigualdades sociais” (Dubet, Duru-Bellat e Vérétoit, 2010, 2012:22). Estes resultados encontrariam explicação na tese de que um maior grau de determinação das posições sociais pelos títulos escolares intensificaria as estratégias familiares no sentido de ampliação das vantagens dos seus filhos, considerando a estreita relação entre a escola e o destino social.

#### 1.6.2.5 Democratização e translação das desigualdades sociais educativas

Duru-Bellat afirmaria a estabilidade dos mecanismos que enformam, no essencial, as desigualdades sociais escolares. Vimos que as trajetórias dos alunos seriam influenciadas pelo processo de acumulação e sedimentação das desigualdades iniciais, pelas escolhas e orientação escolares, pelos contextos de qualidade diversa. Observámos com recurso às comparações internacionais que as desigualdades sociais escolares seriam também moldadas pelo tipo de organização do sistema de

---

<sup>157</sup> Boudon tinha sublinhado a existência de desfasamentos entre os fluxos da formação e do emprego, mostrando que não existia um alinhamento ou uma relação de correspondência. Quer isto dizer que o alargamento das oportunidades educativas não significaria necessariamente o crescimento das oportunidades sociais e dos processos de mobilidade social. A assimetria nas dinâmicas das duas instâncias poderia gerar trajectos de mobilidade diversos: ascendente (quando a estrutura do emprego crescesse mais depressa do que a dos diplomados); descendente ou estacionária (caso ocorresse uma situação inversa) (vd. Boudon, 1973, 1981).

<sup>158</sup> Conceito utilizado por Raymond Boudon para mostrar a influência de critérios atributivos, como a origem social ou o género, no acesso às posições sociais, quando concorrem indivíduos com formação idêntica.

ensino e pela relação entre a escola e o mercado de trabalho, constituindo estes factores variáveis fundamentais para a explicação da amplitude das variações observadas entre países. Resta, por fim, incluir a dimensão temporal na análise, mostrando como têm evoluído estas desigualdades no quadro de expansão dos sistemas de ensino nos países ocidentais.

Duru-Bellat e Kieffer (2000) concluiriam, a partir da análise da coorte de indivíduos nascidos entre 1919 e 1973, que a expansão do sistema educativo francês revelava, por um lado, a melhoria do nível de instrução da população, uma distribuição da educação menos desigual pelos grupos sociais, um enfraquecimento global da relação entre origem social e nível de escolaridade atingido, e, por outro, um efeito de translação das desigualdades sociais escolares, *i.e.*, uma deslocação para os níveis de ensino mais avançados (Duru-Bellat e Kieffer, 2000). Quer isto dizer que as políticas de abertura do sistema de ensino deslocaram a efectiva selecção dos alunos para uma fase mais avançada do percurso escolar, mantendo aí visíveis as desigualdades sociais escolares, *i.e.*, exprimindo aí uma relação significativa entre origem social e escolaridade atingida.

A socióloga aprofundaria a análise da expansão do sistema de ensino francês ao longo do século XX, recorrendo à tipologia de democratização utilizada na altura por Pierre Merle<sup>159</sup>. O crescimento das taxas de escolarização da população poderia, de facto, não significar a existência de um processo de democratização *igualizadora*<sup>160</sup> no acesso a um determinado nível de ensino, *i.e.*, o estreitamento

---

<sup>159</sup> Este autor distinguiu, numa primeira fase, três tipos de democratização: igualizadora (diminuição das diferenças no acesso a um determinado patamar de ensino entre os grupos sociais); uniforme (manutenção das diferenças); segregadora (alargamento das diferenças) (*cf.* Merle, 2002). Importa aqui sublinhar que o contínuo crescimento das taxas de escolarização dos vários grupos sociais tende no tempo a encurtar as diferenças, facto explicado pela acção do denominado efeito de tecto, produzindo, assim, de forma mecânica um processo de «democratização igualizadora». Numa segunda fase, Pierre Merle empreenderia um esforço de clarificação da expressão «democratização do ensino», distinguindo dois significados habitualmente associados: difusão da instrução; igualdade de oportunidades escolares. A distinção operada permitiria afirmar que a paulatina difusão do ensino não pressupõe a eliminação das desigualdades sociais de acesso. As desigualdades de oportunidades podem inclusive ser aprofundadas no tempo. Para o autor, o termo democratização deveria ser aplicado apenas quando do processo de difusão resulta uma diminuição das desigualdades sociais de acesso aos níveis de ensino. A difusão não implica assim a existência de um movimento de igualização (*vd.* Merle, 2002, 2009:76-77).

<sup>160</sup> Bourdieu e Passeron (1970, 1978) tinham asseverado que o crescimento das oportunidades de todas as categorias sociais no acesso ao ensino superior, no período entre 1962 e 1966, não constituiria um indicador inequívoco de democratização. Para o período referenciado, os autores afirmariam: “se se entende por «democratização» aquilo que a palavra sugere sempre implicitamente, a saber, o processo de igualização das oportunidades escolares dos estudantes oriundos das diferentes categorias sociais (supondo a igualdade perfeita de oportunidades que todas as subcategorias tenham uma taxa de oportunidade igual à taxa global de escolarização do grupo etário), o crescimento empiricamente verificado das oportunidades de todas as

das diferenças sociais. A autora mostraria que se observa a coexistência de processos de «democratização igualizadora» e de «democratização segregadora» num determinado nível de ensino. O acesso ao BAC revelaria um movimento de «democratização igualizadora» combinado com mecanismos de segregação social na frequência das diferentes fileiras. As taxas de acesso dos grupos sociais às fileiras científicas indicariam diferenças significativas e crescentes. A expansão do sistema de ensino transportaria, assim, as desigualdades sociais escolares para patamares superiores da escolaridade. Universalizado o acesso ao *collège*, as desigualdades sociais escolares revelar-se-iam no *lycée* e tornar-se-iam mais visíveis no BAC e no ensino superior. Estes níveis exibiriam processos de segregação, quer no acesso às diferentes fileiras, no primeiro caso, quer no acesso às *grandes écoles*, no segundo caso. A evolução do sistema de ensino exporia o crescimento dos níveis de escolarização da população, mas mostraria também que este processo era acompanhado por movimentos de transposição das desigualdades sociais escolares para patamares mais elevados, revelando dinâmicas de selecção, segregação e demarcação social<sup>161</sup>.

Duru-Bellat lembraria que a concorrência pelos títulos escolares e pelos melhores lugares no mercado de trabalho por parte de indivíduos desigualmente posicionados na estrutura social perpetuaria as desigualdades. O prolongamento dos estudos e a segregação das fileiras mais prestigiadas seriam respostas ao crescimento das taxas de escolarização por parte dos grupos mais favorecidos, mantendo-se, assim, as desigualdades no sistema. Neste quadro, a proposta de Boudon (1973, 1981) e o trabalho de Bourdieu (1979, 2010) sobre os processos de distinção classista dariam um contributo mais efectivo para a compreensão do movimento de expansão do sistema de ensino (*vd.* Duru-Bellat, 2002:195-6). Os processos de distinção e demarcação social teriam impacto na relação estabelecida entre títulos e posição ocupada na estrutura social. Como vimos, as famílias jogam aqui um papel fundamental na competição pelos títulos que conferem o acesso aos lugares mais prestigiados. Na esteira de Boudon, Duru-Bellat afirmaria que os dados de evolução ajudam a compreender a razão pela qual a redução da desigualdade de oportunidades educativas aparece como mais nítida do que a diminuição da desigualdade de oportunidades sociais, concluindo pela existência de desfasamentos nos ritmos e dinâmicas destas estruturas. Um aluno que superasse o nível de escolaridade atingido pelos seus pais não desenharia necessariamente uma trajectória social

---

categorias não constitui, por si, um sinal de «democratização» (Bourdieu e Passeron, 1970, 1978:292). Os sociólogos mostrariam que a evolução da estrutura de oportunidades no período analisado tinha consagrado os privilégios culturais das classes superiores.

<sup>161</sup> Segundo a autora, a evolução do sistema reconheceria maior poder explicativo à teoria da distinção do que à teoria da reprodução. Esta teria dificuldades em explicar o crescimento gradual das taxas de escolarização no quadro do distanciamento cultural, bem como a permanência das desigualdades no sistema num contexto de redução da distância pela elevação dos níveis de escolarização da população.

ascendente, podendo registar-se uma mobilidade estacionária ou mesmo descendente. A deslocação mais rápida da estrutura educativa face à estrutura social tenderia a desvalorizar os títulos escolares, mostrando que o papel da escola é objecto de ajustamentos estruturais.

A socióloga concluiria que as desigualdades sociais na escola são sistemáticas e consistentes, alterando-se, refinando-se e mostrando-se as suas modalidades cada vez mais subtis com a expansão do sistema de ensino. Este facto observa-se, apesar da origem social não determinar estritamente o percurso, permitindo uma certa fluidez social dos destinos escolares e fechando, assim, o caminho à utilização de análises mecânicas de determinação estrutural das desigualdades educativas (*cf.* Duru-Bellat, 2002:231). Em suma, constata-se que a gradual expansão das taxas de escolarização da população francesa não erradicou as desigualdades do sistema educativo, *i.e.*, não fez desaparecer a relação estabelecida entre a origem social e o nível de escolaridade atingido. Com a paulatina universalização do acesso aos patamares iniciais de educação, a relação observada foi deslocando-se para os ensinos secundário e superior. O crescimento destes níveis de ensino revela a combinação<sup>162</sup> de processos de igualização e de segregação, situação com expressivos impactos no relacionamento entre escola e mercado de trabalho. A expansão escolar comportaria, assim, movimentos de translação e de recomposição qualitativa das desigualdades (*cf.* Duru-Bellat, 2002:195).

#### 1.6.2.6 As políticas educativas e o combate às desigualdades sociais escolares

O trabalho de Duru-Bellat esclareceria que as desigualdades sociais estão presentes à entrada na escola, que se acumulam e sedimentam ao longo da trajectória escolar. A investigação afirmaria também o efeito significativo dos contextos de ensino no enfraquecimento ou aprofundamento das desigualdades. Neste quadro, as estratégias desenvolvidas pelas famílias para garantir o acesso aos espaços de ensino mais eficazes, condição relevante para a realização de um percurso distintivo e facilitador do acesso às posições sociais mais bem recompensadas, desempenhariam particular importância. As desigualdades sociais penetram os espaços de ensino. A construção escolar é subsidiária das estratégias de famílias com interesses diversos e/ou opostos, sublinhando tal facto que as principais instâncias das modernas sociedades ocidentais são também estruturadas por critérios atributivos. A escola e a família não são instituições independentes. Se a escola é parte de uma sociedade desigual, sendo produzida pelas dinâmicas e estratégias familiares, e o próprio desenho das políticas públicas não é alheio aos interesses particulares dos grupos sociais com influência diversa, poderá questionar-se a margem de manobra da instituição escolar na redução das desigualdades, bem

---

<sup>162</sup> Como afirmaria Duru-Bellat: L'expansion est donc à la fois une réforme égalisatrice et d'une certaine manière une contre-réforme, tout aussi politique, permettant aux plus favorisés de maintenir leur avantage en le déplaçant (Duru-Bellat, 2002:176).

como a possibilidade das modernas sociedades se constituírem como sistemas meritocráticos fundados no princípio da efectiva igualdade de oportunidades.

A socióloga reconheceria a influência dos constrangimentos estruturais e das dinâmicas sociais no modo de funcionamento da escola. A defesa de uma instituição escolar mais justa passaria pela consciencialização generalizada dos efeitos das socializações familiares, da relação entre títulos e mercado de trabalho e dos contextos de formação na produção das desigualdades sociais educativas. As políticas educativas parecem apenas capazes de apresentar uma resposta eficaz ao problema colocado pelo contexto escolar. Os resultados de várias investigações têm mostrado que os estabelecimentos de ensino atenuam ou aprofundam as desigualdades, explicitando, assim, a existência de margem de manobra das políticas públicas de natureza sectorial. Duru-Bellat sublinharia a necessidade de avaliar a eficácia das práticas educativas e de defender uma maior heterogeneidade dos públicos, como condição para a criação de maior equidade e menor segregação dos meios escolares. Neste quadro, as questões relacionadas com o contexto escolar são essencialmente de natureza política.

Les questions de contexte sont donc, fondamentalement, des questions politiques et, en l'occurrence, une école sans politique est une école qui se laisse instrumentaliser, nécessairement par les plus forts. L'alternative, pour l'État, est soit de laisser les intérêts spécifiques à certains groupes sociaux régenter le contexte scolaire, soit de faire des choix clairs et d'organiser sur cette base une véritable régulation, car la conjonction d'une ségrégation croissante et d'une opacité complète sur ce que vivent et apprennent effectivement les élèves signerait la mort du système éducatif (Duru-Bellat, 2002:233).

O papel do Estado é, aqui, fundamental na arbitragem dos diversos interesses e na defesa do bem comum. O debate sobre a composição social e escolar das turmas ilustra com particular acuidade a necessidade de regulação do sistema, sob pena deste caminhar no sentido da crescente segregação dos públicos.

Se as desigualdades fabricadas pelo contexto escolar podem ser reduzidas através da adopção de medidas educativas mais igualitárias, as políticas sectoriais são claramente insuficientes para combater as desigualdades sociais escolares formadas antes e depois da escola. Como sublinha a autora, o conhecimento disponível mostra que as desigualdades já estão presentes à entrada na escola. À saída, elas serão tanto mais marcadas, quanto mais for estreita a relação entre títulos e posição social, uma vez que tal configuração é objecto de processos de instrumentalização por parte dos grupos mais favorecidos (*cf.* Duru-Bellat, 2002:233/4).

François Dubet, Marie Duru-Bellat e Antoine Véréout afirmariam que a criação de uma escola justa exigiria repensar a influência dos seus títulos e o monopólio desta instituição na definição do

mérito e do valor dos indivíduos, *i.e.*, implicaria alterar a percepção dos mecanismos de formação e de reprodução das desigualdades, situação que constituiria uma autêntica revolução (*cf.* Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010, 2012:66-67). Daqui decorre que o combate ao problema exige políticas globais e uma reflexão sobre os princípios estruturadores das políticas públicas, designadamente a igualdade de oportunidades e o correlativo conceito de mérito.

Os resultados das investigações aqui apresentados questionam frontalmente a ideologia meritocrática. Se a escola substituiu a família como principal instância de formação da força de trabalho no quadro do processo de diferenciação estrutural das sociedades, tal facto não significa a erradicação da influência de critérios atributivos na definição dos percursos escolares e das posições sociais ocupadas. Duru-Bellat declararia que a meritocracia era um mito legitimador<sup>163</sup> das desigualdades, contudo necessário, sob pena das modernas sociedades regressarem à prevalência de critérios atributivos no funcionamento das instituições e na avaliação das relações sociais.

Mais si la méritocratie apparaît largement aujourd’hui, dans le fonctionnement des sociétés modernes comme un mythe qui préserve et justifie les inégalités, cela reste néanmoins un mythe nécessaire, sauf à accepter un retour à la prévalence des critères «ascriptifs» pour l’allocation des places. Mais peut-être faut-il aller vers une définition moins univoque et moins fixiste du mérite, moins destructrice aussi pour les individus qu’elle responsabilise négativement. Une alternative est évidemment que le curseur se déplace, d’une logique des ressources et des mérites vers une logique des besoins et des droits. Il y a là des débats, dont l’issue échappe bien évidemment au chercheur, mais qu’il peut contribuer à éclairer (Duru-Bellat, 2002:236).

A afirmação da meritocracia como um mito necessário limita, desde logo, a discussão sobre as suas alternativas. O raciocínio elaborado parece enfermar de claras contradições. Em primeiro lugar, declara-se a necessidade da meritocracia, sob pena do regresso à prevalência de critérios atributivos no funcionamento das instituições, embora se reconheça que a principal instância atributiva das modernas sociedades (a família) tem um papel expressivo na produção e reprodução das desigualdades. Esta situação significa que as desigualdades são hoje estruturadas também através de vantagens herdadas (origem social). Em segundo lugar, reconhece-se que as desigualdades são legitimadas por um mito, não decorrendo daí qualquer desconforto teórico. Em terceiro lugar, propõe-se uma nova definição de

---

<sup>163</sup> Autores com diferentes posicionamentos teóricos (Parsons, 1970; Bourdieu, 1964; 1970, 1978; Boudon, 1973, 1981) tinham alertado para o facto do princípio da igualdade de oportunidades se constituir como mecanismo legitimador das desigualdades sociais nas modernas sociedades. Leitura que seria subscrita por Marie Duru-Bellat (2002) e François Dubet (2010). Abre-se também caminho às leituras de influência weberiana que viram nestes processos mecanismos de controlo e manutenção do acesso às posições privilegiadas e mais bem recompensadas (*vd.* Parkin, 1979; Collins, 1979).

mérito, menos unívoca, com a passagem da lógica dos recursos e da realização para a das necessidades e dos direitos. Parece-nos, então, que a proposta pouco teria que ver com o mérito e, assim sendo, não se percebe a razão pela qual a meritocracia se constitui como um mito necessário. Julgamos que há vantagens em centrar a discussão a montante, *i.e.*, no princípio fundador da meritocracia e estruturador das políticas públicas: a igualdade de oportunidades. O debate sobre o princípio permitiria aprofundar o estudo, analisando os limites e as potencialidades das alternativas constituídas. Neste quadro, a proposta de François Dubet (2010) sobre a igualdade de lugares assume particular interesse, enquanto alternativa ao modelo existente, possibilitando ultrapassar os impasses e as insuficiências observados.

## **1.7 Justiça Social, Desigualdade Social e Desigualdade Educativa**

No início da presente década, François Dubet avaliaria as concepções de justiça social, princípios estruturadores do funcionamento das modernas sociedades. A avaliação tem como pano de fundo a proposta rawlsiana da justiça como equidade, solução considerada insuficiente para a conciliação da igualdade de direitos com a desigualdade de realização.

### **1.7.1 Igualdade de lugares e igualdade de oportunidades: O debate sobre as principais concepções de justiça social nas sociedades democráticas**

François Dubet publicaria *Les Places Et Les Chances* (2010), obra na qual avaliaria<sup>164</sup> as duas principais concepções de justiça social coexistentes nas modernas sociedades democráticas: a igualdade de lugares (de situações ou posições sociais); a igualdade de oportunidades. Ambas as concepções têm como objectivo reduzir a tensão aberta pela Revolução Francesa entre a afirmação da igualdade de estatuto dos indivíduos e a desigualdade material resultante do processo de concorrência entre os participantes.

A igualdade de lugares, centrada no conjunto de posições sociais ocupadas pelos indivíduos na estrutura social, visa sobretudo reduzir as desigualdades de rendimentos, de condições de vida, de acesso aos serviços e de segurança (*cf.* Dubet, 2010:9). Esta concepção dá prioridade à redução das

---

<sup>164</sup> Para a realização da avaliação, o sociólogo colocaria em evidência as potencialidades e os limites das duas concepções de justiça social, através da análise dos efeitos ou impactos da sua acção ou domínio. Os princípios basilares das concepções não seriam de todo questionados. Concluído o processo avaliativo, Dubet exporia os argumentos que baseariam a decisão de exprimir a preferência por uma das concepções; aquela que deveria tornar-se prioritária porque capaz de introduzir mais justiça social nas modernas sociedades democráticas.



desigualdades existentes, colocando a mobilidade social<sup>165</sup> no segundo plano de importância. Por seu turno, a igualdade de oportunidades declara a possibilidade de todos os indivíduos acederem a todas as posições sociais, elegendo como critério o mérito dos participantes. Esta interpretação estabelece como prioridade a luta contra as discriminações que ameaçam a competição entre indivíduos considerados iguais à partida e que ocuparão posteriormente posições desiguais.

O modelo da igualdade de lugares, influenciado pela construção teórica marxista, serviu de bandeira ao movimento operário e sindical do século XIX, que combatia as crescentes desigualdades económicas e sociais resultantes da acelerada expansão de um capitalismo sem regulação. Esta concepção estruturou também a afirmação e consolidação do Estado-providência, sobretudo no período que medeia o final da Segunda Guerra Mundial e as últimas décadas da centúria<sup>166</sup>. As políticas públicas de combate às desigualdades sociais foram financiadas através da arrecadação de impostos progressivos sobre os rendimentos dos agentes económicos. As políticas redistributivas permitiram um maior equilíbrio social, e as transferências sociais para os mais desfavorecidos possibilitaram a criação de patamares mínimos de condições de vida. Como afirmaria Dubet, foi necessário adicionar direitos sociais aos direitos políticos, sob pena do projecto da igualdade se desvanecer na crescente tensão entre a igualdade formal e as desigualdades reais materiais (*cf.* Dubet, 2010:15). O autor mostraria a existência de uma forte correlação entre a afirmação do Estado-providência e a igualdade social (*vd.* Dubet, 2010:18).

O modelo de igualdade de lugares apresentaria, no entanto, na sua aplicação um conjunto de limitações ou insuficiências. As políticas lançadas não foram igualitaristas no sentido da erradicação

---

<sup>165</sup> O facto da mobilidade social não se constituir como o elemento prioritário, não quer dizer que não lhe seja atribuída uma particular e decisiva importância.

<sup>166</sup> Como afirmaria o historiador Tony Judt, o consenso político estabelecido há sete décadas em torno do desenvolvimento do Estado-providência, intervencionista e exigindo significativa tributação, foi a resposta europeia num quadro marcado pela crise de 1929 e pela Segunda Guerra Mundial. Nos últimos trinta anos, uma outra resposta tem adquirido crescente influência informada pelo regresso de alguns dos juízos dos defensores do «Estado mínimo». A defesa da redução do papel do Estado, por natureza ineficiente e cerceador da inovação e do empreendedorismo, a apologia da privatização e do sector privado, como condição de crescimento económico, a admiração dos mercados sem barreiras e auto-regulados e o desprezo pelo sector público têm contribuído para a contestação do modelo de desenvolvimento europeu do pós-guerra baseado na intervenção estatal, na progressividade dos impostos, na universalização do acesso aos serviços sociais, na confiança, na cooperação e na coesão social (*cf.* Judt, 2010, 2012). Neste quadro, o autor escreveria que “o século XX não foi necessariamente como nos ensinaram a vê-lo. Não foi, ou não foi somente, a grande batalha entre a democracia e o fascismo, ou do comunismo contra o fascismo, ou da liberdade contra o totalitarismo. A minha ideia é que na maior parte do século estivemos envolvidos em debates implícitos ou explícitos sobre a ascensão do Estado. Que espécie de Estado queriam as pessoas livres? Que preço estavam dispostas a pagar por ele e que propósitos queriam que ele servisse?” (Judt, 2011, 2012:384)

da maior parte das desigualdades sociais, que continuaram a manter-se, por exemplo, entre trabalhadores intelectuais e manuais ou entre diplomados e não diplomados. O modelo foi sempre mais redistribuidor do que igualitarista, mais preocupado em assegurar os lugares ocupados e em garantir direitos e protecções aos mais desfavorecidos (*cf.* Dubet, 2010:29). A igualdade de lugares foi sendo atravessada, de facto, pelo confronto entre estas duas tendências: a redução das desigualdades entre as posições sociais e a securitização dos lugares ocupados pelos indivíduos na estrutura social. Muitas vezes, a preocupação com a protecção dos lugares colocou entraves à redução das desigualdades entre eles. O sociólogo alertaria ainda para o facto da correlação positiva estabelecida entre a afirmação do Estado-providência e a igualdade social não se constituir como condição suficiente para justificar o modelo. Com efeito, são identificáveis países com políticas públicas redistributivas de dimensão equivalente que apresentam diferenças expressivas nas desigualdades sociais produzidas. Não é apenas importante a progressividade dos impostos, interessa também a forma como depois é realizada a despesa pública. Utilizando a tipologia de Gøsta Esping Andersen sobre o Estado-providência, Dubet consideraria a França como um país conservador, protegendo mais os integrados no sistema do que os situados fora dele. Os mais desfavorecidos teriam mais dificuldades no acesso ao mundo do trabalho e aos direitos aí consagrados (*cf.* Dubet, 2010:32). O autor acrescentaria que o modelo é, sobretudo, favorável a uma classe média com forte presença na função pública e nos empregos com maior protecção. Os descendentes desta classe são também aqueles que desenvolvem percursos escolares mais longos, beneficiando, assim, da gratuitidade da educação pública.

En définitive, on peut reprocher au modèle de l'égalité des places de reposer sur une représentation stabilisée et cristallisée des inégalités attachées à l'emploi et, plus encore, à l'emploi stable. Il apparaît alors comme un modèle conservateur incapable de prendre en charge la fluidité des parcours et la multiplicité infinie des inégalités. Ce principe de justice faiblit nécessairement quand se s'installent le chômage et la précarité, mais aussi quand l'aspiration à l'égalité se fait forte et plus individualiste et quand les acteurs se définissent autant par leur mobilité que par leur position sociale (Dubet, 2010:39).

François Dubet concluiria, neste quadro, que a gradual hegemonia do modelo concorrente de igualdade de oportunidades não poderia ser explicada apenas pelo facto deste se constituir como um «avatar da vaga ultraliberal», que percorre as modernas sociedades democráticas nas últimas décadas (*cf.* Dubet, 2010:51). Uma parte substancial da explicação para a referida hegemonia decorreria dos resultados da aplicação da concepção da igualdade de lugares.

A igualdade de oportunidades participa, desde a origem, do projecto democrático, ela é transportada pelas elites e burguesias desejosas de destruir os privilégios e ordens do Antigo Regime (Dubet, 2010, 53). A concepção encontra-se presente no pensamento dos iluministas que ajudaram a

minar as fundações do regime destituído pela Revolução Francesa. O modelo afirma a igualdade de estatuto perante a lei, *i.e.*, o fim dos direitos especiais conferidos pelo Antigo Regime. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, ratificada em 26 de Agosto de 1789, exporia com clareza esse entendimento: «Todos os homens nascem livres e iguais em direitos» (artigo 1.º); «Todos os cidadãos são iguais a seus olhos (lei) e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos» (artigo 6.º). A igualdade de oportunidades não pressuporia, contudo, a eliminação das desigualdades materiais resultantes das diferentes recompensas associadas aos lugares da estrutura social. O fim dos privilégios de berço e a abertura das carreiras, acessíveis em função do mérito, constituir-se-iam como princípio basilar desta concepção.

A procura de erradicação de critérios atributivos e particularistas na avaliação das relações sociais tem sido visível no combate contra a discriminação social e na defesa das minorias<sup>167</sup>, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Esta demanda, realizada no quadro do Estado-providência, tem-se concretizado através do lançamento de políticas de discriminação positiva, disseminando a ideia da necessidade de uma representação paritária da vida social. O estabelecimento de quotas pode ser visto como o resultado de políticas públicas visando solucionar problemas persistentes de sub-representação como o das mulheres.

Como sublinharia o sociólogo francês, o modelo de igualdade de oportunidades centra-se no indivíduo e nas suas possibilidades, no combate às discriminações e na remoção dos obstáculos que ameaçam a contínua competição. Neste âmbito, o modelo define-se pelo estabelecimento de contratos individuais e não pela formação de um contrato global. As políticas públicas universais, visando o fomento da integração social, são substituídas por políticas dirigidas aos públicos, respondendo às especificidades e interesses dos segmentos populacionais. Os apoios públicos concedidos transportam consigo um caderno de encargos com parâmetros de responsabilidade individual.

L'égalité des chances fait passer des politiques sociales universelles à des politiques ciblées, centrées sur les publics, des risques et des chances spécifiques. Les aides sont «échangés» contre des responsabilités et des engagements. On mérite des soutiens et des chances quand on accepte de se mobiliser, d'agir, d'avoir des projets, (...). Dans le modèle de chances, personne ne doit être une victime passive ; l'aide sociale est moins un droit de tirage sur une dette sociale qu'une action ciblée mettant son bénéficiaire en situation de responsabilité. (...) Le «nouvel égalitarisme» dessiné par Giddens s'inscrit pleinement dans ce modèle: on aide ceux qui veulent s'aider eux-mêmes, on assure moins les places qu'on ne pousse les individus à évoluer (Dubet, 2010:62).

---

<sup>167</sup>Como afirmaria François Dubet, o par discriminação-identidade ganha predominância sobre o da exploração-trabalho, quando a prioridade é atribuída à concepção da igualdade de oportunidades (*cf.* Dubet, 2010:77).

A concepção da igualdade de oportunidades, à semelhança da sua concorrente, apresentaria um conjunto de limitações, repousando, desde logo, sobre «uma retórica e uma ficção». A afirmação de que os indivíduos dispõem das mesmas oportunidades<sup>168</sup> de distribuição pelos lugares da estrutura social pressupõe, de facto, a igualdade de condições de partida, *i.e.*, a erradicação ou redução substancial dos desiguais recursos patrimoniais e educativos familiares (*cf.* Dubet, 2010:55), requisito necessário para o mérito produzir desigualdades legítimas porque consideradas justas.

Alors que l'égalité des chances supposerait que le poids de l'héritage soit sensiblement réduit (afin que chaque génération remette les compteurs à zéro), le déclin de la redistribution, fondé sur l'argument selon lequel le mérite des vainqueurs doit être récompensé sans entraves, a fini par accentuer le poids de la naissance et la disparité des fortunes. Cette logique aboutit à l'«aristocratisation» des élites; quelques grands responsables économiques s'en étaient même inquiétés, craignant que l'esprit du capitalisme y perde sa vitalité (Dubet, 2010 :74).

A aceitação das desigualdades implica também que os indivíduos vencidos no processo competitivo atribuam a derrota às suas próprias insuficiências, impedindo que o fracasso possa ser imputado a uma entidade externa. “Cette grammaire morale conduit les victimes à rechercher obstinément des discriminations et des inégalités «naturelles», celles contre lesquelles on ne peut rien, afin de pouvoir justifier leurs malheurs” (Dubet, 2010:82). Esta situação justificaria que muitas vezes fosse mobilizado o argumento da inteligência inata como explicação para o insucesso escolar dos alunos.

#### 1.7.1.1 A igualdade de lugares e o acesso à educação

O modelo de igualdade de lugares progrediria com o estabelecimento da escolaridade obrigatória e gratuita num conjunto assinalável de países europeus ao longo do século XIX. François Dubet afirmaria que a criação da escola republicana, laica, gratuita e obrigatória ofereceria a todos os cidadãos franceses a possibilidade de partilhar um conjunto de valores, reforçando, assim, os mecanismos de integração social e de consolidação da construção do Estado-nação. A instituição escolar estava também preocupada com a formação de uma força de trabalho diferenciada que não colocasse em causa os lugares previamente destinados aos indivíduos na estrutura social. Assim, os alunos apresentariam diferenças de percurso escolar em função da origem social e do sexo. Os

---

<sup>168</sup> Tal como vimos em Parsons, o exemplo do «self-made man» é apresentado como bandeira do modelo de igualdade de oportunidades. Esta bandeira ocultaria a situação de milhões de emigrantes que trabalhariam uma vida inteira não alterando a situação de partida de pobreza (*cf.* Dubet, 2010:76).

objectivos igualitários esgotavam-se na procura de integração e de unidade, promovendo, para o efeito, a aquisição de um mínimo de educação por todos os alunos, facto que explicaria a circunscrição da oferta pública ao ensino elementar durante um longo período de tempo (*cf.* Dubet, 2010:25). A escola republicana não tinha como objectivo a promoção da igualdade de oportunidades. A possibilidade de realização da escolaridade obrigatória por parte dos alunos oriundos dos meios desfavorecidos contribuiria para reduzir as diferenças entre os lugares, sem, no entanto, ameaçar a ordem e a hierarquia da estrutura social.

L'élitisme républicain reposait-il sur une conception très particulière de la justice scolaire. Si la nation ne devait pas se priver des meilleurs talents issus du peuple, notamment pour en faire des fonctionnaires et autres «hussards» de la République, elle ne cherchait pas à donner à tous les mêmes chances de succès. La preuve en est que, à côté de l'école communale, les enfants des classes favorisées se voyant réserver les petits lycées, les lycées et les humanités classiques, qui étaient la clé des études les plus longues, le plus distinctives et les plus rentables. L'égalité n'empêchait donc pas que chacun devait rester à sa place, dès lors que cette place était assurée et que le socle de la culture commune était progressivement élargi (Dubet, 2010 :25-26).

Na segunda metade do século XX, a massificação do ensino em França seria realizada sob a égide desta concepção elitista republicana, que defendia uma escola integradora e produtora de uma força de trabalho diferenciada. As diferenças entre as posições sociais da estrutura social seriam, porém, reduzidas. O modelo de igualdade de lugares expressa-se numa correspondência estrutural natural entre diplomas e posições profissionais, constituindo-se a instituição escolar como meio privilegiado de acesso aos lugares da estrutura social. A expansão do sistema de ensino foi empreendida sob a crença de que era possível elevar os níveis de qualificação escolar da população, mantendo-se o princípio de que cada indivíduo tinha o seu lugar previamente assegurado (*cf.* Dubet, 2010:64). Contudo, após a expansão nos anos sessenta, iniciou-se um processo de gradual discrepância entre títulos e posições profissionais, gerando fenómenos de inflação escolar (*cf.* Dubet, 2010:44). A relação, outrora harmoniosa, tornou-se distendida, originando decepção escolar e desconfiança nas instituições. A massificação escolar não cumpriria as suas promessas, e o modelo de igualdade de lugares perderia protagonismo a favor do seu concorrente: a igualdade de oportunidades.

#### 1.7.1.2 A igualdade de oportunidades e o acesso à educação

A concepção elitista republicana da educação cederia lugar à igualdade de oportunidades escolares, revelando as notórias dificuldades de conciliação da expansão do ensino com o modelo de formação de uma força de trabalho diferenciada, cujo destino profissional havia sido previamente traçado. Segundo

Dubet, a escola da igualdade de oportunidades garantia à população a possibilidade de aceder paulatinamente aos diversos níveis de ensino, constituindo-se como instância de selecção dos alunos em função dos resultados apresentados e do mérito demonstrado. Para empreender tal empresa, a escola deveria realizar a «ficção da igualdade de oportunidades», anulando os efeitos das desigualdades sociais sobre os desempenhos escolares e eliminando, assim, as diferenças em cada geração (Dubet, 2010:64), facto que revelaria a distância observável entre a teoria e a prática.

Sob a égide do modelo da igualdade de oportunidades, foram promovidas duas políticas estruturantes dos sistemas educativos: a homogeneidade da oferta escolar; a discriminação positiva dos alunos. No que respeita à primeira política, a igualdade de oportunidades afirma a necessidade da selecção dos discentes se realizar o mais tarde possível. Para o efeito, defende-se o alongamento do tronco comum e o concomitante diferimento das escolhas. A igualdade de oferta educativa, como condição de justiça social, revelaria insuficiências relacionadas com a desigual situação de partida dos alunos, facto que justificou o desenvolvimento de políticas socialmente dirigidas. A criação das Zonas de Educação Prioritárias (ZEP), no início da década de oitenta do século XX, constitui uma medida de política subsidiária do princípio da diferença elaborado por John Rawls. A discriminação positiva em benefício dos mais desfavorecidos, *i.e.*, uma distribuição desigual que «redunda nos maiores benefícios possíveis para os menos beneficiados» (Rawls, 1971, 2013:239), encontra, de facto, justificação filosófica nesse princípio da justiça como equidade. O programa «Ambition Réussite», destinado a elevar o desempenho de estudantes com dificuldades de aprendizagem, e a criação de condições de acesso às universidades de elite (*grandes écoles*) para os melhores alunos oriundos dos grupos socialmente desfavorecidos são exemplos de dispositivos construídos para incrementar a equidade no sistema educativo. Dubet questionaria a eficácia destes dispositivos de discriminação positiva, sublinhando que estas medidas de política educativa não colocam em causa as desigualdades sociais geradas a montante da instituição escolar, mas que aí penetram indelevelmente, reflectindo-se nos percursos e no acesso aos cursos economicamente mais reconhecidos. Uma pertinente questão seria, então, formulada: “tous les «dispositifs» sont bons à prendre, mais que pèsent-ils quand on ne veut pas réduire les inégalités entre les activités professionnelles et entre les quartiers?” (Dubet, 2010:113)

O sociólogo francês faria um balanço crítico da aplicação do modelo da igualdade de oportunidades na educação, destacando, desde logo, a existência de processos de reprodução social. Os desempenhos e os percursos educativos eram claramente marcados pelas origens sociais dos alunos, facto que permitia observar uma estreita correspondência entre as elites escolar e social. Os discentes oriundos de grupos sociais desfavorecidos tendem a ser os vencidos de uma competição apresentada como justa. Para François Dubet, o fracasso da igualdade de oportunidades não resultava

apenas da penetração das desigualdades sociais na instituição escolar, ele decorria também de um paradoxo interno ao modelo.

Plus on croit à l'égalité des chances, plus on confie à l'école la mission écrasante de la réaliser à chaque nouvelle génération. Mais plus on adhère à cette utopie, plus on pense aussi que les hiérarchies scolaires sont justes et découlent du seul mérite individuel. Dans ce cas, il apparaît juste que les diplômés aient une forte emprise sur l'accès aux positions sociales et professionnelles puisqu'ils sont, *a priori*, l'outil le plus apte à neutraliser les conséquences des inégalités sociales initiales. Tout le problème vient de ce que la croyance dans ce modèle de justice conduit les familles à penser qu'il n'y a pas d'autres chances que celles que donne l'école. Cette croyance a pour effet d'accentuer la concurrence scolaire entre les familles qui ont intérêt à creuser les écarts afin d'assurer les meilleures chances à leurs enfants. Autrement dit, plus on croit, ou plus on est obligé de croire dans ce modèle de justice, plus les inégalités scolaires se creusent : les vainqueurs potentiels ont intérêt à les accentuer par les choix judicieux des établissements, des filières et des soutiens scolaires les plus efficaces (parce que les plus sélectifs) (Dubet, 2010:84/85).

A aplicação do princípio da igualdade de oportunidades na educação apresentava como resultado a reprodução ou o crescimento das desigualdades sociais, gerando, assim, um efeito contrário ao pretendido com a sua adoção. Este efeito lembra a parábola bíblica utilizada por Merton (1968) para ilustrar o contínuo aprofundamento das desigualdades entre ricos e pobres. As famílias mobilizam os desiguais recursos para conferir vantagem aos filhos num processo concorrencial com resultados esperados. Uma nova «aristocracia»<sup>169</sup> parece, assim, emergir nas sociedades democráticas ocidentais em nome da igualdade de oportunidades, da concorrência justa, das capacidades e do mérito. A consequência para os vencidos é a assunção do fracasso como produto das suas próprias incapacidades.

Resta, por fim, sublinhar que o crescente domínio da igualdade de oportunidades como modelo de justiça social, defendido ao longo do espectro partidário, decorre da aparente dificuldade de questionamento do seu princípio: a possibilidade de qualquer indivíduo, independentemente da sua origem social, aceder a qualquer lugar da estrutura social. Um princípio de difícil confrontação, «avatar de interesses contraditórios» (vd. Dubet, 2010), abriga sob a mesma bandeira protagonistas situados, a maior parte das vezes, em polos opostos no que concerne à igualdade e ao papel do Estado. Em nome da igualdade de oportunidades, defende-se, hoje, quer uma rede estatal de ensino, que assegure as necessidades da população, quer a sua privatização.

---

<sup>169</sup> Para Dubet, as classes favorecidas e dirigentes defendem o modelo da igualdade de oportunidades porque retiram benefício da aplicação do princípio que o estrutura: “Ils accumulent les patrimoines, multiplient leurs réseaux et leur capital social, scolarisent leurs enfants à l'étranger, etc. En bref, ils se comportent comme une classe héréditaire, une aristocratie” (Dubet, 2010 :105).

### 1.7.1.3 Prioridade à igualdade de lugares

François Dubet afirmaria a coexistência destes dois modelos de justiça social nas modernas sociedades democráticas, sublinhando a importância da sua conjugação. A questão fundamental é a de saber qual dos modelos deverá ter prioridade na organização das instituições e na estruturação das políticas públicas. As medidas para melhorar as condições de vida do operariado são de diferente índole daquelas desenhadas para procurar que os filhos desta classe tenham iguais oportunidades de chegar à universidade, em função do mérito (*vd.* Dubet, 2010:11).

A avaliação dos modelos centra-se, assim, não nos princípios que os estruturam, mas nas consequências práticas da sua aplicação. Neste quadro avaliativo, o sociólogo declara que deveria ser conferida prioridade<sup>170</sup> ao modelo de igualdade de lugares, fundamentando tal opção com a enunciação do seguinte teorema: quanto mais a desigualdade entre os lugares se reduz, maior é a igualdade de oportunidades (Dubet, 2010:100).

A demonstração do teorema seria realizada, essencialmente, a partir de dois argumentos. O primeiro sintetiza-se do seguinte modo: quanto mais as distâncias entre os lugares se encurtam, mais forte é a mobilidade social. Os indivíduos têm, assim, mais facilidade de percorrer o espaço que separa os lugares na estrutura social. Como afirmaria o autor, quanto mais desiguais são as sociedades, mais as desigualdades sociais se reproduzem, ameaçando a igualdade de oportunidades. Ao invés da ideia generalizada, Dubet assevera que se observa um maior índice de mobilidade social nas sociedades escandinavas do que na norte-americana (*cf.* Dubet, 2010:100). Esta é apresentada habitualmente como sendo mais permissível à deslocação dos indivíduos pela estrutura social. A defesa da igualdade de lugares como prioritária não deverá, contudo, negligenciar as suas mencionadas insuficiências, desde logo, a necessidade de tornar o modelo menos conservador e menos centrado na garantia dos lugares. A concepção deverá, com efeito, tornar prioritária a acção de redução das desigualdades de rendimentos<sup>171</sup>, condição para uma maior igualdade de oportunidades.

O segundo argumento resume-se nos seguintes termos: quanto mais as distâncias se encurtam entre os lugares, maior é a autonomia dos participantes. Os indivíduos são tanto mais livres de decidir, quanto menos desiguais são os termos da escolha (*cf.* Dubet, 2010:104). Se as distâncias entre os

---

<sup>170</sup> O autor declararia que tal opção não significa negar virtudes ao modelo de igualdade de oportunidades. São, de facto, notórios os seus méritos, quer no que concerne à luta contra as diversas discriminações, quer no respeito ao direito dos indivíduos serem reconhecido o seu trabalho e o resultado do seu esforço, esperando, assim, que o seu destino seja à partida indeterminado (*cf.* Dubet, 2010:117).

<sup>171</sup> François Dubet escreveria: Como apelar à igualdade de oportunidades e à confiança mútua quando as elites económicas monopolizam os salários e os prémios fora do comum. Como exigir às classes médias superiores a redução do seu estilo de vida quando os ricos são tão ricos (Dubet, 2010:110).



lugares da estrutura social se reduzem expressivamente, os indivíduos dispõem de maior liberdade de escolha, uma vez que as consequências daí resultantes são menos dramáticas. Mais uma vez, o sociólogo utilizaria o exemplo dos países do norte europeu para sublinhar que as sociedades mais igualitárias não limitam mais a liberdade do que aquelas apresentadas como mais liberais.

Elle (l'égalité des places) ne vise pas la communauté parfaite des utopies (...) communistes, mais elle recherche la qualité de la vie social et, par là, celle de l'autonomie personnelle : je suis d'autant plus libre d'agir que je ne suis pas menacé par de trop grandes inégalités sociales. En cela, elle ne déroge pas au libéralisme politique, même si elle conduit à maîtriser et à limiter au libéralisme économique. En un mot, la plus égalité possible est bonne en soi parce qu'elle renforce l'autonomie des individus (Dubet, 2010 :118).

A atribuição de prioridade à igualdade de lugares implicaria que o modelo se centrasse mais na redução das desigualdades de rendimentos do que na salvaguarda férrea dos lugares ocupados. Esta situação permitiria melhorar as condições de vida das classes com menos recursos, bem como aumentar os processos de mobilidade social. A redução das desiguais condições materiais de vida exigiria maior progressividade dos impostos e maior tributação junto dos grupos sociais favorecidos.



## **2 PLANO PARA MENSURAR E ANALISAR AS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EM PORTUGAL**

A igualdade de oportunidades constitui-se como a concepção de justiça social dominante nas modernas sociedades (Dubet, 2010). O princípio organizador do funcionamento das nossas instituições é hoje defendido ao longo do espectro partidário, sendo partilhado por forças políticas que exibem diferenças ideológicas aparentemente inconciliáveis. Há aproximadamente meio século, James Coleman afirmara que o largo consenso existente sobre este princípio rapidamente se transformava em dissenso, quando se tratava de proceder à tradução do seu significado e à aplicação a uma determinada área (vd. Coleman, 1968:7). De facto, apesar da crescente importância adquirida, o conceito continua a ostentar a ambiguidade que o sociólogo norte-americano então identificara na aplicação ao domínio educativo. José Madureira Pinto escrevia recentemente que “questões tão decisivas como (...) a da definição de critérios inequívocos de igualdade de oportunidades permanecem em aberto” (Pinto, 2013:iv, in: Almeida, 2013). Por seu turno, João Ferreira de Almeida referia que “o conceito de igualdade não é um conceito tranquilo. Está longe de ser inequívoca a sua denotação e é também susceptível de sugerir múltiplos pontos de aplicação pertinentes, merecedores de análise e de intervenção” (Almeida, 2013:237). Um conceito ambíguo, equívoco e polissémico parece, assim, estruturar o funcionamento das modernas sociedades, garantindo a aceitação de uma distribuição desigual de recompensas pelos participantes. Com efeito, é largamente partilhada a ideia de que a igualdade de oportunidades (e a correlativa noção de mérito) é o principal mecanismo legitimador das desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970, 1978; Coleman, 1968; Parsons, 1970; Boudon, 1973, 1981; Bowles e Gintis, 1976; Duru-Bellat, 2002; Dubet, 2010).

Para a mencionada polissemia muito contribui a evolução registada pelo conceito nos últimos dois séculos e meio. Como vimos, a Revolução Francesa consagrou a igualdade de estatuto dos indivíduos perante a lei e o fim dos privilégios de nascimento. Estabeleceu ainda a abertura de carreiras a todos, independentemente do credo, etnia, sexo ou classe social. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão assinalou que o acesso aos lugares passaria a ser feito em função do mérito, sublinhando, assim, a primazia dos critérios de realização. A igualdade de oportunidades procurava conciliar a igualdade de estatuto (jurídico-formal) com a desigualdade material resultante da competição, que teria necessariamente vencedores e vencidos. As garantias iniciais estabelecidas seriam objecto de considerável alargamento ao longo do tempo, como comprova a leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos adoptada pela ONU em Dezembro de 1948. Para além dos direitos naturais (liberdade, propriedade, segurança e resistência) e políticos (um cidadão um voto), a Declaração garantia o acesso aos serviços públicos, à educação elementar obrigatória e

gratuita, à justiça, à residência, ao trabalho e a um padrão de vida adequado à saúde e ao bem-estar, incluindo alimentação, vestuário e cuidados de saúde.

A consagração jurídica dos direitos não bastaria, contudo, para garantir o seu exercício. Na esteira de Condorcet, vários autores têm sublinhado a insuficiência da igualdade formal de oportunidades, colocando a questão nas condições sociais exigidas para o pleno exercício dos direitos. A igualdade democrática defendida por Rawls reconhecera as limitações da igualdade formal de oportunidades, propondo a igualdade equitativa de oportunidades<sup>172</sup>, que deveria ser conjugada com o princípio da diferença. A proposta não significava, no entanto, que todos os indivíduos tinham as mesmas possibilidades de aceder às carreiras detentoras de maiores benefícios sociais e económicos, independentemente do talento, das capacidades inatas e da posição inicial ocupada no sistema social. A igualdade democrática estabelecia, no essencial, duas exigências: garantir idênticas condições de competição aos indivíduos com similar capacidade e talento inato, reduzindo substancialmente o efeito das condições económicas de existência; estabelecer mecanismos de compensação para os desprovidos de tais atributos. Rawls reconhecera, tal como um conjunto alargado de autores com posicionamentos teóricos diversos (Parsons, 1970; Coleman, 1968; Bourdieu e Passeron, 1964; 1970, 1978; Boudon, 1973, 1981; Jencks, 1973; Bowles e Gintis, 1976; Duru-Bellat, 2002), que a família se constituía como um obstáculo à prossecução da igualdade equitativa de oportunidades, permitindo o desigual desenvolvimento de capacidades e talentos naturais, bem como da vontade de os colocar em prática. O filósofo norte-americano afirmava, assim, a impossibilidade de assegurar perfeitas condições de igualdade equitativa de oportunidades.

## **2.1 A Igualdade de Oportunidades na Educação**

Aqui chegados, podemos questionar o significado da igualdade de oportunidades na educação. A resposta implica, desde logo, constatar as raras tentativas de tradução do seu significado no quadro da teoria social. Uma das tentativas empreendidas foi protagonizada por James Coleman, que definiu o conceito contemplando duas grandes dimensões: a igualdade de recursos físicos, tecnológicos e humanos nos estabelecimentos de ensino; o combate das escolas às influências divergentes exteriores. O trabalho dos espaços de ensino com os discentes constitui-se aqui como objecto de avaliação. A plena igualdade de oportunidades educacionais não era passível de concretização, a não ser que as influências exteriores à escola fossem totalmente eliminadas. A igualdade de oportunidades educacionais definia-se, assim, pelo grau de proximidade ao princípio. Quanto maior a influência da

---

<sup>172</sup> Como sublinharia João Ferreira de Almeida: “por terem sido expostos e entendidos os limites de uma igualdade de oportunidades formal veio então a ser forjada a ideia, complementar, da igualdade de oportunidades substantiva” (Almeida, 2013:15).

escola sobre as variáveis exteriores divergentes, maior o grau de igualdade de oportunidades proporcionado pelo sistema educativo. Se a influência da escola fosse forte, as classificações dos alunos com desiguais condições de partida tenderiam a convergir no tempo. A igualdade de resultados aqui apresentada não significa a anulação das diferenças nos desempenhos individuais, apenas exige que as médias das notas dos diversos grupos, que começam com distintos níveis de competências, se tornem idênticas. A diversidade dos resultados individuais pode continuar elevada ou mesmo aprofundar-se (*cf.* Coleman, 1968:21). Por fim, importa referir que o Relatório Coleman tem como universo de análise os doze anos de escolaridade, deixando fora do âmbito avaliativo o ensino superior, o que acaba por indiciar a presença de uma concepção mais restrita da igualdade de oportunidades, quando comparada com a apresentada nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964; 1970, 1978). Os sociólogos franceses identificaram diferentes probabilidades de acesso ao ensino superior em função da origem social, denunciando a existência de uma profunda desigualdade de oportunidades entre os filhos de quadros superiores e de operários. Os dados baseariam a construção da teoria da reprodução.

Os trabalhos de Eurico Lemos Pires (2000) e de João Formosinho (1991, 2001) sobre a igualdade em educação constituem tentativas de estabelecimento de critérios para uma definição inequívoca do conceito. O primeiro dos autores referenciados identifica três níveis: “a igualdade de oportunidades de acesso à educação, a igualdade de oportunidades de sucesso educativo e a igualdade de oportunidades de uso dos bens educativos adquiridos” (Pires, 2000:171). Lemos Pires perspectiva estas categorias como sequenciais e temporais, sublinhando que os maiores desenvolvimentos respeitam, no essencial, à igualdade de oportunidades de acesso. A igualdade de sucesso apresenta ainda um carácter experimental, percorrendo o caminho da consciencialização. A terceira categoria remete para a ordem social, extravasando, assim, as fronteiras do domínio educativo (*cf.* Pires, 2000:171). Por seu turno, João Formosinho identifica duas grandes dimensões (acesso e uso) nas concepções existentes, propondo três tipos básicos de igualdade perante a educação.

A primeira preocupa-se com o acesso aos bens educativos independentemente do aproveitamento que é feito deles – acesso à escola, acesso ao currículo, por exemplo. A segunda pressupõe a realização da primeira e preocupa-se com o uso dos bens educativos a que se teve acesso – que uso é feito da frequência escolar pelos diversos grupos, por exemplo. Iremos propor que na igualdade de acesso se possa considerar uma igualdade formal e uma igualdade real (material). Proporemos assim três tipos básicos de igualdade perante a educação. Por igualdade formal de oportunidades educacionais entende-se o acesso pelos diversos grupos sociais, condições (apenas) formalmente iguais, aos diversos bens educativos. Por igualdade real de oportunidades educacionais entendemos o acesso pelos diversos grupos sociais, em condições materialmente iguais (isto é, iguais quanto ao conteúdo), aos diversos bens educativos. Por igualdade de uso dos bens educativos entendemos a utilização com resultados iguais,

pelos diversos grupos sociais, dos bens educativos a que tiveram acesso (Formosinho, 1991, 2001, in Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, 2001:171).

A tipologia apresentada acaba por reflectir a distinção entre a igualdade de oportunidades e a igualdade de resultados. A primeira aplica-se às questões do acesso à educação, distinguindo-se aí em graduações no acesso a equipamentos, recursos, conteúdos didácticos e provisões curriculares, bem como a medidas de educação compensatória e de discriminação positiva. A segunda respeita ao uso dos bens e serviços disponibilizados. Ao contrário de James Coleman, João Formosinho exclui a dimensão dos resultados do conceito de igualdade de oportunidades. Em nossa opinião, a proposta tem implicações conducentes à desresponsabilização do Estado pelo desempenho escolar. Quer isto dizer que perante classificações explicadas por critérios atributivos, como a origem social, o sistema de ensino não seria questionado nem seria debatida a adequação das políticas adoptadas em nome da igualdade de oportunidades. Lembramos mais uma vez que Coleman não esperaria que todos os alunos obtivessem os mesmos resultados, as diferenças de desempenho poderiam inclusive avolumar-se ao longo do tempo. A questão fundamental aqui relaciona-se com a eliminação da influência do património herdado na formação dos resultados escolares. Como vimos, a aceitação deste tipo de critérios basearia a afirmação da determinação genética das capacidades, que penalizaria, sobretudo, os alunos socialmente desfavorecidos. A distribuição das capacidades não é aqui perspectivada como aleatória, variando, assim, de acordo com os grupos sociais. Perante a observação da existência de diferenças expressivas nos resultados escolares, quando segmentados pela origem social, o investigador deverá discutir se o sistema de ensino foi capaz de garantir as condições adequadas ao desenvolvimento das capacidades dos alunos mais desfavorecidos. Neste contexto, parece-nos que a «igualdade de resultados» (desempenho escolar independente da pertença a determinado grupo social) se poderia constituir como critério de avaliação da denominada «igualdade real de oportunidades» (vd. Formosinho, 1991, 2001, in: Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, 2001:172). Se pensarmos a igualdade de oportunidades como um *continuum*, espaço cujos pontos extremos são a formalização e a substancialização, julgamos que a «igualdade de resultados» poderá ser integrada como dimensão conceptual relevante.

Considerando os contributos discutidos, entendemos ser relevante adicionar duas outras perspectivas sobre a igualdade de oportunidades: restrita e abrangente. No primeiro caso, a preocupação com o princípio circunscreve-se ao estabelecimento da garantia de um mínimo de educação (elementar/básica) para toda a população, *i.e.*, confina-se, no essencial, à escolaridade obrigatória. No segundo caso, o âmbito aplicacional não apresenta qualquer limitação, contemplando o universo dos níveis de ensino existentes. Neste quadro, propomos a seguinte tipologia de

interpretações<sup>173</sup> da igualdade de oportunidades, enquanto grelha ideal-típica para análise das políticas educativas e para a avaliação dos seus resultados ao longo dos últimos séculos.

Figura 2.1 Interpretações da igualdade de oportunidades na educação

	Restrita	Abrangente
Formal	Tradicionalista	Liberal
Substantiva	Conservadora	Progressista

A interpretação «tradicionalista» formaliza como princípio uma educação elementar (básica) para todos, declarando a sua gratuitidade e obrigatoriedade. Do lado da oferta, observa-se a ausência de esforço empenhado de promoção de uma rede escolar que cubra as necessidades da população, bem como de disponibilização de similares recursos físicos, tecnológicos e humanos nos estabelecimentos de ensino. Do lado da procura, não se regista qualquer preocupação com a regulamentação do princípio da obrigatoriedade, condição essencial para garantir a todos o mínimo de educação definido. Os problemas de acesso da população que não dispõe de estabelecimento de ensino na sua área de residência são resolvidos através da dispensa do cumprimento das normas da lei da escolaridade obrigatória. Os resultados dos estudantes não constituem indicadores de avaliação do funcionamento do sistema educativo. A avaliação do cumprimento do princípio é feita através dos dados de frequência dos indivíduos que dispõem de escola na sua área de residência e integram o escalão etário consagrado nos parâmetros da mencionada lei. Sob a égide desta interpretação, encontramos perspectivas que sublinham a incapacidade da esmagadora maioria dos alunos ir além do mínimo de educação, estabelecendo-se, em alguns casos, uma correspondência entre o estatuto socioeconómico e as capacidades escolares.

A interpretação «conservadora» circunscreve a aplicação da igualdade equitativa de oportunidades a um mínimo de educação. No quadro limitado da escolaridade obrigatória, devem ser igualizadas as condições de acesso e de realização. Defende-se aqui as seguintes condições: a constituição de uma rede de ensino básico capaz de responder às necessidades da população; a

---

<sup>173</sup> Cada interpretação da igualdade de oportunidades é susceptível de comportar gradações. Estas podem expressar-se no maior ou menor confinamento à dimensão do acesso à educação.

disponibilização de estabelecimentos de ensino com idênticos recursos físicos, tecnológicos e humanos; a implementação de medidas de educação compensatória e de discriminação positiva para os alunos com dificuldades; a criação de um sistema de apoios sociais e escolares para os discentes desfavorecidos. As escolas são também responsáveis pelo desempenho dos alunos, competindo-lhes trabalhar no sentido do cumprimento bem-sucedido da escolaridade obrigatória. O acesso aos restantes níveis de ensino deve ficar reservado aos mais capazes e talentosos, podendo ser desenvolvidos apoios para estes alunos, como forma de limitar o efeito das desigualdades materiais. São recenseadas perspectivas «conservadoras» defendendo o confinamento da escolaridade obrigatória ao ensino elementar (básico), sob pena do facilitismo se instalar no sistema e conduzir a uma desvalorização crescente dos diplomas. A desigualdade de oportunidades é afirmada quando se verificam efeitos estatísticos significativos de critérios atributivos, como a origem social, na explicação do acesso e do sucesso durante a escolaridade obrigatória.

A concepção «liberal» consagra a igualdade de estatuto dos indivíduos no acesso a qualquer nível de escolaridade. Os participantes dispõem do mesmo direito jurídico de aceder a todos os níveis de ensino em função do mérito e das capacidades demonstrados. Neste quadro, a igualdade de oportunidades é formal, não havendo qualquer esforço de igualização das condições sociais de participação. Esta interpretação corresponde, no essencial, ao «sistema de liberdade natural» descrito por John Rawls. A desigualdade de oportunidades é aqui proclamada quando são identificados processos de discriminação dos indivíduos no acesso aos níveis de ensino, bem como impedimentos jurídicos sem qualquer relação com o mérito dos participantes.

Por fim, a interpretação «progressista» retoma as preocupações da «conservadora», estendendo o âmbito da sua aplicação a todos os patamares do sistema educativo. Defende-se que todos os alunos<sup>174</sup> dispõem de capacidade para concluir qualquer nível de ensino, sendo para tal necessário eliminar o efeito das desigualdades anteriores à escola e garantir as condições sociais de desenvolvimento das capacidades. Para o efeito, são propostas políticas de educação compensatória e de discriminação positiva para todos os níveis de educação e ensino. A educação pré-escolar começar mais cedo para os alunos socialmente desfavorecidos (Coleman, 1968; Duru-Bellat, 2002) é um dos exemplos possíveis de medidas radicadas nesta interpretação. O sistema educativo deverá reduzir a margem das famílias para o desenvolvimento de estratégias de maximização de benefícios, assentes no uso de distintos capitais e recursos, sob pena das desigualdades sociais penetrarem na escola e transformarem-se em desiguais resultados e percursos. A desigualdade de oportunidades é declarada quando o acesso e o desempenho, em qualquer nível de ensino, são explicados por critérios atributivos como a origem social.

---

<sup>174</sup> Salvo raras exceções, como é o caso dos alunos com severas necessidades educativas especiais.



Figura 2.2 Critérios de avaliação da desigualdade de oportunidades educacionais no sistema de ensino

	Restrita	Abrangente
Formal	Existência de impedimentos jurídicos, bem como de processos discriminatórios, no acesso à escolaridade obrigatória	Existência de impedimentos jurídicos, bem como de processos discriminatórios, no acesso aos vários níveis de ensino
Substantiva	O acesso e o sucesso na escolaridade obrigatória são explicados por critérios atributivos como a origem social, o sexo, a idade, a etnia, a religião, a nacionalidade, a geografia	O acesso e o sucesso em todos os níveis de ensino são explicados por critérios atributivos como a origem social, o sexo, a idade, a etnia, a religião, a nacionalidade, a geografia.

Os critérios constantes da Figura 2.2 serão mobilizados para a análise da evolução do sistema educativo português nos últimos duzentos anos. A avaliação integrará, assim, como dimensão analítica relevante a diacronia, condição essencial para se aferir se da crescente difusão do ensino tem resultado uma maior igualdade de oportunidades. O propósito retoma preocupações de trabalhos recentemente publicados. No estudo intitulado *Democratização do Ensino em Portugal, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, João Sebastião sublinha que a questão “é a de saber de que forma se democratizou o ensino em Portugal, nomeadamente se da sua universalização resultou um enfraquecimento da relação entre desigualdades sociais de origem e o tipo de percursos escolares que podemos encontrar nas escolas” (Sebastião, 2009:20). A democratização do ensino é, de facto, uma expressão ambígua, reclamando algum esforço de clarificação. Pierre Merle distingue dois significados: difusão da instrução; igualdade de oportunidades escolares<sup>175</sup>. A distinção operada permite afirmar que a paulatina difusão do ensino não pressupõe a eliminação das desigualdades sociais de acesso. Estas podem inclusive aprofundar-se ao longo do processo. O termo democratização deveria então ser aplicado apenas quando da expansão do sistema resultasse uma diminuição das

<sup>175</sup> Como afirmaria o autor: “La première évoque un phénomène de diffusion de l’instruction jalonné, tout au long de l’histoire de l’école, par des controverses passionnés et des affrontements persistants. (...) Le seconde signification de l’expression renvoie à une tout autre idée, celle de l’égalisation des chances scolaires. Dans cette perspective, la démocratisation de l’école est acquise si l’accès aux études est de moins en moins dépendent de variables telles que le milieu social, le sexe, l’origine nationale, ethnique ou géographique” (Merle, 2002, 2009:3).

desigualdades sociais de acesso aos níveis de ensino. A difusão não implica, assim, a existência de um movimento de igualização (vd. Merle, 2002, 2009:76-77). Daqui resulta a possibilidade de observação de fenómenos de endurecimento das desigualdades em períodos de expansão escolar.

## **2.2 As Desigualdades de Acesso e de Desempenho Escolares em Portugal: Linhas Gerais de um Plano de Trabalho**

A resposta às questões da investigação reclama a convocação conjugada de dois planos analíticos: diacrónico e sincrónico. Na diacronia, procuraremos medir<sup>176</sup> e analisar a evolução das desigualdades de acesso à instrução, à escola e aos vários níveis de ensino por parte da população portuguesa, discutindo a interpretação dominante da igualdade de oportunidades presente nas políticas educativas no período situado entre a Revolução Liberal e o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos (1820-2009). A delimitação temporal proposta estriba-se nos seguintes factos observados: as primeiras medidas de igualdade educativa (gratuidade do ensino elementar e escolaridade obrigatória) são adoptadas após a Revolução Liberal marcada pela influência da mudança democrática ocorrida em França em 1789; o recente alargamento da escolaridade obrigatória para os doze anos inscreve uma alteração expressiva no sistema educativo. Pela primeira vez, a obrigatoriedade deixa de se confinar ao ensino elementar/básico, ampliando, assim, a base igualitária.

O longo período, de quase duzentos anos, será tratado em três subcapítulos, divisão que permitirá analisar separadamente as questões da alfabetização e da escolarização. O primeiro dos subcapítulos discutirá a evolução das desigualdades de acesso ao alfabeto, enquanto os restantes debaterão a desigual frequência (e conclusão) dos níveis de ensino, no quadro das políticas de educação. O trabalho fará uso de fontes documentais, assumindo aqui particular destaque a legislação relacionada com as medidas de igualdade, como é o caso da escolaridade obrigatória. Esta medida de política ocupará, de facto, um relevante papel no estudo da evolução da difusão do ensino. Os recenseamentos da população portuguesa constituirão a principal fonte estatística mobilizada para a realização da mensuração e discussão dos impactos das políticas públicas. Para a avaliação diacrónica da desigualdade de oportunidades, utilizaremos como indicador de referência a razão de possibilidades<sup>177</sup> (*odds ratio*), permitindo, assim, complementar as análises evolutivas produzidas

---

<sup>176</sup> Enunciaremos, neste contexto, as dificuldades de construção de uma série estatística longa em resultado da evolução conceptual e das alterações metodológicas registadas na medição dos fenómenos. A taxa de analfabetismo ilustra com particular acuidade as mencionadas dificuldades, que justificam a ocorrência de distintas observações para o mesmo período temporal.

<sup>177</sup> Razão entre a possibilidade de ocorrer e não ocorrer um determinado evento  $[A / (1 - A)]$ . Os valores variam entre  $[0 ; + \infty]$ . Valores inferiores a 1 significam que a possibilidade de ocorrência do evento é menor do que a

pelas habituais medidas: diferença entre taxas (A-B); relação entre taxas (A/B). Ao contrário destas medidas, o indicador proposto não é sensível à grandeza dos valores das taxas ou percentagens, adequando-se, assim, à evolução comparativa de ocorrência de eventos com pontos de partida distintos (*cf.* Merle, 2002, 2009:63).

No plano da sincronia, será avaliada a igualdade de oportunidades de desempenho no sistema educativo português no ano lectivo de 2008/09, a partir das classificações nos exames nacionais realizados na então última etapa da escolaridade obrigatória de nove anos. Será analisado o modo como se comportam os resultados dos alunos em função de um conjunto de critérios de natureza atributiva como a origem social. O foco será colocado no estudo da dispersão dos resultados, calculando os efeitos das variáveis independentes na explicação do comportamento das variáveis dependentes. O trabalho será realizado recorrendo ao ajustamento de um modelo de regressão linear múltipla.

Neste capítulo, a investigação tentará responder à fundamental questão: pode o sistema de ensino português ser caracterizado por proporcionar igualdade de oportunidades de desempenho no domínio da escolaridade obrigatória? A procura da resposta permitirá também discutir a relação estabelecida entre desigualdades sociais e desigualdades educativas, que continua a assumir particular relevância neste domínio científico.

---

da sua não ocorrência. Quando o valor é igual a 1 denota igual possibilidade de ocorrer e de não ocorrer. Valores superiores a 1 indicam que a possibilidade de ocorrência é maior.



### **3 AS DESIGUALDADES DE ACESSO À EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA (1820-2009)**

A Revolução Francesa consagrou a igualdade de estatuto dos indivíduos, o fim dos privilégios herdados e a abertura das carreiras, exercendo marcada influência na transformação das monarquias absolutas em constitucionais na Europa. O acesso à instrução foi definido como condição necessária para o exercício pleno dos direitos civis e políticos constitucionalmente estabelecidos (Condorcet, 1791, 2012). Em Portugal, nos quinze anos que se seguiram à Revolução Liberal, foram consagrados princípios e aprovadas medidas, visando a concretização do objectivo da alfabetização: a necessidade da população maior de idade dominar o alfabeto para poder votar (1822); a criação de uma rede de escolas para a transmissão das competências básicas (1822); a gratuidade do ensino elementar (1826); a escolaridade obrigatória (1835).

A legislação adoptada teve, no entanto, uma eficácia muito reduzida no cumprimento do objectivo político, permanecendo o país maioritariamente analfabeto durante o século XIX e a primeira metade do século XX. O madrugador estabelecimento da escolaridade obrigatória não teve impacto na alfabetização. Neste período temporal, a construção da obrigatoriedade escolar é subsidiária de uma interpretação tradicionalista da igualdade de oportunidades na educação. A interpretação tendeu, desde muito cedo, a isentar o Estado das suas obrigações e a responsabilizar as famílias pelo não cumprimento das normas legais aprovadas. O Estado não equacionou a responsabilidade que lhe cabia na criação de condições que permitissem o acesso dos portugueses à instrução. A alargada população que vivia em situação de pobreza assim como todos aqueles que residiam a uma distância considerável do espaço de ensino viram consagrada na lei a sua dispensa da obrigatoriedade escolar. A condição socioeconómica estabeleceu-se como variável fundamental para garantir o acesso ao alfabeto, reproduzindo-se, por esta via, as desigualdades sociais.

Na segunda metade do século XX, o reforço dos mecanismos de cumprimento da escolaridade obrigatória exprimiria a evolução do conceito de igualdade. João Formosinho sublinharia que as ideias de igualdade reflectiram-se nas políticas educativas, perspectivando a generalização do ensino básico e o alargamento da escolaridade obrigatória, após a Segunda Guerra Mundial, como resultado da deriva social do conceito (Formosinho, 1991, 2001, in: Pires, Fernandes e Formosinho, 1991, 2001:170-1). Medidas como a criação de uma rede de transportes escolares, considerada hoje essencial para garantir o acesso à escola por parte da população que reside a mais de quatro quilómetros, só seriam adoptadas na segunda metade do século XX. No período precedente, as populações que partilhavam essa circunstância geográfica ficavam isentas do cumprimento dos preceitos da escolaridade obrigatória. O processo de alfabetização e escolarização da população portuguesa seria muito lento, reproduzindo desigualdades de acesso à instrução e ao ensino.

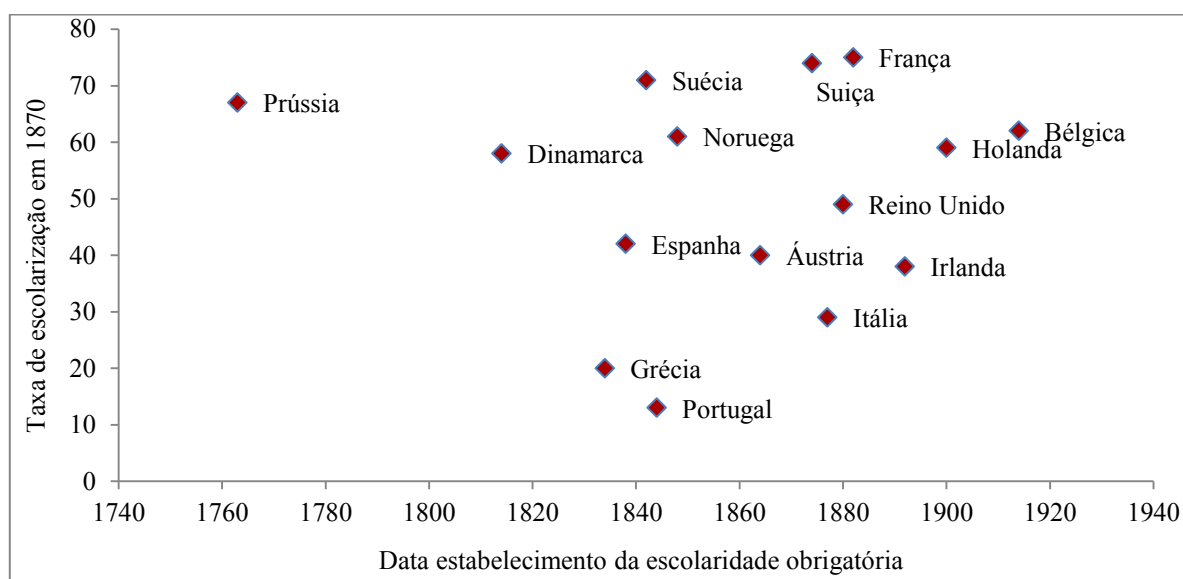
### **3.1 O Lento e Desigual Acesso À Instrução Pública. A Resistência do Analfabetismo: Da Revolução Liberal ao Plano de Educação Popular (1820-1952)**

A persistência de elevadas taxas de analfabetismo durante o século XIX e na primeira metade do século XX tem sido objecto de vários estudos na tentativa de compreensão do problema e de formulação de hipóteses explicativas do atraso face aos nossos parceiros europeus. As razões apresentadas têm sido relacionadas com a oferta e a procura educativas. A escassez de recursos financeiros, físicos e humanos impedia a construção de uma resposta cabal ao desafio. A insuficiente rede escolar e o parco número de professores não permitiam acelerar o ritmo de alfabetização. Do lado da procura, a principal razão invocada respeitava ao desinteresse da população que vivia maioritariamente em situação de pobreza. Este facto justificaria o incumprimento das leis da escolaridade obrigatória por parte dos pais que não mandavam os filhos à escola (Mónica, 1978:110; Carvalho, 1986:549).

A oferta educativa foi, com efeito, confrontada com uma dificuldade acrescida: o expressivo crescimento da população portuguesa verificado após a Revolução Liberal de 1820 (*vd.* Anexo A). De facto, a população mais do que triplicaria no período objecto de análise, tendo praticamente duplicado nos primeiros noventa anos, avolumando, desde logo, as dificuldades de concretização dos desígnios educativos da Revolução Liberal. A pressão sobre a rede escolar exercida pelo crescimento demográfico seria, no entanto, aliviada pela fraca procura de educação. Maria Filomena Mónica afirmaria sobre as causas do analfabetismo que a evidência de algumas delas impunha-se a todos os quadrantes políticos, como são exemplo a pobreza ou a falta de escolas (*vd.* Mónica, 1978:110).

Num trabalho sobre a construção dos primeiros sistemas de educação de massas na Europa e nos Estados Unidos, Soysal e Strang (1989) confeririam maior amplitude analítica ao problema. Os autores declarariam a inexistência de uma correlação entre o estabelecimento da escolaridade obrigatória e a taxa de escolarização da população (Figura 3.1). A forma que os sistemas educativos tomaram seria o resultado da articulação estabelecida entre o Estado, a Igreja e os grupos sociais. O tipo de articulação basearia a elaboração de uma tipologia com três categorias: construção estatista; construção societal; construção retórica. Os autores classificariam como retórica a construção do sistema de educação em Portugal, bem como em Espanha, Itália e Grécia. Estes países legislaram, de facto, muito cedo a escolaridade obrigatória, mas foram incapazes de fazer cumprir as normas, devido, essencialmente, à falta de mobilização dos grupos sociais e à debilidade organizacional do Estado (*cf.* Soysal & Strang, 1989:277).

Figura 3.1 Data de estabelecimento da escolaridade obrigatória e taxa de escolarização em 1870



Fonte: Soysal e Strang, 1989:278.

Neste quadro, assume particular relevância o trabalho de Jaime Reis (1993) sobre as razões pelas quais o país não conseguiu sequer acompanhar o ritmo de alfabetização dos países do sul europeu no período de 1850 a 1914. Espanha, Itália e Grécia apresentavam condições muito semelhantes às de Portugal, mas seguiram uma trajetória diferente.

O atraso económico, a falta de desenvolvimento social, o baixo nível de urbanização, mesmo a formação religiosa dominante poderão eventualmente constituir razões para a lenta alfabetização de todo o conjunto de países do sul da Europa. Não servem, contudo, como elementos diferenciadores do caso português relativamente aos demais membros deste conjunto, demasiados parecidos com Portugal nestes aspectos para se encontrar naqueles uma interpretação convincente para o nosso comportamento diverso em termos educacionais (Reis: 1993:29-30).

A partir do cálculo do esforço necessário para responder à falta de escolas e professores, Jaime Reis concluiria que teria sido possível acompanhar o ritmo de alfabetização dos países do sul. O Estado não foi capaz de responder à insuficiência da rede escolar e à carência de professores e de criar mecanismos de pressão sobre os pais para que os filhos fossem à escola. O autor caracterizaria o esforço do Estado no combate ao analfabetismo como «invulgarmente modesto», posição alicerçada na representação que as elites tinham da função social da educação. Estas encontraram mais vantagens na educação como instrumento promotor de paz do que como sede de desenvolvimento económico. Jaime Reis perspectivaria a tranquilidade vivida pelo país, no período considerado, como a razão da apatia em relação à difusão do ensino, explicando-se, assim, o comportamento distinto face aos

parceiros da Europa meridional, onde persistira a instabilidade social e política até ao fim do século XIX.

Rómulo de Carvalho afirmaria que alfabetização da população portuguesa não se constituiu como prioridade política constante durante o período da monarquia constitucional: “a urgência de acudir a tantas e graves carências fazia hesitar na selecção das prioridades” (Carvalho, 1986:549). A hesitação era subsidiária da divisão estabelecida entre as elites sobre a função social da educação. “O liberalismo de muitos satisfazia-se com a defesa dos direitos dos cidadãos e com o respeito pelas normas constitucionais, mas acatava e defendia a demarcação de classes, a discriminação dos sexos, a nobreza dos estudos literários, a moral tradicional etc.” (Carvalho, 1986:573)

António Nóvoa chegaria a conclusão similar sobre o esforço do Estado no período de 1930 a 1960. “O atraso estrutural do sistema de ensino exigia uma política corajosa de investimento na educação, que jamais foi posta em prática” (Nóvoa, 1990:469).

António Candeias (2001) classificaria o atraso nacional como um “caso singular de dupla periferia no contexto europeu: periferia face ao «núcleo duro» da alfabetização (...) e periferia face aos limites sul, leste e oeste que historicamente foram menos impregnados pela cultura escrita” (Candeias, 2001:44). O autor rejeitaria explicar o atraso do país com o desempenho da economia nacional nos séculos XIX e XX, avançando a ideia de que as causas potenciais se relacionavam com a cultura, a geografia e a histórica política, aceitando a explicação de Jaime Reis da especificidade nacional decorrer da “facilidade com que o poder se legitimou numa sociedade homogénea do ponto de vista étnico, linguístico e religioso, com uma estabilidade de fronteiras longa e atravessada por um processo de modernidade lento e pouco intenso” (Candeias, 2001:80).

O ritmo de alfabetização da população portuguesa seria explicado pelo resultado do entrecruzamento de interesses e estratégias dos portugueses respeitantes à mobilidade social e à adaptação ao mercado de trabalho. “A passagem para a educação estandardizada estatal e obrigatória far-se-á de forma lenta durante o século XIX e princípios do século XX e representará o triunfo da noção de Estado-nação com a substituição progressiva das estratégias individuais e de grupo” (Candeias, 2001 30). Na esteira de Soysal e Strang, a ineficácia das leis estatais da escolaridade obrigatória é perspectivada à luz da debilidade organizacional do Estado espelhada na falta de mobilização das elites portuguesas em torno do estabelecimento de uma escola para todos.

durante o século XIX e primeira metade do século XX, se foram sucedendo remendos sucessivamente remendados, parecem mostrar que as elites portuguesas se dividiam entre o desinteresse a respeito da implementação de uma escola verdadeiramente nacional e o realismo perante as condições gerais do país. De facto, e ao que tudo indica, tratava-se de um país no qual, e até meados do século XX, uma parte substancial do seu povo se encontra sufocada pela subsistência, pelo que ninguém terá levado muito a



sério estas leis, a começar por aqueles que as implementam e têm obrigação de as fazer cumprir (Candeias, 2001, 49).

O autor reconhecera como elemento fundamental na explicação da resistência do analfabetismo a aceitação da população das leis que lhe são impostas. Sem o consentimento dos interessados, as leis tornam-se quase sempre inúteis. O que mudaria com a implementação do Plano de Educação Popular seria justamente a convergência entre as pressões do poder e a percepção cada vez mais alargada por parte do povo das vantagens da escolarização (*vd.* Candeias, 2001:60).

Rui Ramos (1988) questionaria o Estado-nação como unidade pertinente de análise, sustentando tal posicionamento na constatação histórica de diferentes níveis de alfabetização na Europa não coincidentes com as fronteiras nacionais<sup>178</sup>. O processo de alfabetização seria perspectivado segundo a hipótese da lógica de vulgarização cultural, *i.e.*, das condições de penetração gradual de um modelo cultural elitista nas diversas camadas da sociedade. As desigualdades nos níveis de alfabetização “pareciam reproduzir um padrão de diferenciações culturais que se podia remontar às origens da civilização europeia” (Ramos, 1988:1068-69).

No caso português, a hipótese confortava-se na correlação existente entre a propriedade e a alfabetização masculina, em 1940, em particular no norte rural, e o decalque observado entre as práticas religiosas e a instrução dos homens, em 1977. A posse de propriedade e a maior presença da igreja católica no norte do país criavam condições mais propícias à alfabetização, colocando-a no horizonte das populações (*cf.* Ramos, 1988:1110). Estas relações eram observáveis por toda a Europa, constituindo-se como traço identificador da progressão do acesso massificado ao alfabeto. O historiador afirmaria: “por toda a Europa, a alfabetização de massas progredira sobretudo nas áreas onde o cristianismo se popularizara na época moderna e naquelas onde a população era maioritariamente composta por camponeses livres” (Ramos, 1988:1110). A corroboração da hipótese é realizada com recurso à ventilação da taxa de alfabetização pelas variáveis “sexo” e “região”, concluindo o autor que o mapa assim produzido permite afirmar a reprodução no território português da demarcação que se encontra em toda a região europeia, com excepção do analfabetismo feminino observado no noroeste rural. Por motivos de mera comodidade (*cf.* Ramos, 1988:1067), o estudo

---

<sup>178</sup> O historiador sublinharia que “quando comparamos taxas de alfabetização, estamos a comparar mais do que marcas da mesma corrida. Estamos a comparar diferentes sistemas socioculturais, diferentes reacções individuais à mudança, diferentes políticas. É tudo isto que é preciso estudar para se perceberem os fenómenos a que chamamos alfabetização. A alfabetização que os Estados registaram é o sinal uniforme (abstráido) de vários tipos de relação com a cultura letrada. Assim, dizemos: havia em Portugal culturas de alfabetização e culturas de analfabetismo. As taxas nacionais eram uma abstracção injusta para se explicar a alfabetização. Aceita-se facilmente o estado-nação do século XIX como uma unidade pertinente de análise” (Ramos, 1988:1112).

ficaria circunscrito ao continente, facto que ocultaria o comportamento distinto da taxa de analfabetismo nas ilhas, em particular no arquipélago dos Açores, na primeira metade do século XX. Estes dados colocariam em causa a tese ou constituiriam mais uma excepção?

Em nossa opinião, a tese de Rui Ramos acaba por secundarizar as questões da oferta de instrução, a rede escolar disponível e os recursos humanos e financeiros existentes, bem como o papel do Estado e das políticas públicas. A tónica é colocada nos elementos relacionados com as estratégias, decisões e as opções dos indivíduos no quadro de um complexo processo denominado de vulgarização cultural.

Num artigo publicado mais tarde, o historiador chamaria a atenção para as limitações da taxa de alfabetização e para as dificuldades da sua utilização como expressão da acção do Estado. As dificuldades resultam, por um lado, dos critérios utilizados para a definição da população alfabetizada variarem no espaço e no tempo e, por outro, das sociedades apresentarem diferentes padrões de disseminação da cultura letrada.

Umhas vezes, a alfabetização foi produzida sem escolas e limitou-se à capacidade de ler um texto familiar. Outras, foi o resultado de uma longa escolarização e habilitou o indivíduo a ler, compreendendo qualquer escrito. Umhas vezes, surgiu e expandiu-se em meios muito pobres, outras vezes parece ter-se desenvolvido consoante as condições de vida se transformaram. Diferentes sociedades em diferentes épocas parecem ter tido diferentes padrões de divulgação da cultura letrada entre as massas. A leitura em voz alta de um certo número de textos religiosos, aprendida com os pais, era o máximo que se esperava dos suecos. (...) Enfim, o que interessa reter é que não se pode supor *a priori* que um certo nível de alfabetização é forçosamente sintoma de riqueza ou de pobreza ou da acção ou passividade do Estado (Ramos, 1993:46).

O autor parece concluir que o problema do analfabetismo em Portugal só terá existido no âmbito das comparações internacionais estabelecidas, afirmação alicerçada no seguinte exemplo: “em 1880, 98% dos finlandeses sabiam ler, enquanto 21% dos portugueses possuíam a mesma aptidão. Mas, em contrapartida, 17% dos portugueses declaravam saber ler e também escrever, enquanto apenas 13% dos finlandeses estavam nessa situação. Se se adoptasse o critério da Unesco, Portugal estava em vantagem” (Ramos, 1993:46). Ao arrepio de Rui Ramos, parece-nos que o problema do analfabetismo resultava justamente de a esmagadora maioria da população portuguesa (79%) não conseguir ler sequer um pequeno texto religioso, às portas do século XX, aquilo que se exigia aos suecos duzentos anos antes. A condição perante o alfabeto deverá ser tratada como variável discreta e não como contínua. O domínio da leitura por mais rudimentar que fosse diferenciava claramente os indivíduos, alargando expressivamente a estrutura de oportunidades.

Por fim, o autor identifica a razão pela qual o país não fez a alfabetização segundo o modelo escandinavo. O facto de a alfabetização estar subordinada à instrução pública, à legislação da escolaridade obrigatória, impediu que o problema fosse reconhecido com a autonomia necessária à sua resolução. Ora, falar no reconhecimento do problema implica atribuir ao Estado-nação peso explicativo na progressão da taxa de alfabetização, facto subestimado pela tese da vulgarização cultural (Ramos, 1988).

### **3.1.1 Uma interpretação formal e restrita da igualdade nas políticas educativas. A escolaridade obrigatória como «construção retórica» (1820-1952)**

A Constituição Política da Nação Portuguesa, de 23 de Setembro de 1822, decretada pelas Cortes Extraordinárias e Constituintes, nomeadas por sufrágio universal, definia a importância da alfabetização para o pleno exercício dos direitos dos cidadãos, estabelecendo no ponto VI do artigo 33.º que na eleição dos deputados não têm direito ao voto “os portugueses que, para o futuro chegados à idade de vinte e cinco anos completos, não souberem ler e escrever, se tiverem menos de dezassete quando se publicar a Constituição”. O cumprimento deste desígnio exigia a criação das necessárias condições de oferta escolar. A disposição deveria ser conjugada com o artigo 237.º: “em todos os lugares do reino, onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade Portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever, e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis”. A lei fundamental estabelecia a necessidade de universalizar a alfabetização, contudo a sua vigência seria de apenas quatro anos.

A Carta Constitucional de 1826 contemplaria uma única referência às questões do ensino público, consagrando a gratuidade da instrução primária (n.º 30 do artigo 145.º). Esta é uma norma da maior importância para o estabelecimento da escolaridade obrigatória, que seria decretada em 1835 no quadro da reforma da instrução primária da autoria de Rodrigo da Fonseca Magalhães.

A obrigação imposta, pela Carta Constitucional, ao Governo de proporcionar a todos os cidadãos a instrução primária, corresponde a obrigação dos pais de família de enviar os seus filhos às Escolas Públicas, logo que passem de 7 anos, sem impedimento físico ou moral, se meios não tiverem de o fazer construir de outro modo (Artigo 1.º do Título VII do Decreto do Ministro e Secretario d’ Estado dos Negócios do Reino de 1835).

O diploma não estabelece qualquer punição a aplicar aos pais que não respeitassem a norma, tal como sucederia com a reforma levada a cabo por Passos Manuel no ano seguinte, que restauraria<sup>179</sup> a lei de Rodrigo da Fonseca.

Todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem os filhos à Instrução das Escolas Primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados (Artigo 33.º do Decreto do Secretario de Estado dos Negócios do Reino, de 15 de Novembro de 1836).

Para Rómulo de Carvalho “no que respeita à obrigatoriedade de ensino primário não há nesta reforma, como também não havia na de Rodrigo da Fonseca, nenhum artigo em que esteja expressamente declarada, sem ambiguidade” (Carvalho, 1986:561). A palavra obrigação parece ter apenas o valor de um dever moral. A interpretação é sustentada nos seguintes factos: o pedido feito às várias entidades visava a persuasão dos pais; os diplomas não estipulavam qualquer intimação, repreensão, multa ou pena para os incumpridores; a obrigatoriedade escolar não constava da lei fundamental<sup>180</sup>.

O estabelecimento de um conjunto de normas a aplicar aos pais que não cumprissem o dever de mandar os filhos à escola seria contemplado oito anos mais tarde, em 1844, em nova reforma geral do ensino promovida por Costa Cabral.

Os pais, tutores, e outros quaisquer indivíduos residentes nas povoações, em que estiverem colocadas as escolas de instrução primária, ou dentro de um quarto de légua em circunferência delas, deverão mandar instruir, nas mesmas escolas, os seus filhos, pupilos, ou outros subordinados desde os 7 anos até aos 15 anos de idade. (...) Os que faltarem a este dever, serão sucessivamente avisados, intimados, e repreendidos pelo administrador do Concelho; e ultimamente multados, desde 500 até 1\$000 réis. Esta disposição será observada todos os anos, nos primeiros três meses do ano lectivo (Artigo 32.º do Capítulo V do Decreto do Governo, de 28 de Setembro de 1844).

A escolaridade obrigatória é estabelecida sem qualquer margem de ambiguidade em 1844. Neste diploma, importa ainda realçar o esforço do Governo no combate ao analfabetismo, inscrevendo

---

<sup>179</sup> Rodrigo da Fonseca permaneceria no cargo por mais dois meses. A sua reforma seria anulada pelo ministro Luís Mouzinho de Albuquerque e objecto de reprimenda pelo ministro Passos Manuel.

<sup>180</sup> Após a implantação da República, a obrigatoriedade do ensino seria inscrita pela primeira vez na lei fundamental. O n.º 11 do artigo 3.º da Constituição de 1911 estabelecia: “o ensino primário será obrigatório e gratuito”.

um conjunto de normas de suspensão ou limitação dos direitos políticos e sociais dos portugueses que permanecessem analfabetos.

Serão suspensos de seus direitos políticos, por espaço de 5 anos, os pais, tutores e outros indivíduos, cujos filhos, pupilos, ou outros subordinados, tiverem completado a idade de 15 anos, sem saber ler e escrever, passados 10 anos da publicação do presente Decreto (Artigo 36.º do Capítulo V). (...) Ninguém poderá exercer direitos políticos sem saber ler e escrever, passados 10 anos da publicação do presente Decreto (Artigo 37.º do Capítulo V). (...) Terão preferência, para serem admitidos em qualquer emprego, repartição, ou serviço público, os indivíduos, que souberem ler e escrever (Artigo 38.º do Capítulo V).

Inicia-se aqui um período de inscrição de normas aplicáveis ao incumprimento da escolaridade obrigatória. Estas normas manter-se-iam, no essencial, nas reformas da instrução primária levadas a cabo na segunda metade do século XIX, bem como na primeira metade do século XX, sem que tivesse sido possível universalizar o acesso ao alfabeto por parte da população em idade escolar. Estas disposições deveriam ser conjugadas com as situações previstas na lei que isentavam o cumprimento da escolaridade obrigatória, em virtude da distância da residência dos alunos face à escola e da condição económica familiar<sup>181</sup> (Artigo 33.º do Capítulo V do Decreto do Governo, de 28 de Setembro de 1844). Estas situações permaneceriam nas reformas educativas aprovadas até à segunda metade do século XX, dispensando uma parte expressiva da população do cumprimento da escolaridade obrigatória, facto que assinala com clareza a inexistência de condições de igualização do acesso à instrução.

A escolaridade obrigatória não passaria de «letra-morta», mantendo-se a taxa de analfabetismo num elevado patamar de preocupação ao longo do período objecto de análise. À entrada do século XX, três quartos dos portugueses continuavam analfabetos, questionando frontalmente mais de sessenta anos de produção legislativa consagrando a obrigatoriedade de frequência escolar. Neste quadro, Joaquim Ferreira Gomes afirma que “apesar do esforço, sobretudo ao nível da legislação, (...) o certo é que, nos começos do século XX, a população portuguesa era maioritariamente analfabeta” (Gomes, 1996:31). Esta constatação leva também Rómulo de Carvalho a declarar que “a revolução liberal não foi mais longe do que denunciar as nossas carências culturais” (Carvalho, 1986:548). A incapacidade

---

<sup>181</sup> A «excessiva pobreza» isentava as famílias do cumprimento da frequência escolar. Em tese, esta condição, não objectivada no articulado, abria a porta à manutenção dos elevados níveis de analfabetismo, considerando a alargada situação de carência económica da população portuguesa. Convém, no entanto, sublinhar que a eliminação desta disposição no período da Primeira República em nada alteraria a taxa de analfabetismo.

de passar da denúncia à resolução do problema fica claramente expressa nos preâmbulos das remodelações<sup>182</sup> da instrução primária de 1870 e de 1901.

Em Portugal o ensino obrigatório instituído, pelo Decreto de 20 de Setembro de 1844, nunca passou de letra morta. Um país porém, que na sua Constituição estabeleceu o ensino primário gratuito para todos os cidadãos, tem o direito de o tornar obrigatório (Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, de 16 de Agosto de 1870).

o mais difícil é fazer cumprir a lei. As penalidades que prescreve, quer a simples multa, quer a prisão dos transgressores em caso de reincidência, como sucede na Baviera, raras vezes são aplicadas. Na realidade, as autoridades locais, ora sejam os julgadores imediatos das transgressões, impondo logo as penas respectivas, ora se limitam a participá-las para juízo, não são em geral, por indiferença, por desleixo, ou por conveniência política, os mais severos e rigorosos executores das disposições (Decreto n.º 8 da Direcção Geral de Instrução Pública, de 24 de Dezembro de 1901).

Nestas reformas da instrução, são também identificadas as razões do atraso nacional no combate ao analfabetismo, salientando-se a decisiva contribuição dos pais para a explicação do fenómeno.

A ser tão apoucado o número dos nossos alunos, e tão irregular a sua frequência, acresceu a falta de aproveitamento causada pela carestia geral de um professorado competente, de deficiência de métodos, da falta de directórios e do desleixo dos pais, a quem o Estado concede a absurda liberdade de matarem o espírito e a carreira dos filhos (...) Ao pai ignorante não se pode conceder o direito de aniquilar as faculdades dos que lhe devem o ser. (...) Entre nós quem ignora que a causa principal da pouca frequência escolar é devida à relutância dos pais e das famílias em mandarem os filhos às escolas, e à obstinação com que de lá os tiram, quando nem sequer têm aprendido os primeiros rudimentos (Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, de 16 de Agosto de 1870).

Se as vantagens, tanto sociais, como individuais, do derramamento da instrução primária entre o povo, fossem geralmente apreciadas e reconhecidas, supérfluo seria que o Estado impusesse aos pais, tutores ou pessoas encarregadas da educação das crianças, a obrigação do ensino elementar, no exercício do direito que tem qualquer país civilizado de aumentar e aperfeiçoar a capacidade intelectual de todos os seus membros. (...) Nenhuma lei tem em si mesma a eficácia suficiente para modificar e transformar de um para outro momento os costumes, quando estes são contrários ao princípio fundamental em que ela se baseia: entre nós, do mesmo modo que em Espanha, na Grécia e na Turquia, o ensino obrigatório não tem dado o resultado que devia dar, pela resistência, por assim dizer passiva, que a lei encontra da parte da população, na sua maioria ignorante, e por isso mesmo indiferente, senão refractária, às vantagens e ao

---

<sup>182</sup> As reformas seriam protagonizadas por D. António Costa e Hintze Ribeiro, respectivamente.

estímulo da instrução (Decreto n.º 8 da Direcção Geral de Instrução Pública, de 24 de Dezembro de 1901).

As razões da resistência do analfabetismo seriam novamente observadas no preâmbulo do Plano de Educação Popular aprovado em meados do século XX. O diploma enumera as causas explicativas do atraso nacional: a insuficiência da rede escolar; a carência de professores; a fraca procura educativa; a modéstia do esforço na aplicação de penalidades aos incumpridores da legislação sobre escolaridade obrigatória. O desinteresse da população pela instrução seria apresentado, mais uma vez, como a causa mais decisiva.

O analfabetismo, mormente entre as populações rurais, é devido a circunstâncias de diversa natureza, mas a sua mais funda razão de ser, reside, como já alguém salientou, no facto de o nosso povo, pela sua riqueza intuitiva, pelas condições da sua existência e da sua actividade, não sentir a necessidade de saber ler. Já Ramalho Ortigão, com penetrante visão do problema, afirmava, em 1883, que «a instrução fecunda para um povo não é a que os governos lhe abonam, mas sim a que ele por si mesmo solicita». E acrescentava: «uma das provas desta verdade está no bom número de escolas de instrução primária fundadas em Portugal sem que ninguém as frequente. Muitos dos edificios construídos para escolas pelo legado do conde de Ferreira estão ainda hoje desabitadas ou utilizadas para outros usos (...) Isto demonstra que o povo não sente necessidade de aprender» (Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952).

A incapacidade de resolução do problema do analfabetismo da população em idade escolar perpassaria, de facto, a monarquia constitucional, o período republicano e uma parte considerável do Estado Novo, marcando o ritmo do processo de alfabetização. A Primeira República seria incapaz de produzir resultados no combate ao analfabetismo, facto justificado na literatura pela instabilidade política, patente no elevado número de governos, e pelas dificuldades económicas que o país atravessava (*vd.* Carvalho, 1986:705; Gomes, 1996:32), projectando, assim, uma notória assimetria entre o discurso e a prática. Como afirmaria António Nóvoa, “o insucesso do combate ao analfabetismo constituiu, sem margem para dúvidas, um dos grandes fracassos da República. Fracasso tanto mais doloroso quanto as promessas tinham sido grandiosas e, provavelmente, desmedidas (Nóvoa, 1989:35). A incapacidade da Primeira República pode ainda ser lida no preâmbulo do Decreto<sup>183</sup> 9: 223, de 1923, que procede à alteração do regulamento do ensino primário normal. O diploma afirma “que é urgente intensificar a execução da obrigatoriedade escolar e aumentar a eficácia

---

<sup>183</sup> Promovido pelo ministro João Camoesas.

do trabalho docente e discente”. O Decreto-Lei<sup>184</sup> n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952, que aprova o Plano de Educação Popular, descreve abundantemente a incapacidade de resolução do problema do analfabetismo por parte da Monarquia Constitucional e da Primeira República. O decreto acabaria por reconhecer também a pouca atenção dada ao problema até então pelo Estado Novo, mostrando que as leis que regulavam a escolaridade obrigatória eram ainda as elaboradas durante a Primeira República.

Não faltam na já longa história do ensino primário em Portugal as mais variadas providências de carácter legislativo, com as quais os Governos pretenderam fomentar a cultura do nosso povo. As remodelações dos planos de estudo do ensino primário de 1870, 1878, 1884, 1901, 1911 e 1919 e muitas outras reformas sobre a escola primária atestam que não foi por falta de legislação que os problemas da cultura elementar não encontraram as soluções adequadas. (...) A legislação em vigor está longe de satisfazer as exigências de uma política eficaz de difusão deste ensino. São ainda o Decreto n.º 6 137, de 29 de Setembro de 1919, e o Decreto n.º 9 223, de 6 de Novembro de 1923, que regulam matéria tão importante como é a da matrícula e a da escolaridade obrigatória. Não admira que legislação com cerca de trinta anos se mostre desactualizada (Decreto- Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952).

O diploma reconheceria, de facto, a pouca importância atribuída até então ao combate ao analfabetismo, apesar da inscrição da obrigatoriedade e da gratuitidade do ensino primário como preceitos constitucionais em 1933. Convenientemente, não são referidos os impactos das medidas legislativas publicadas após 1926, que reduziram gradualmente a escolaridade obrigatória de cinco para três anos. Essas medidas de notório retrocesso educativo correspondiam, de facto, a uma concepção profundamente elitista da educação, a qual seria sintetizada na afirmação de Salazar em entrevista a António Ferro em 1933: “considero (...) mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas” (Salazar, 1933, in: Mónica, 1978:116). O ministro da Educação Nacional, Leite Pinto (1955-1961), confirmaria a pouca importância conferida ao problema do analfabetismo numa conferência proferida em 1966, afirmando aí que o Plano de Educação Popular conseguira atingir em meia dúzia de anos o objectivo estabelecido há cento e vinte anos: o cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário (*cf.* Pinto, 1966:20). Com efeito, a taxa de analfabetismo da população entre os dez e os catorze anos recuaria então para valores residuais, cumprindo-se a universalização do domínio do alfabeto por parte deste grupo etário. A conclusão generalizada do ensino primário elementar por parte dos indivíduos em idade escolar teria, contudo, que aguardar décadas.

---

<sup>184</sup> Promovido pelo ministro Pires de Lima.



### 3.1.1.1 A universalização da alfabetização da população em idade escolar: O Plano de Educação Popular (PEP)

O início da década de cinquenta assinalaria uma mudança significativa na política do Estado Novo relativa à questão do analfabetismo. O atraso nacional não passava despercebido na Europa do pós-guerra impulsionada pelo crescimento económico e pela progressiva influência das teorias do capital humano, em particular em instituições como a OCDE. A tese de que a alfabetização poderia constituir-se como poderoso instrumento de legitimação do regime ganhava cada vez mais adeptos e contribuía também para a referida mudança. No preâmbulo do PEP, podia ler-se que era preciso defender a população analfabeta de “falsas ideias e perigosos mitos” e a “tomar consciência dos valores sociais, económicos, estéticos, cívicos, morais e espirituais”. O Plano apresentava dois claros eixos de actuação para enfrentar o problema do analfabetismo: o reforço do princípio da escolaridade obrigatória do ensino primário elementar (de três anos); a promoção de uma campanha nacional de educação de adultos. O primeiro eixo visava universalizar a frequência e a conclusão do ensino primário, sobretudo por parte da população em idade escolar, adolescente e nas imediações da maioridade, enquanto o segundo destinava-se a fazer diminuir significativamente a taxa de analfabetismo entre a população adulta.

O reforço do princípio da escolaridade obrigatória visava combater a razão considerada então como a mais decisiva para a explicação da elevada taxa de analfabetismo observada: o desinteresse da população, sobretudo a residente em território rural. O PEP estabelecia, para o efeito, medidas tendentes a alterar a percepção das vantagens e das desvantagens associadas à alfabetização e à escolaridade obrigatória. As medidas, por um lado, reforçavam os mecanismos de pressão sobre os encarregados de educação para que os filhos fossem à escola e, por outro, alteravam o modelo de verificação e reporte do cumprimento das leis da escolaridade obrigatória. No que respeita ao primeiro domínio, o PEP apresentava um conjunto de medidas das quais destacamos: a alteração da lei do abono de família, fazendo depender a sua atribuição do cumprimento das obrigações impostas aos encarregados de educação (matrícula e frequência com assiduidade da instrução primária da população em idade escolar); a aplicação de multas aos pais incumpridores até ao montante de 500\$; o estabelecimento de multas às entidades que admitissem ou empregassem durante as horas lectivas, em locais de diversão, menores sujeitos à frequência escolar; a proibição das entidades patronais do comércio e da indústria de admitirem, a partir de 1955, menores de 18 anos que não tivessem feito o exame do ensino primário; a impossibilidade de ingresso nos serviços do Estado dos indivíduos que não possuíssem como habilitação mínima a terceira classe; o impedimento, a partir de 1954, dos mancebos incorporados de passar à disponibilidade, se não tivessem como habilitação a terceira classe (*cf.* Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952). Este conjunto de medidas contribuiria para a

alteração da percepção da população sobre a importância do cumprimento da escolaridade obrigatória. De facto, ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, a população portuguesa analfabeta maioritariamente pobre não via nesta sua condição um elemento estruturador e amplificador das desigualdades sociais.

Se convocarmos, neste quadro, a distinção entre desigualdade e diferença<sup>185</sup> nos termos estabelecidos por Bernard Lahire (2008), diremos que o analfabetismo não foi compreendido por esta população como uma desigualdade, apenas como uma diferença. Ao invés, a alfabetização constituía-se como uma desigualdade. Para os pais que tinham os filhos em idade escolar, aprender o alfabeto significava deixar o labor do ofício e, assim, diminuir a força de trabalho familiar disponível, elemento tão importante para o equilíbrio orçamental. A privação da actividade laboral significava para a maioria dos pais uma justiça inaceitável na medida em que comprometia a subsistência familiar. A instrução tinha um custo económico considerável, designado por Theodore Schultz como o dos «salários não-recebidos» pelos estudantes, que explicaria a menor frequência das populações rurais, uma vez que no campo as crianças e os adolescentes dispunham de um conjunto alargado de tarefas para realizar (*cf.* Schultz, 1963, 1967:43-47). O elevado índice de ruralidade do país favorecia a perpetuação da família geracional como sede principal de socialização profissional. Esta circunstância não gerava pressão sobre os pais, maioritariamente analfabetos, para alfabetizar os filhos, promovendo processos de reprodução alargada.

No que respeita ao segundo domínio, o PEP reconheceria que os agentes designados para acompanhar e executar as leis estiveram longe de cumprir tal ofício<sup>186</sup>. A substituição dos professores pelas direcções dos distritos escolares, na tarefa de notificação dos incumpridores, é apresentada como medida fundamental para o sucesso dos preceitos legais estabelecidos sobre a escolaridade obrigatória. De facto, sociólogos de diversas gerações têm chamado a atenção para a necessidade das leis obterem aprovação por parte dos agentes encarregados da sua aplicação, sob pena dos diplomas não passarem

---

<sup>185</sup> Bernard Lahire estabelece a distinção nos seguintes termos: “para que uma diferença produza uma desigualdade, é preciso que todos (ou pelo menos a maioria dos «privilegiados» como dos «lesados») considerem que a privação de uma actividade, de um saber, do acesso a um determinado bem cultural ou a um dado serviço constitua uma falha, um handicap ou uma injustiça inaceitável. É por esta razão que a distribuição socialmente diferenciada de certas competências técnicas ou específicas não produz necessariamente injustiças ou desigualdades sociais” (Lahire, 2008:79).

<sup>186</sup> No preâmbulo do diploma que aprova o PEP, pode ler-se sobre esta matéria: “não andarão longe da verdade quem afirmar que uma das razões da ineficácia do sistema repressivo contra os infractores dos preceitos sobre a obrigatoriedade do ensino reside no facto de se ter confiado aos professores os encargos de notificarem directamente os encarregados de educação para o pagamento das multas previstas na lei. Salvo uma ou outra excepção, os agentes de ensino procuraram evitar que sobre eles recaísse o odioso das medidas repressivas” (Decreto-Lei n.º 38 968 de 27 de Outubro de 1952).

de simples palavras, comprometendo o sucesso das políticas (Durkheim, 1922, 2009:122; Rodrigues, 2010:16).

As medidas de reforço do princípio da escolaridade obrigatória, constantes do Plano de Educação Popular, teriam um impacto expressivo na taxa de analfabetismo da população em idade escolar. Para António Candeias, como vimos, as razões que explicam a mudança de comportamento do indicador estatístico, a partir do PEP, encontram-se na “convergência entre pressões do poder, ditadas pelas suas estratégias de desenvolvimento, e consentimento do povo, movido pela compreensão das vantagens que auferirá das estratégias impostas/sugeridas pelo topo” (Candeias, 2001:60). A compreensão cada vez mais alargada das vantagens ou das desvantagens resultantes do processo de alfabetização e a alteração da estratégia de aplicação das penas previstas para o incumprimento das leis da escolaridade obrigatória estariam no centro da mudança verificada na taxa de analfabetismo. Portugal eliminava o problema, entre a população em idade escolar, um século e duas décadas após o estabelecimento da escolaridade obrigatória. Os censos da população mostrariam uma diminuição muito acentuada da percentagem no segmento dos 10 aos 14 anos durante a década de cinquenta.

O segundo eixo do Plano de Educação Popular estabelecia uma intensa actividade de instrução da população adolescente e adulta num período de dois anos, entre 1 de Janeiro de 1953 e 31 de Dezembro de 1954 (*cf.* Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952). Esta iniciativa, denominada Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), mobilizaria um conjunto alargado de meios no esforço de sensibilização da opinião pública para o problema do analfabetismo. Esse esforço contaria, de facto, com o contributo de um largo espectro de entidades, tais como: imprensa, rádio, cinema, teatro, estabelecimentos de ensino, organizações corporativas, agremiações desportivas, igreja, mocidade portuguesa e legião portuguesa. A Campanha apresentava como objectivo prioritário a alfabetização dos indivíduos com idades compreendidas entre os 14 e os 35 anos<sup>187</sup>, que totalizavam aproximadamente um milhão de portugueses, representando pouco mais de um terço dos analfabetos com mais de 14 anos. A iniciativa confiava, assim, à demografia a principal tarefa de redução da taxa de analfabetismo da população com 35 ou mais anos, que perfazia cerca de dois terços do universo populacional adolescente e adulto que não sabia ler nem escrever. O Estado Novo declarava que aproximadamente 1,7 milhões de portugueses analfabetos não constituíam prioridade política. A Campanha teria um baixo impacto na alfabetização da população alvo, perpetuando-se a pesada herança (*vd.* Mata, 2014:336). O problema de dimensão apreciável da população adulta analfabeta permanecia e atravessaria o Estado Novo, apesar dos propósitos do ministro Leite Pinto de

---

<sup>187</sup> Os indivíduos situados neste grupo etário deixavam de poder emigrar, a partir de 1955, se não possuíssem como habilitação mínima o exame da 3.ª classe. Esta medida sinalizava, de facto, a definição deste segmento como prioritário na Campanha.

institucionalizar as actividades provisórias e extraordinárias desenvolvidas durante a CNEA. Os propósitos enunciados não chegariam, no entanto, para afirmar a educação de adultos como área prioritária de intervenção política.

### 3.1.2 Evolução das desigualdades de acesso ao alfabeto

A definição da taxa de analfabetismo foi objecto de diversas alterações desde que o fenómeno começou a ser medido em 1878, aquando do segundo recenseamento da população. Até 1911, a taxa de analfabetismo é apresentada em termos brutos, contemplando, assim, todos os indivíduos, independentemente da idade permitir o domínio da leitura<sup>188</sup>. Na edição de 1911, para além da taxa bruta, é apresentada uma outra respeitante à população com oito ou mais anos. A edição seguinte (1920) questiona a utilização da taxa bruta de analfabetismo, afirmando-se aí: “tem sido costume, entre nós, mencionar a percentagem dos analfabetos em relação à totalidade da população, o que não é um critério; as crianças, até atingirem a idade escolar legal, os sete anos, não devem ser contadas, incidindo assim o cálculo da percentagem unicamente sobre os maiores de sete anos” (DGE, 1923:XII). Em 1930, o indicador passa a incluir as crianças com sete anos de idade e tem como denominador a população de todas as idades, facto que faz diminuir artificialmente o valor observado (*cf.* DGE, 1934a). Nas edições de 1940, 1950 e 1960, a taxa manteria no numerador as crianças com sete e mais anos que não sabiam ler, sendo que nas duas primeiras operações o denominador inclui a população com sete e mais anos cuja instrução era desconhecida, situação que produz uma redução artificial do analfabetismo (*cf.* INE, 1945:XXIV). De 1970 a 2011, as operações censitárias circunscrevem a taxa de analfabetismo aos indivíduos com dez e mais anos que não sabem ler e escrever (*vd.* INE:1995:16; INE, 1996:14). A definição passa agora a incluir, para além da leitura, o domínio da escrita. Estas são as razões pelas quais os estudos sobre o analfabetismo apresentam invariavelmente valores diferentes para a mesma série temporal estatística.

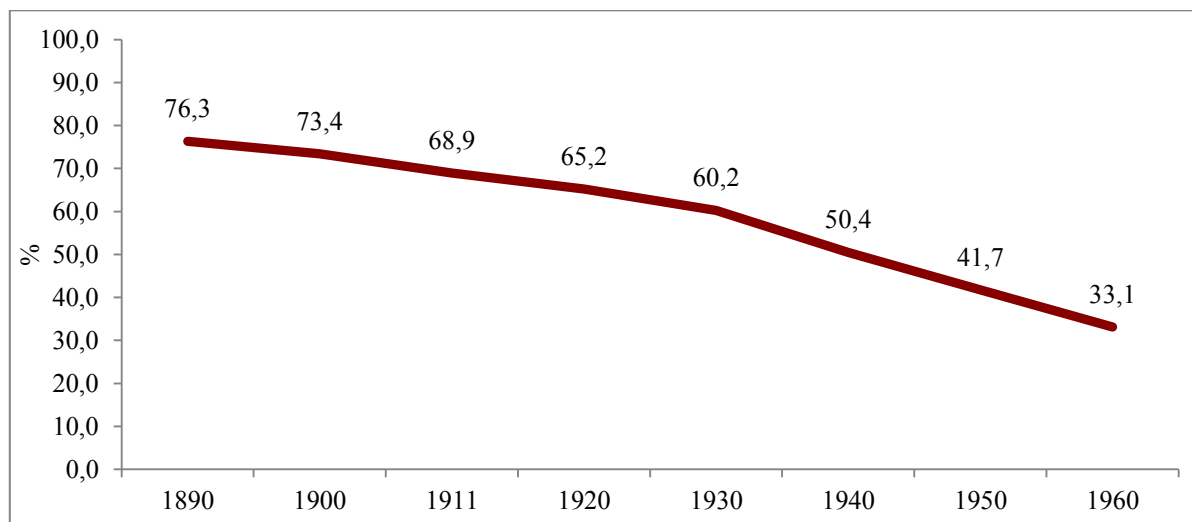
Neste estudo, procedeu-se à uniformização de critérios, tendo sido reconstruída a série estatística, a partir da definição oficial vigente, *i.e.*, a taxa de analfabetismo apresentada respeitante à população portuguesa com dez e mais anos que não sabia ler no momento censitário. Importa ainda referir que corrigimos os valores dos censos de 1940 e 1950, tendo sido excluídos da contagem os indivíduos cuja instrução era desconhecida. Trabalho similar de uniformização estatística é apresentado em estudo coordenado por António Candeias (Candeias, Paz e Rocha, 2007). A

---

<sup>188</sup> Convém, no entanto, referir que o censo de 1878 alerta para o facto de uma rigorosa análise da instrução dever excluir do cálculo da taxa de analfabetismo os indivíduos até aos 10 anos, em virtude da idade limitar a alfabetização (*cf.* MNOPCI, 1881:XXII).

comparação das duas séries revelará, contudo, uma ligeira diferença nas taxas apuradas para as operações de 1940 e de 1950, sendo esta explicada pelas mencionadas razões.

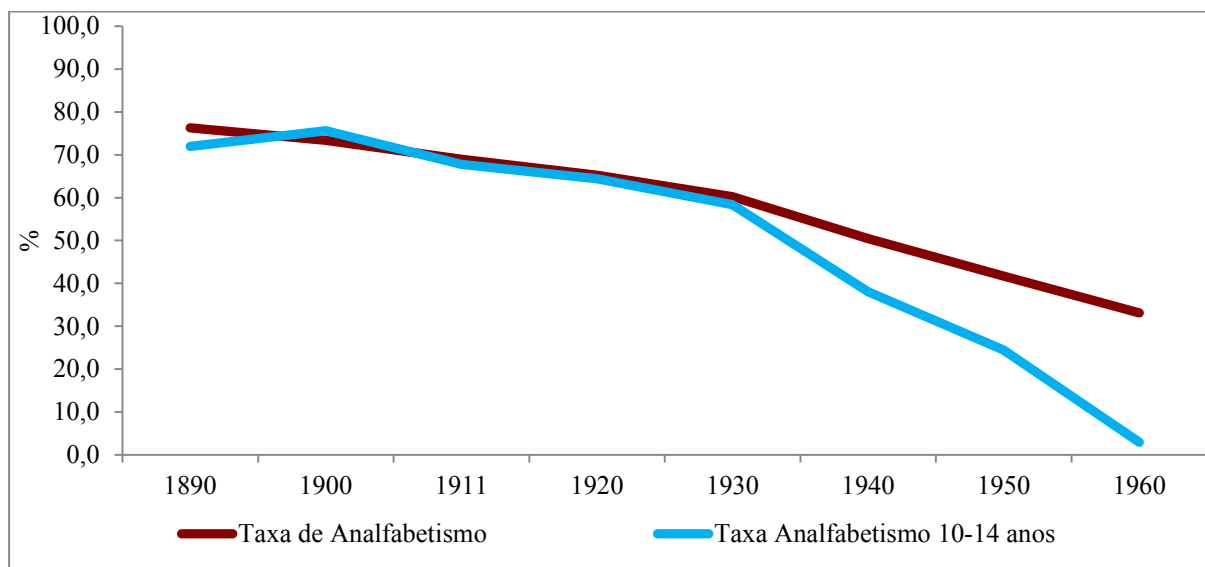
Figura 3.2 Evolução da taxa de analfabetismo em Portugal, 1890-1960



Fonte: DEGC, Censo da população 1890; DEGPN, Censo da população 1900; DGE, Censos da população 1911, 1920 e 1930; INE, Censos da população 1940, 1950 e 1960.

A observação da Figura 3.2 confirma a ineficácia das políticas educativas de combate ao analfabetismo. À entrada do século XX, aproximadamente três quartos de portugueses eram analfabetos. Mais de sessenta anos de produção legislativa, consagrando a escolaridade obrigatória da população, de ambos os sexos, em idade escolar, tiveram um efeito residual na redução do fenómeno. A alfabetização tinha como destino uma pequena parte da população, a elite, inscrevendo uma clara desigualdade social no acesso à instrução. As medidas políticas de alfabetização seriam subsidiárias de uma interpretação formal e restrita da igualdade, que promoveria uma «construção retórica» da escolaridade obrigatória no período considerado. Não se regista qualquer esforço de igualização social das condições de acesso ao alfabeto. Os indivíduos que viviam em situação de pobreza e/ou que residiam a mais de quatro quilómetros da escola ficavam dispensados da sua frequência, facto que mostra com particular acuidade que o alfabeto se destinava apenas a uma parte dos portugueses. Com efeito, a condição de pobreza naturalizava o analfabetismo. A origem social condicionava fortemente o acesso ao domínio da leitura e da escrita. A população permaneceria maioritariamente analfabeta até à segunda metade do século XX, espelhando a ausência de prioridade política de ensinar o alfabeto ao povo, como declararia Salazar na mencionada entrevista a António Ferro. A mudança no comportamento da taxa de analfabetismo aconteceria com a implementação do Plano de Educação Popular, que permitiu alfabetizar a população em idade escolar.

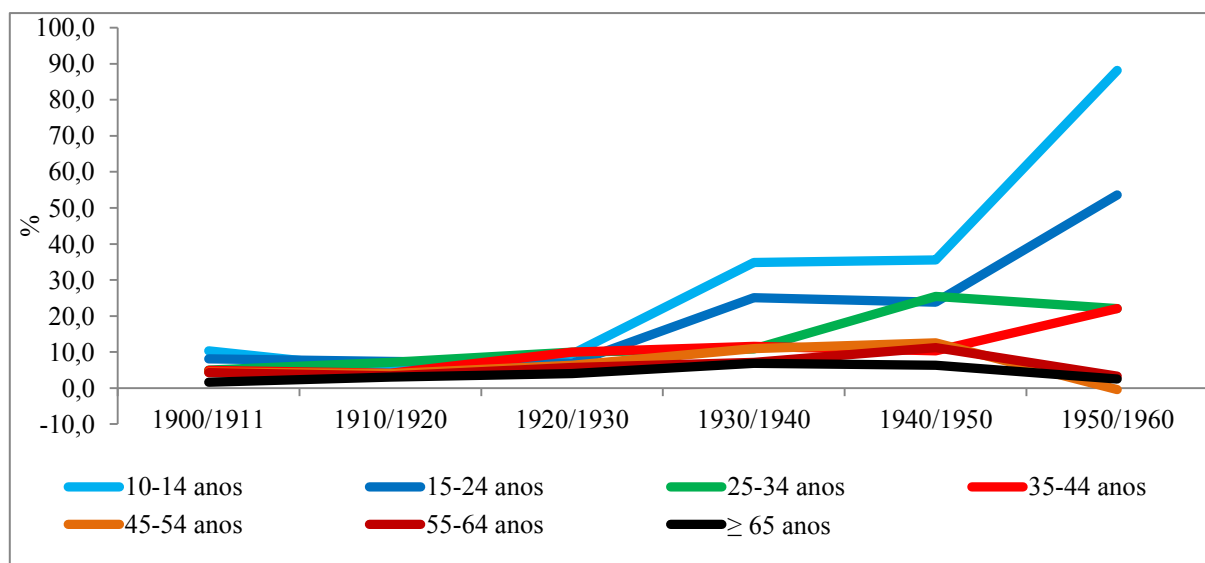
Figura 3.3 Evolução da taxa de analfabetismo no grupo etário dos 10 aos 14 anos, 1890-1960



Fonte: DEGC, Censo da população 1890; DEGPN, Censo da população 1900; DGE, Censos da população 1911, 1920 e 1930; INE, Censos da população 1940, 1950 e 1960.

A taxa de analfabetismo entre os 10 e os 14 anos passaria de 24,5% para 2,9% no espaço de uma década (Figura 3.3). Esta alteração indicia claramente a importância das políticas públicas como variável explicativa, convocando o Estado-nação como unidade pertinente de análise. Poder-se-ia, no entanto, contra-argumentar que os impactos do PEP apenas tinham acelerado ligeiramente o movimento de redução do analfabetismo no mencionado grupo etário, cuja diminuição era expressiva desde 1930.

Figura 3.4 Diminuição percentual decenal da taxa de analfabetismo, segundo os grupos etários, 1900-1960



Fonte: DEGPN, Censo da população 1900; DGE, Censos da população 1911, 1920 e 1930; INE, Censos da população 1940, 1950 e 1960.

A análise da evolução decenal do indicador nos vários segmentos etários confirmaria o expressivo efeito do PEP na população identificada como alvo (Figura 3.4). O impacto sobre a população adulta seria, contudo, muito limitado. Os dados constantes do Quadro 3.1 mostram que a resolução desse problema foi entregue à demografia. Como afirmámos noutra sede, ao contrário dos jovens, os adultos acabaram por ser abandonados à sua sorte. O combate ao analfabetismo nunca se constituiu como uma prioridade política com dimensão e continuidade (Mata, 2014).

Quadro 3.1 Evolução da taxa de analfabetismo, segundo os grupos etários, 1900-1960

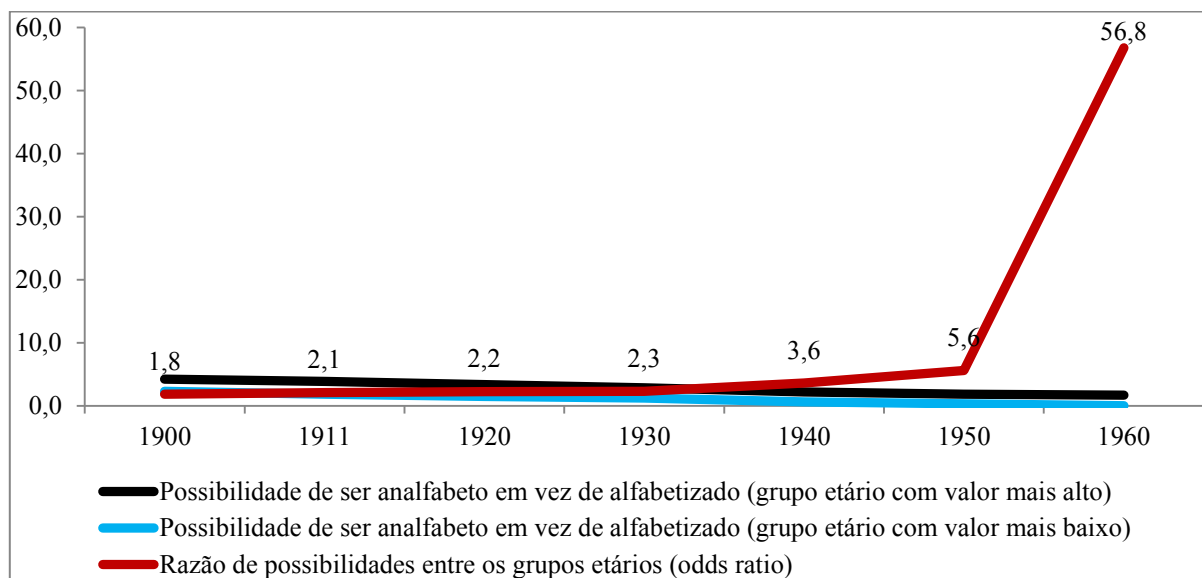
	10-14	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	≥ 65
1900	75,6	70,5	69,5	71,6	75,3	79,1	80,8
1911	67,8	64,8	66,0	68,1	71,9	75,7	79,5
1920	64,4	60,0	61,3	65,3	69,0	73,1	77,1
1930	58,3	55,9	55,2	58,8	64,6	68,9	74,0
1940	38,0	41,9	49,2	52,0	57,5	64,0	68,9
1950	24,5	31,9	36,7	46,6	50,3	56,8	64,5
1960	2,9	14,8	28,6	36,3	50,5	54,9	62,9

Fonte: DEGP, Censo da população 1900; DGE, Censos da população 1911, 1920 e 1930; INE, Censos da população 1940, 1950 e 1960.

O Quadro 3.1 permite ainda sublinhar que uma parte expressiva da alfabetização se fazia fora da idade escolar até ao final da primeira metade do século XX, ao arrepio das normais legais instituídas. Com efeito, só a partir de 1940 é que a faixa etária mais jovem é aquela que exhibe a mais baixa taxa de analfabetismo. No período temporal anterior, observamos as menores percentagens do indicador nos grupos etários situados entre os 15 e os 34 anos. Os valores apresentados indiciam uma clara desigualdade etária no acesso ao alfabeto, mostrando que o Estado não definiu como prioridade política dar uma segunda oportunidade a quem não teve acesso às competências básicas em tenra idade.

A Figura 3.5 autoriza afirmar que da observada redução gradual das taxas de analfabetismo em todos os grupos de idades não resultou uma diminuição das desigualdades etárias de acesso ao alfabeto. Com efeito, as desigualdades foram sempre crescendo ao longo do período considerado. O quociente passou de 2 em 1900 para aproximadamente 6 em 1950, tendo então disparado. Na última etapa do período considerado, a possibilidade de ser analfabeto em vez de alfabetizado era 57 vezes maior no grupo etário mais idoso do que na faixa populacional mais jovem. O Plano de Educação Popular acentuaria, de facto, as desigualdades etárias no acesso ao alfabeto, mostrando o reduzido impacto da iniciativa junto da população adulta.

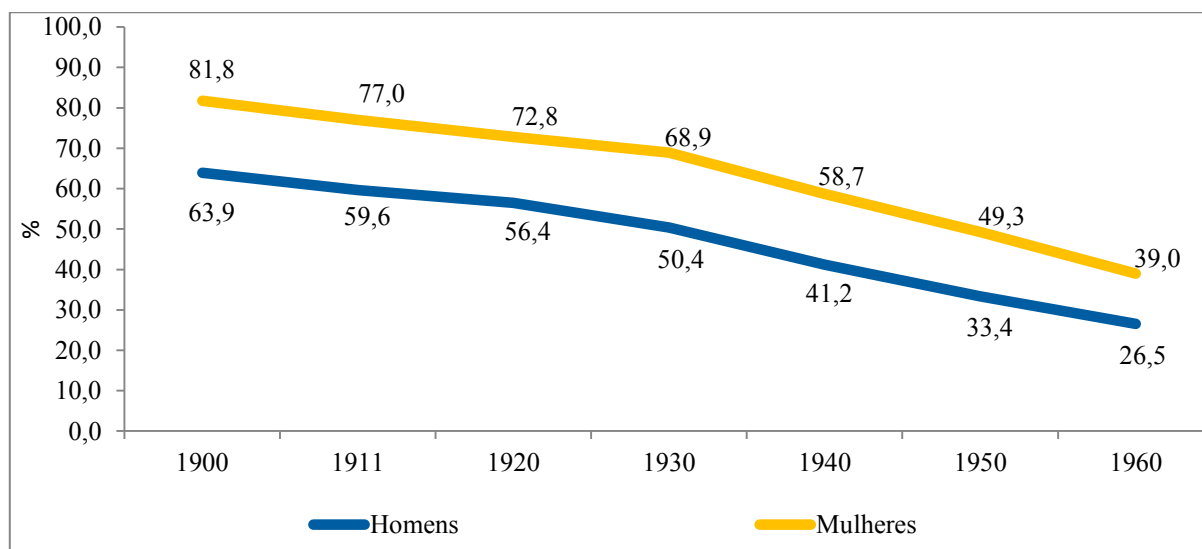
Figura 3.5 Desigualdades etárias no acesso ao alfabeto, 1900-1960



Fonte: DEGP, Censo da população 1900; DGE, Censos da população 1911, 1920 e 1930; INE, Censos da população 1940, 1950 e 1960.

A ventilação da taxa de analfabetismo pela variável sexo permite observar desigualdades expressivas entre homens e mulheres (Figura 3.6). No início do século passado, mais de quatro quintos das mulheres (81,8%) eram analfabetas, condição que atingia menos de dois terços dos homens (63,9%). Ao longo do período, assistimos a uma paulatina redução das taxas de analfabetismo nos dois grupos. No quadro desta relação, alguns factos merecem destaque: só em 1940 as mulheres superam a taxa de analfabetismo contabilizada para os homens no início do século; só em 1950 há mais mulheres alfabetizadas do que analfabetas, situação observada vinte anos antes no sexo masculino.

Figura 3.6 Evolução da taxa de analfabetismo, segundo o sexo, 1900-1960



Fonte: DEGP, Censo da população de 1900; DGE, Censos da população 1911, 1920 e 1930; INE, Censos da população 1940, 1950 e 1960



O Quadro 3.2 permite observar que uma parte significativa da alfabetização masculina era feita fora da idade escolar até 1940, respondendo às exigências da actividade profissional, ao contrário da feminina que era realizada na sua esmagadora maioria no escalão etário previsto. As diferenças resultavam da vincada divisão social dos papéis, confinando as mulheres à ocupação das tarefas do lar e à preparação para a maternidade e a educação dos filhos.

Quadro 3.2 Evolução da taxa de analfabetismo por escalão etário e sexo, 1900-1960

	10-14		15-24		25-34		35-44		45-54		55-64		≥ 65	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1900	70,9	80,5	62,8	77,5	58,9	78,8	59,9	81,8	63,7	85,1	67,6	88,4	69,3	89,5
1911	63,1	72,7	57,6	71,3	55,8	74,4	56,8	77,7	59,7	81,9	63,9	85,2	68,5	87,9
1920	60,7	68,2	54,2	65,3	51,1	69,6	54,2	74,4	57,4	78,8	61,1	82,7	65,5	85,6
1930	53,7	63,2	48,2	63,3	45,0	63,8	46,8	69,0	52,2	74,9	56,5	78,9	61,7	82,7
1940	33,7	42,5	34,6	49,0	40,3	57,5	42,3	60,3	45,9	67,1	52,5	73,0	57,3	76,7
1950	21,1	27,9	27,1	36,7	28,3	44,7	37,8	54,7	40,6	58,4	45,1	65,8	53,1	71,8
1960	2,7	3,1	12,2	17,2	23,6	33,2	29,3	42,7	41,6	58,4	45,5	62,3	52,2	69,9

Fonte: DEGP, Censo da população de 1900; DGE, Censos da população 1911, 1920 e 1930; INE, Censos da população 1940, 1950 e 1960.

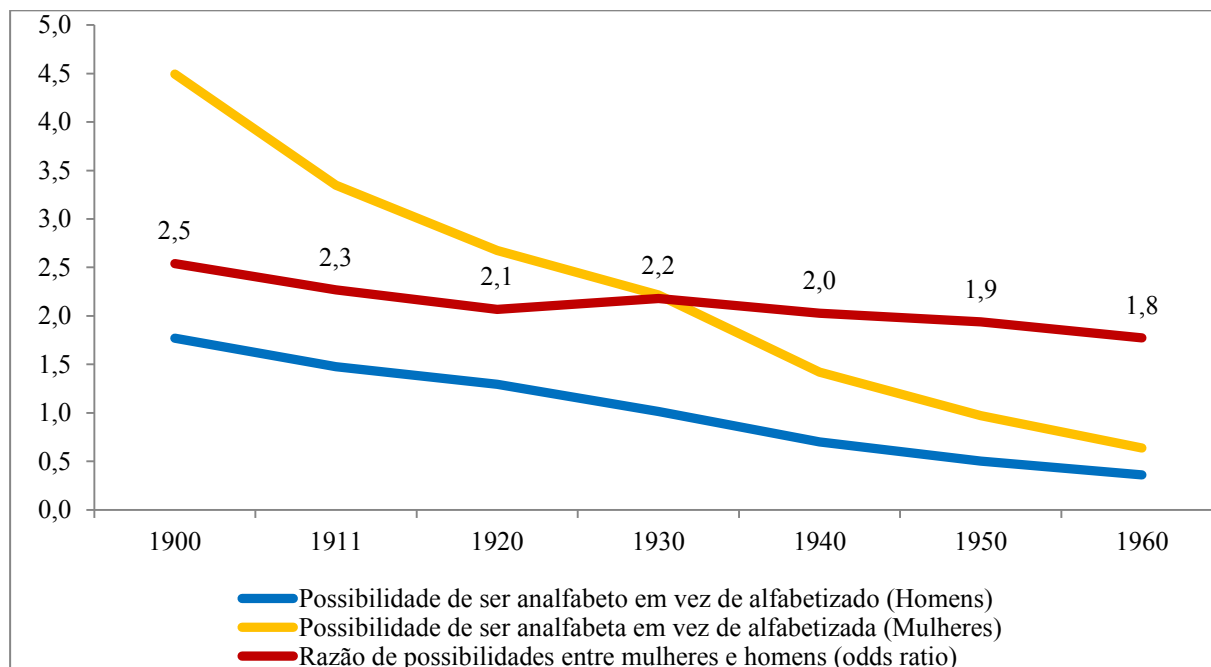
A divisão social era também estruturada a partir dos conteúdos ministrados na instrução primária. Veja-se, como exemplo, o plano curricular da reforma de 1870<sup>189</sup>, que ramificava as matérias em função do sexo dos alunos<sup>190</sup> logo no 1.º grau do ensino elementar. Neste quadro, compreende-se que a diferença percentual entre as taxas de analfabetismo (masculina e feminina) se cifrasse em cerca de vinte pontos percentuais no início do século XX. Da redução paulatina de ambas as taxas não resultaria uma diminuição expressiva das desigualdades entre os sexos no acesso ao alfabeto. Estas seriam apenas ligeiramente encurtadas nos primeiros sessenta anos do século XX. A informação apresentada na Figura 3.7 indica que a desigualdade de oportunidades entre mulheres e homens diminuiu levemente. No início da centúria, uma mulher tinha 2,5 vezes mais possibilidades de ser analfabeta do que alfabetizada do que um homem, reduzindo-se esse valor para 1,8 no final do período. Se considerarmos que o quociente era de 1,9 em 1950, podemos declarar o impacto pouco

<sup>189</sup> Esta reforma foi protagonizada por D. António Costa, reconhecido defensor da instrução feminina (Carvalho, 1986:602).

<sup>190</sup> Do *curricula* do ensino primário elementar e obrigatório consta, de facto, um conjunto de matérias a ensinar em função do sexo, a saber: para o masculino, prevê-se a educação política, a geografia e cronologia e o ensino da agricultura; para o feminino, estabelece-se a aprendizagem de coser, fazer meia, marcar, talhar e economia doméstica (Artigos 2.º a 5.º do Capítulo I do Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública de 16 de Agosto de 1870).

expressivo do Plano de Educação População. O efeito da iniciativa política exercer-se-ia, sobretudo, na população jovem.

Figura 3.7 Desigualdades de género no acesso ao alfabeto, 1900-1960



Fonte: DEGPN, Censo da população 1900; DGE, Censos da população 1911, 1920 e 1930; INE, Censos da população 1940, 1950 e 1960.

As desigualdades observadas entre homens e mulheres ocultavam, contudo, diferenças expressivas constatáveis no ritmo de alfabetização ao longo do território nacional. Com efeito, a territorialização da taxa de analfabetismo permite afirmar a existência de um país bastante diverso e fortemente contrastado na primeira metade do século XX.

O Quadro 3.3 mostra um país muito desigual à entrada do século XX. Em 1900, a comparação distrital da taxa de analfabetismo revela uma diferença máxima de 25 pontos percentuais (Lisboa e Leiria). As percentagens mais baixas do fenómeno, com excepção das de Lisboa e da Horta, são encontradas na faixa litoral situada entre os rios Vouga e Minho e no distrito de Vila Real. A alfabetização é, sobretudo, masculina neste espaço territorial, realçando-se o enorme contraste interno entre homens e mulheres. O acesso ao alfabeto foi sendo feito a várias velocidades em Portugal: a taxa de analfabetismo registada em 1900 em Lisboa (55,3%) só seria alcançada cinquenta anos depois nos distritos de Castelo Branco e de Portalegre, e Beja precisaria de mais tempo. Em 1950, é notória a distinção entre os distritos a norte e a sul de Lisboa, juntando-se aos mais alfabetizados os pertencentes ao arquipélago dos Açores. Neste quadro, importa referir que a alfabetização feminina nos Açores foi quase sempre superior à masculina, facto que contraria o perfil observado nos restantes distritos. Como vimos, Rui Ramos esclareceria as diferenças regionais através do conceito de

vulgarização cultural, explicando os contrastes e as velocidades da alfabetização pelos complexos contextos culturais nos quais se moviam os indivíduos e aí desenhavam as suas estratégias e decisões. Lamentavelmente, a análise do autor circunscreve-se a Portugal continental, deixando, assim, fora do âmbito analítico a situação observada nos Açores.

Quadro 3.3 Evolução da taxa de analfabetismo por distrito e sexo, 1900-1950

	1900			1930			1950		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Aveiro	73,6	55,3	87,5	58,8	43,1	71,0	36,5	23,3	47,8
Beja	81,9	77,8	86,2	74,0	70,5	77,5	59,1	55,8	62,5
Braga	71,8	54,3	85,3	64,0	49,7	75,6	46,6	33,2	58,3
Bragança	79,1	69,6	88,2	69,6	62,0	76,8	47,8	40,9	54,6
Castelo Branco	82,6	74,1	90,6	75,5	66,8	83,5	53,1	43,1	62,4
Coimbra	79,1	63,9	91,2	63,4	46,4	77,0	42,5	26,7	55,6
Évora	78,3	74,9	81,9	67,0	61,9	72,2	49,6	44,4	54,8
Faro	79,3	78,3	80,2	68,1	66,9	69,2	48,6	47,2	50,0
Guarda	79,7	68,4	89,7	67,2	57,5	75,4	45,5	37,5	52,7
Leiria	82,8	74,1	90,8	70,3	58,7	80,9	47,3	35,0	58,6
Lisboa	55,3	52,4	58,2	38,6	32,3	44,4	25,9	19,8	31,4
Portalegre	79,0	74,3	83,8	66,8	56,4	77,5	52,6	45,8	59,2
Porto	63,2	49,4	74,5	50,4	36,5	61,9	34,0	24,0	42,6
Santarém	77,8	70,7	84,6	64,3	51,4	76,5	45,9	35,9	55,4
Setúbal <sup>191</sup>	-	-	-	61,5	54,6	68,9	45,3	40,6	50,2
Viana do Castelo	71,5	47,9	88,4	63,3	40,1	79,4	44,2	26,3	57,8
Vila Real	71,1	59,6	81,5	63,5	54,1	71,9	46,4	38,7	53,8
Viseu	81,9	69,8	91,9	67,0	52,5	78,5	46,2	33,9	56,9
Angra do Heroísmo	77,8	76,2	79,0	57,7	60,7	55,0	36,9	40,6	33,3
Horta	71,1	70,2	71,7	44,4	46,7	42,3	24,1	27,5	20,9
Ponta Delgada	82,6	83,4	81,8	64,6	68,9	60,8	45,7	50,3	41,4
Funchal	87,2	86,6	87,7	70,8	70,0	71,5	50,5	47,4	53,2

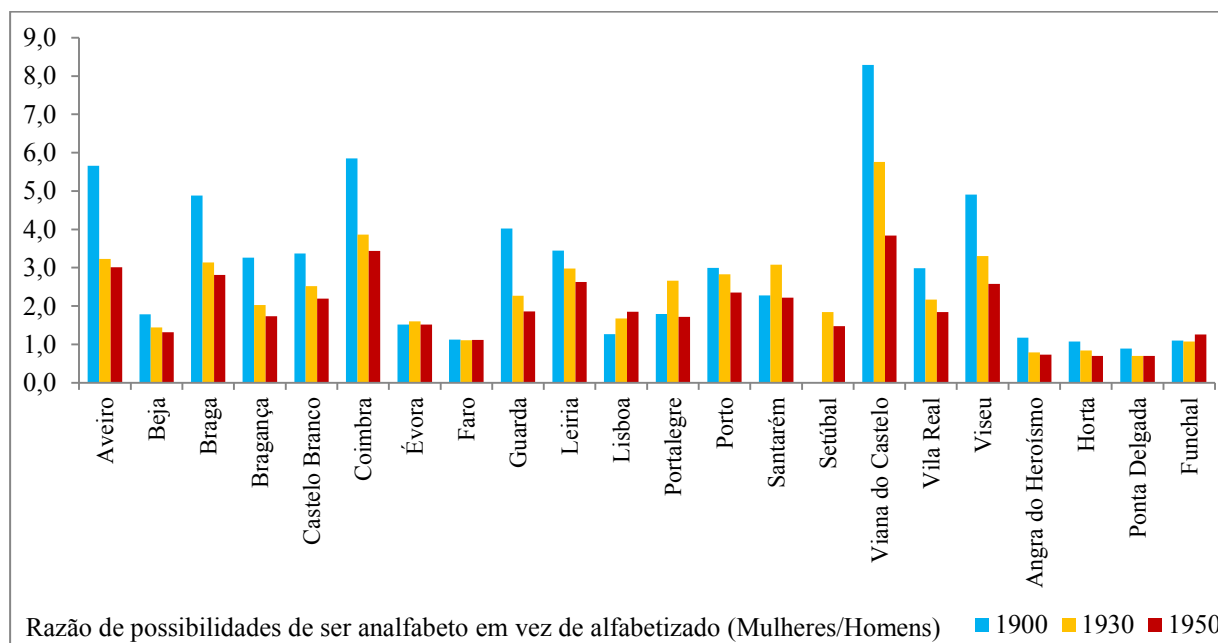
Fonte: DEGPN, Censo da população 1900; DGE, Censo da população 1930; INE, Censo da população 1950.

As maiores desigualdades de género no acesso ao alfabeto registam-se nos distritos situados na faixa litoral compreendida entre o Mondego e o Lima, com excepção do Porto, aos quais se junta Viseu (Figura 3.8). Estes são os distritos mais desiguais, contrastando com os do sul do país, em particular os localizados nos arquipélagos da Madeira e dos Açores. Nestes distritos, encontramos a

<sup>191</sup> O distrito de Setúbal não foi previsto na reforma de Mouzinho da Silveira em 1835, incluindo-se então o seu território no distrito de Lisboa. A criação do distrito ocorreu em 1926.

maior igualdade de oportunidades de acesso ao alfabeto, quando consideramos como critério o sexo dos indivíduos. Os contrastes permitem a observação de casos que invertem o perfil traçado para o país, *i.e.*, a constatação de situações em que a taxa de analfabetismo masculina supera a feminina nas comparações intra e interdistritais. No início do século, a percentagem de homens analfabetos em Leiria é superior à observada em Lisboa para o sexo feminino. Em Ponta Delgada, regista-se uma maior percentagem de mulheres alfabetizadas.

Figura 3.8 Desigualdades de género no território (1900, 1930, 1950)



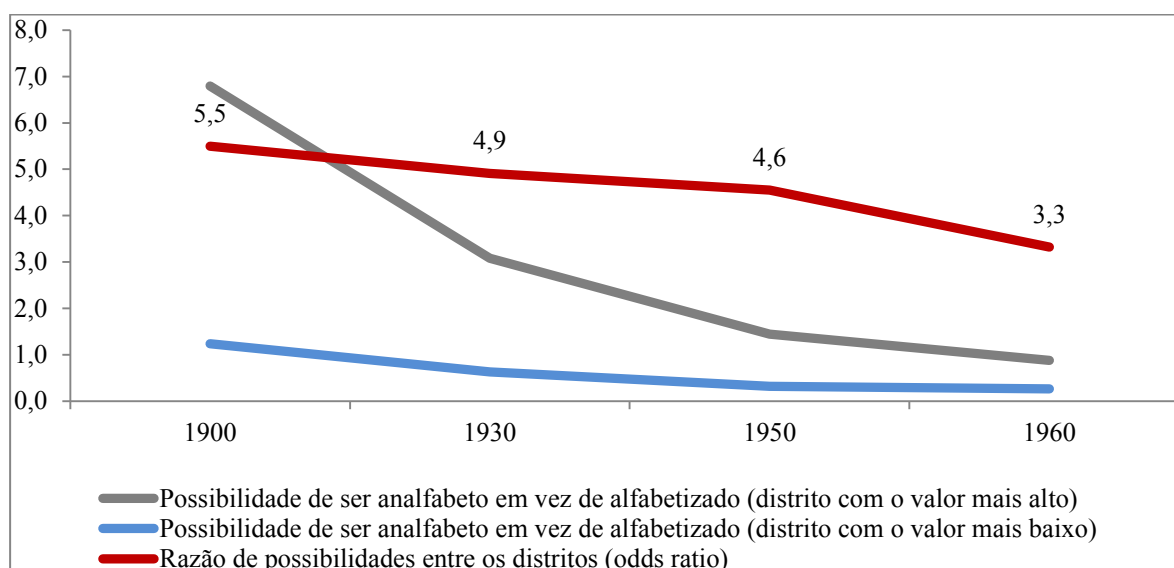
Fonte: DEGPN, Censo da população 1900; DGE, Censo da população 1930; INE, Censo da população 1950.

A Figura 3.9 mostra que registou-se uma ligeira diminuição das desigualdades territoriais nos primeiros sessenta anos do século XX. Neste período, o quociente passou de 5,5 para 3,3, significando tal facto uma recuperação do atraso do distrito com maior incidência de analfabetismo face ao seu congénere localizado no pólo oposto da escala. Em 1960, a possibilidade de ser analfabeto em vez de alfabetizado em Beja era ainda três vezes superior à registada na Horta<sup>192</sup>.

Por fim, parece-nos que as desigualdades regionais reforçam a ideia de que o esforço do Estado no combate ao analfabetismo ficou muito aquém das suas possibilidades (Reis, 1993). Um país fortemente contrastado e a várias velocidades é o resultado da incapacidade estatal de garantir a todos portugueses o que cedo consagrou em letra de lei. Julgamos que os contrastes sublinham a necessidade de considerar o Estado-nação como variável explicativa relevante.

<sup>192</sup> O distrito de Lisboa apresentava um valor muito próximo do notado na Horta.

Figura 3.9 Desigualdades regionais de acesso ao alfabeto, 1900-1960



Fonte: DEGPN, Censo da população 1900; DGE, Censo da população 1930; INE, Censo da população 1950 e 1960.

Em jeito de conclusão, asseveramos que o desígnio da Revolução Liberal de alfabetizar a população portuguesa, desafio de elevada complexidade de concretização em virtude dos impactos do forte crescimento demográfico na oferta de instrução, ficou muito longe do seu cumprimento. Na esteira de Jaime Reis (1993), afirmamos que o ritmo lento de alfabetização da sociedade portuguesa espelha o modesto trabalho do Estado no combate ao analfabetismo. O madrugador estabelecimento da escolaridade obrigatória não teve impacto no acesso dos portugueses ao alfabeto, podendo ser classificado o seu efeito como «retórico» (Soysal e Strang, 1989). Uma interpretação tradicionalista da igualdade na educação predominou durante o período analisado, promovendo uma «construção retórica da escolaridade obrigatória» (Justino, 2014).

O baixo ritmo de alfabetização e a perpetuação de desigualdades expressivas reforçam a ideia de que o domínio do alfabeto nunca se constituiu como uma prioridade política até ao Plano de Educação Popular. A ausência de prioridade e a divisão das elites sobre esta matéria enfraqueciam a organização do Estado e reflectiam-se nos agentes encarregados de garantir a execução e o acompanhamento das medidas educativas, bem como na população destinatária dos desígnios políticos. Assim, o analfabetismo não foi autonomizado enquanto problema, tendo ficado subordinado à lógica da instrução primária e dos requisitos institucionais definidos para a escolarização (*cf.* Ramos, 1993:49). A falta de visão das elites seria decisiva para explicar o ritmo lento e desigual da alfabetização. Importa aqui sublinhar que o grau de diferenciação estrutural da sociedade portuguesa não pressionava as elites nem o Estado para a importância da instrução. A tardia chegada da Revolução Industrial reflectia-se no elevado índice de ruralidade observado, vivendo a população maioritariamente da agricultura. Este quadro favorecia a perpetuação da família geracional, que garantia também a

socialização profissional da descendência. Ora, este processo não exigia necessariamente competências de leitura e de escrita. Com o Golpe Militar de 1926, inicia-se um período de claro retrocesso na adopção dos princípios da revolução democrática de 1789 e de racionalização da actividade social, com notórios impactos na concepção sobre a educação.

### **3.2 O Acesso à Educação como Privilégio. A Política de Baixa Escolarização da População Portuguesa - da Ditadura Militar ao Desenho do Projecto Regional do Mediterrâneo (1926-1955)**

Os desígnios da Primeira República caíam definitivamente por terra em 1926. O Golpe Militar de 28 de Maio pôs fim ao regime político que nos dezasseis anos de vigência tanto tinha prometido em matéria de educação. O período seguinte ficaria claramente marcado por uma política de promoção de baixa escolarização e de naturalização da desigualdade de oportunidades de acesso à educação. São cerca de trinta anos de aposta deliberada numa população pouco escolarizada. Os ventos de mudança começariam a fazer-se sentir na segunda metade da década de cinquenta com a abertura do país ao exterior. Portugal integraria o Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM), que tão importante seria para a alteração dos fundamentos da política educativa e da estrutura de qualificações da população portuguesa.

#### **3.2.1 A afirmação da desigualdade de oportunidades no acesso à educação**

O período temporal considerado tem sido objecto de um conjunto importante de estudos sobre o papel da educação. Um dos trabalhos referenciáveis é o de Maria Filomena Mónica (1978) sobre a política educativa no período do Golpe Militar à Segunda Guerra Mundial (1926-1939). A autora perspectivaria a redução da escolaridade obrigatória e a orientação cristã do ensino como importantes elementos de conservação da ordem instituída e de naturalização das diferenças sociais no acesso à educação. A socióloga sublinharia que “a escola salazarista era sobretudo um veículo de fomento da ordem social e do controlo social, e só depois, um lugar de aquisição de certas aptidões rudimentares” (Mónica, 1978:117). A produção da virtude, ao invés da formação e da especialização técnicas, estabeleceria a primazia da moral e da ética sobre o conhecimento de pendor racionalista. O fomento da ordem social passaria pela reprodução e aceitação da estrutura de classes sociais da sociedade portuguesa e pela naturalização da desigualdade de oportunidades. Regista-se, neste período, uma preocupação com os processos de mobilidade social, que colocavam em risco a hierarquia natural instituída na sociedade portuguesa. Segundo Mónica, a escola salazarista não era para todos, ancorando-se esse posicionamento na concepção do regime sobre a sociedade.

A visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas sobretudo de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus. E convinha até, pelo contrário, rebater as falsas ideias do passado que apresentavam a escola como a «grande niveladora». Salazar afirmava mesmo categoricamente que a educação, só por si, pouco nivelaria, ou seja, que numa sociedade naturalmente hierarquizada, a educação pouco poderia contribuir para uma maior igualdade (Mónica, 1978:133).

No trabalho realizado sobre a «educação nacional» no período de 1930 a 1960, António Nóvoa (1990) identifica as dimensões acima mencionadas, concluindo que a política do Estado Novo, até à década de cinquenta, fica marcada, num primeiro momento (1930-1936), pelo desmantelamento das concepções republicanas, *i.e.*, pela extinção do regime de coeducação, pela redução da escolaridade obrigatória e pelo abaixamento do nível de exigência. Num segundo momento (1936-1947), a escola do Estado Novo desempenha o papel de instância de inculcação ideológica, de formação de consciência, de controlo e de conformação social (*cf.* Nóvoa, 1990). Esta matriz política dificultaria severamente os processos de mobilidade social, fazendo da escola uma agência de conformação das diferenças sociais instituídas.

A nova ordem promovida pelo Estado Novo congelaria o processo de diferenciação estrutural da sociedade portuguesa, perpetuando o elevado índice de ruralidade<sup>193</sup> e a estrutura familiar geracional, sede de socialização profissional. O regime retrocederia na adopção dos princípios da Revolução Francesa, suspendendo as liberdades básicas (expressão, reunião e associação) e a igualdade formal de estatuto entre homens e mulheres. A nova ordem rejeitaria também o princípio de racionalização da actividade social, substituindo-o pelas inquestionáveis «verdades imutáveis». Tudo isto se reflectiria nas alterações ao sistema educativo: o fim da coeducação e da neutralidade do ensino em matéria religiosa, a redução da escolaridade obrigatória e a rejeição do racionalismo. A escola tinha como função garantir a manutenção da ordem através do fortalecimento da família, que substituiria o indivíduo, e da inculcação das verdades imutáveis, que impediriam o questionamento da estrutura hierárquica da sociedade, naturalizando as desigualdades sociais existentes.

---

<sup>193</sup> O recenseamento de 1960 indicava que 77,3% dos portugueses residiam em zonas rurais e os restantes 22,7% em centros urbanos. O INE definiria centro urbano como “a capital de distrito e a localidade qualquer que fosse a sua categoria legal, (cidade, vila, etc.) que, na área urbana demarcada pela Câmara Municipal respectiva, contasse 10 000 ou mais habitantes” (INE, 1964:VII).

### 3.2.2 Uma concepção tradicionalista e retrógrada da igualdade e do conhecimento espelhada na política educativa de gradual redução da escolaridade obrigatória

O Golpe Militar rasgou<sup>194</sup> a Constituição da República, de 21 de Agosto de 1911, que tinha consagrado em simultâneo, pela primeira vez, a obrigatoriedade e a gratuitidade do ensino primário (n.º 11 do artigo 3.º), estabelecendo que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares seria neutro em matéria religiosa (n.º 10 do art.º 3.º). Meses antes, a reforma da instrução primária elaborada por João de Barros e João de Deus Ramos (*vd.* Carvalho, 1986:664-668), plasmada no Decreto da Direcção Geral da Instrução Primária de 29 de Março, dividia o ensino primário em três graus: elementar; complementar; superior (art.º 4.º do Capítulo II da Parte I). O diploma definia o ensino primário elementar como obrigatório para todos os alunos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos (art.º 37.º do Capítulo V da Parte I). Os três anos de ensino elementar obrigatório ficavam, porém, aquém da importância atribuída à educação da sociedade portuguesa no preâmbulo do diploma<sup>195</sup>. Em 1919, a reforma da instrução primária do ministro Leonardo Coimbra, promovida pelo Decreto n.º 5 787-B, de 10 de Maio, segmentava o ensino primário em três graus: infantil, primário geral e primário superior (art.º 2.º). A importância desta reforma ficaria marcada pelo alargamento da escolaridade obrigatória até à quinta classe (art.º 10.ª), estabelecendo a frequência do ensino primário geral entre os sete e os doze anos (art.º 7.º). “A obrigatoriedade do ensino primário geral<sup>196</sup> terminaria com a obtenção do certificado de estudos da escola primária e com a idade mínima de 12 anos” (art.º 8.º). O ensino primário geral visava “fornecer

---

<sup>194</sup> A primeira norma a ser efectivamente rasgada pelo Golpe Militar respeita à adopção do regime da coeducação no ensino primário elementar. Como afirma Rómulo de Carvalho: “os novos dirigentes consideravam de tal gravidade a presença de meninos e de meninas nas mesmas salas de aulas, tanto receavam de tamanha promiscuidade que, mal se sentaram no poder, com permanência nele apenas de escassos dias (...) logo decretaram a separação dos sexos nas escolas primárias elementares” (Carvalho, 1986:729).

<sup>195</sup> “O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros (...) Educar uma sociedade é fazê-la progredir, torná-la um conjunto harmónico e conjugado de forças individuais, por seu turno desenvolvidas em toda a plenitude. E só se pode fazer progredir e desenvolver uma sociedade, fazendo com que a acção contínua, incessante e persistente de educação, atinja o ser humano, sob o tríplice aspecto: físico, intelectual e moral” (Decreto da Direcção Geral da Instrução Primária, de 29 de Março de 1911).

<sup>196</sup> O ensino primário geral resulta da fusão do ensino primário elementar e do ensino primário complementar estabelecidos na reforma de 1911 (*cf.* Carvalho, 1986:681).



à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases duma cultura geral, preparando-a para a vida social<sup>197</sup>.

Os ambiciosos objectivos republicanos, com tão poucos resultados obtidos, seriam apagados com o Golpe Militar, iniciando-se aqui um movimento de redução da escolaridade obrigatória da população portuguesa, que só seria invertido na segunda metade da década de cinquenta.

O Decreto n.º 13 619, de 17 de Maio de 1927, dividia o ensino primário em três categorias: infantil, elementar e complementar (art.º 1.º). A escolaridade obrigatória era reduzida para quatro classes (art.º 4.º), circunscrevendo-se ao ensino primário elementar ministrado aos alunos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os sete e os onze anos (art.º 1.º). A justificação para a redução da escolaridade obrigatória encontrava acolhimento, mais uma vez, nas dificuldades económicas do país.

Considerando que ao ensino primário se torna mester dar o seu natural complemento, favorecendo assim uma numerosa população escolar que, pela sua situação económica, está impossibilitada de adquirir a cultura indispensável na vida moderna; Considerando de se evitar nos liceus uma acumulação excessiva de alunos, que só concorre para prejudicar o ensino; Considerando que se deve, tanto quanto possível, estabelecer uma estreita ligação entre o ensino primário e o secundário, por meio de uma colaboração recíproca dos respectivos professores; (...) Considerando que a situação do Tesouro não permite, de momento, qualquer aumento da despesa (Decreto n.º 13619 de 17 de Maio de 1927).

O «ensino primário geral» passaria a «ensino primário elementar» em 1927. Os conhecimentos gerais deixariam de ser exigidos, confinando-se paulatinamente o universo curricular às competências básicas (ler, escrever e contar). É neste sentido que poderá ser lido o relatório da Comissão de Revisão dos Programas para o Ensino Primário Elementar: “Seria muito desejável que pudéssemos ampliar os conhecimentos mínimos a adquirir nas escolas primárias, mas quer-nos parecer que é um defeito lamentável, num intuito aliás nobre, querer exigir mais do que é compatível com os recursos e condições delas. Pouco e bem - é a nossa divisa” (Decreto n.º 16077 de 26 de Outubro de 1928).

O relatório reconhecia que a quantidade era inimiga da qualidade, considerando os escassos recursos do país. Neste quadro, a Comissão semearia nova alteração da estrutura do ensino primário elementar no ano seguinte.

Conservando-se o regime das quatro classes, pode dizer-se, dum modo geral, que nas três primeiras se ministra o ensino propriamente elementar – ler, escrever e contar correctamente – e na 4.ª classe um

---

<sup>197</sup> Artigo 32.º do Decreto n.º 6 137, de 29 de Setembro de 1919.

ensino complementar que forneça os conhecimentos indispensáveis a todos os aqueles que não possam continuar os estudos (Decreto n.º 16730 de 13 de Abril de 1929).

A alteração seria concretizada pelo ministro Gustavo Cordeiro Ramos através do Decreto n.º 18140, de 28 de Março de 1930, que dividiria o ensino primário elementar em dois graus, “compreendendo o primeiro as matérias das três primeiras classes e o segundo as que dizem respeito à 4.ª classe” (art.º 1.º). No artigo seguinte, estabelecia-se que a conclusão de cada grau era objecto de prova de exame, lançando-se as bases para nova redução da escolaridade obrigatória. “Ao termo de cada grau corresponderá a competente prova de exame, sendo obrigatória a do 1.º grau e ficando dependente da respectiva aprovação o ingresso dos alunos na 4.ª classe” (artigo 2.º do Decreto n.º 18140 de 28 de Março de 1930). A terceira classe<sup>198</sup> desenha-se aqui como patamar da escolaridade obrigatória<sup>199</sup>, que se concretizaria em letra de lei pela mão de Carneiro Pacheco em 1938. Nesse intervalo de tempo, são dados importantes passos no sentido da perpetuação da estrutura hierárquica da sociedade portuguesa, cabendo à escola a missão de preparar a aceitação da ordem social por parte das novas gerações. A orientação cristã dos ensinamentos desempenharia a função de legitimação das diferenças sociais estabelecidas entre as classes. É neste quadro que deverá ser compreendida a aprovação do Decreto n.º 21 014, de 21 de Março de 1932, que tornou obrigatória a inserção de um

---

<sup>198</sup> O Decreto n.º 16 782, de 27 de Abril de 1929, publicado cerca de quinze dias após o relatório da Comissão de Revisão dos Programas do Ensino Primário Elementar, proibia a emigração de todos aqueles que não possuíssem a terceira classe. “Não é permitida a emigração aos indivíduos de mais de catorze anos de idade e menos de quarenta e cinco que não provem ter obtido o certificado de passagem da 3.ª para a 4.ª classe do ensino primário elementar, com excepção dos comprovadamente anormais, quando tiverem de seguir as pessoas que deles cuidem ou das mulheres casadas que acompanhem os seus maridos” (artigo 1.º).

<sup>199</sup> Vários autores sustentam que o ensino primário obrigatório passou de quatro para três anos em 1930, com a publicação do Decreto n.º 18 140, de 28 de Março (Carvalho, 1986:733-735; Mónica, 1978:150; Nóvoa, 1990, 455). Não encontramos evidências empíricas da formalização desta medida no citado diploma, bem como na legislação publicada sobre esta matéria ao longo da década de trinta. De facto, o diploma em parte alguma fala de escolaridade obrigatória ou define os seus critérios. A interpretação parece assentar nos efeitos práticos da medida que estabeleceu como obrigatório o exame da 3.ª classe (artigos 1.º e 2.º), deixando de permitir a admissão ao exame da 4.ª classe ou a conclusão do ensino primário elementar sem a aprovação na mencionada prova. A legislação posteriormente publicada não expressa a referida alteração. A Constituição de 1933 afirma que a escolaridade é obrigatória no ensino primário elementar, não distinguindo quaisquer graus. O Decreto n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936, reafirma esta ideia, estabelecendo que o ensino primário elementar é obrigatório para todos os portugueses (art.º 1.º). Em 1938, a Lei n.º 1969, de 20 de Maio, promulga as bases do ensino primário e estabelece então a escolaridade obrigatória até à terceira classe (Bases II e III).

conjunto de frases nos livros de leitura oficiais. O legislador denominaria as frases como «ensinamentos de ordem moral e patriótica com interesse pedagógico».

Na família o chefe é o Pai; na escola o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo (Oliveira Salazar);

A vontade de obedecer, única escola para aprender a mandar (Oliveira Salazar);

Anular as diferenças é confusão; deslocar as verdades é erro, mudar a ordem é desordem (Rivarol);

É na lição maternal da família que reside o núcleo moral de todo o saneamento dos costumes e de toda a reeducação de uma sociedade (Ramalho Ortigão).

(Frases seleccionadas do Anexo do Decreto 21 014 de 21 de Março de 1932)

«Os ensinamentos» reflectem a importância atribuída à hierarquia, à disciplina e à aceitação das diferenças na conservação da ordem social. A família, «célula social irreductível» (Salazar, 1961:85), assume-se, neste quadro, como pedra angular do novo edifício político-social, substituindo o indivíduo<sup>200</sup>. Nesta célula, a mulher deveria ocupar-se das tarefas do lar a tempo inteiro, assegurando a educação dos filhos. Esta tarefa tornava-se incompatível com o exercício de uma profissão fora de casa, como afirmava Salazar no discurso proferido na sede da União Nacional, em 16 de Março de 1933. “O trabalho da mulher fora do lar desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida em comum, sofre a obra educativa das crianças, diminui o número destas” (Salazar, 1961:203). A «obra educativa das crianças» deveria ser complementada e reforçada pelos ensinamentos de ordem moral e patriótica da escola das primeiras letras.

A Constituição Política, de Abril de 1933, manteria a escolaridade obrigatória no ensino primário elementar (§ 1.º do art.º 43.º) e estabeleceria a independência do ensino face aos cultos religiosos. “O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso, não o devendo porém hostilizar, e visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais” (§ 3.º do art.º 43.º). A independência do ensino resistiu no corpo da lei fundamental pouco mais de dois anos. A alteração constitucional, de 23 de Maio de 1935, apagava esta menção e abria caminho para o estabelecimento de uma educação cristã para todos os portugueses.

---

<sup>200</sup> Salazar sublinharia esta ideia num discurso proferido perante o Governo e os representantes de todos os distritos e concelhos do país, em 30 de Julho de 1930: “o liberalismo político do século XIX criou-nos o «cidadão», indivíduo desmembrado da família, da classe, da profissão, do meio cultural, da agremiação económica, deu-lhe, para que o exercesse facultativamente, o direito de intervir na constituição do Estado. Colocou, por isso, aí a fonte da soberania nacional” (Salazar, 1961:85).

O § 3.º do artigo 43.º da Constituição Política passa a ter a seguinte redacção: O ensino ministrado pelo Estado visa, além do revigoração físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes morais e cívicas orientadas aquelas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do país (Lei n.º 1910, de 23 de Maio de 1935).

No ano da comemoração do décimo aniversário do Golpe Militar, de 28 de Maio de 1926, é aprovada a Lei de Bases<sup>201</sup>, que instituiu a orientação cristã dos ensinamentos. O livro único povoado de ensinamentos de ordem moral e patriótica, o crucifixo em todas as salas de aula do ensino infantil e elementar e a circunscrição do ensino primário obrigatório às competências básicas (ler, escrever e contar) assinalavam a clara intenção da escola se constituir como instância de produção da virtude, de elevação da pátria, de defesa da ordem social instituída e de combate à difusão dos valores de esquerda. A elaboração da Lei de Bases de 1936 não é alheia aos desenvolvimentos políticos em Espanha. A queda da monarquia em 1931 e a instauração da república, representada maioritariamente à esquerda, constituíam para Salazar sinais de forte preocupação com o avanço do comunismo. Rómulo de Carvalho afirma neste quadro:

tudo se congregou, portanto, para que a mão forte de Salazar se fechasse sobre a Nação. Governar não seria apenas pôr em ordem a vida económica e financeira do país mas também, e com prioridade, defendê-lo do tráfego e da circulação de ideias que infectassem o nosso organismo social vitaminando-o com doses maciças de mēzinhas de inspiração nacionalista e cristã. Mais do que nunca seria necessário olhar para a Escola, afastando dela todos os elementos perigosos instalados no seio do professorado, e aliciar as crianças e os adolescentes com palavras inflamadas de exaltação patriótica e religiosa que fizesse, de cada um, inexpugnável pano de muralha contra as investidas do inimigo traidor e ateu (Carvalho, 1986:753).

A orientação religiosa da educação seria acompanhada, meses mais tarde, da revisão dos conhecimentos elementares exigidos aos portugueses durante o período da escolaridade obrigatória. O Decreto n.º 27 279, de 24 de Novembro, que organiza as bases do ensino primário, identificava claramente o racionalismo como uma ameaça à saúde moral do país, circunscrevendo os requisitos do ensino às competências básicas.

---

<sup>201</sup> A Lei n.º 1 941, de 11 de Abril de 1936, definiu as bases de organização do «Ministério da Instrução Pública», que passou, então, a denominar-se «Ministério da Educação Nacional». O diploma foi promovido por Carneiro Pacheco.

É a razão do presente Decreto-Lei, assente na ideia de que o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal (Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936).

A maior difusão de postos escolares, «a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada»<sup>202</sup>, responderia às exigências do ensino. A Mocidade Portuguesa complementaria o trabalho através do desenvolvimento da formação de carácter virtuoso e de devoção à pátria. A inscrição obrigatória dos alunos do ensino primário elementar nos quadros da Mocidade Portuguesa ficaria consagrada no diploma (§ único do art.º 6.º). Neste quadro, o regime daria particular atenção às professoras, considerando a sua importante participação na «obra educativa das crianças». Não é por isso de estranhar os cuidados revelados com o casamento das docentes. A importância da virtude de carácter e a subalternização do papel da mulher na sociedade portuguesa explicam o teor do art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936, que impedia o casamento das professoras sem autorização prévia do Ministério da Educação Nacional, aproximando, assim, a profissão do sacerdócio.

O casamento das professoras não poderá realizar-se sem autorização do Ministro da Educação Nacional, que só deverá concedê-la nos termos seguintes: 1.º Ter o pretendente bom comportamento moral e civil; 2.º Ter o pretendente vencimentos ou rendimentos, documentalmente comprovados, em harmonia com os vencimentos da professora (Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936).

O ministro Carneiro Pacheco prosseguiria o seu trabalho, reduzindo a ambição do ensino e consagrando a orientação cristã dos ensinamentos, medidas que combatiam claramente os receios publicamente manifestados por Salazar sobre a expansão do *filosofismo* e a ameaça às *verdades imutáveis*. Num discurso proferido à academia nacionalista do país, em 28 de Janeiro de 1934, o presidente do Conselho afirmava:

Quando a maior parte de vós começava a soletrar os livros das escolas, já a Europa tinha experimentado a maior crise mental dos últimos séculos. (...) O filosofismo começara abalando nas inteligências a adesão às verdades eternas e corroendo nos espíritos as grandes certezas. A certa altura da obra destruidora viu-se, com pânico, que nada se tinha substituído a estes marcos miliários de que as almas se servem para se guiarem na vida. Negou-se Deus, a certeza, a verdade, a justiça, a moral, em nome do materialismo, do ceticismo, do pragmatismo, do epicurismo, de mil sistemas confusos, em que o vácuo foi preenchido

---

<sup>202</sup> Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936.

com dificuldades. Mas a negação, a indiferença, a dúvida não podem ser fontes de acção e a vida é acção (Salazar, 1961:311).

Neste mesmo discurso, Salazar definia a universidade como «a sagrada oficina das almas, a fábrica espiritual portuguesa» (Salazar, 1961:306). Ao claro arrepio dos cânones da ciência moderna, não competia ao ensino discutir as verdades eternas. Dois anos mais tarde<sup>203</sup>, Salazar decretaria o fim do questionamento das imutáveis verdades, pilares do Estado Novo.

Às almas dilaceradas pela dúvida e o negativismo do século procurámos restituir o conforto das grandes certezas. Não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio; não discutimos a família e a sua moral; não discutimos a glória do trabalho e o seu dever (Salazar, 1946<sup>a</sup>:130).

É este o quadro político e social que norteia a preparação de nova alteração do ensino. A reforma seria objecto de discussão na Assembleia Nacional, celebrizando discursos clarificadores dos contornos da política de promoção da baixa escolarização da população portuguesa. Três discursos<sup>204</sup> adquirem particular relevância neste plano: o de Teixeira de Abreu defendendo que a escola devia pouco ensinar; o de Querubim Guimarães insinuando a existência de uma correlação entre a escolarização e o aumento da criminalidade; o de Correia Pinto justificando a erradicação do analfabetismo nos países nórdicos com a hibernação da população durante uma parte do ano (*cf.* Carvalho, 1986:765-766).

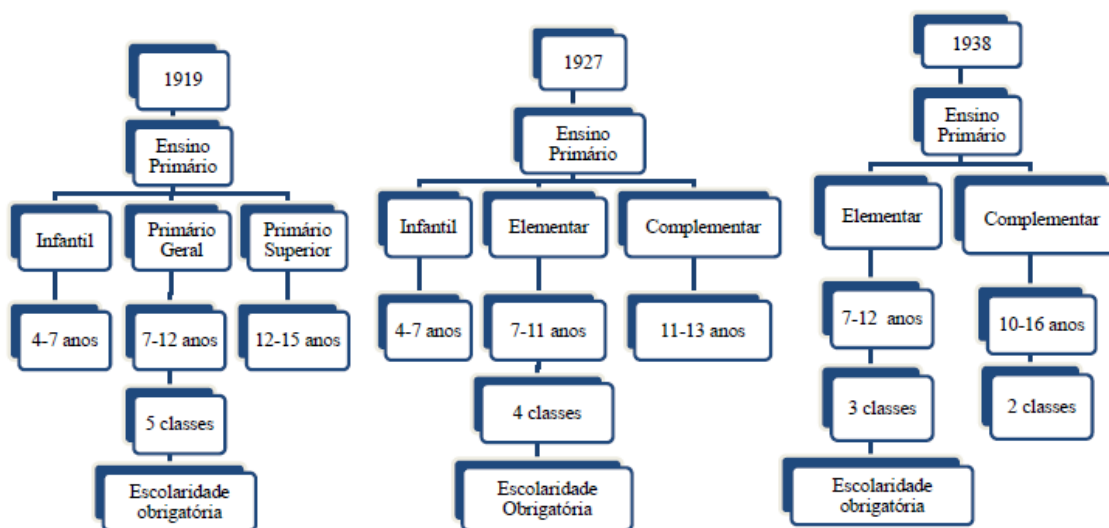
Neste quadro, Carneiro Pacheco dá o esperado passo em 1938: reduz a escolaridade obrigatória para três anos. A Lei n.º 1 969, de 20 de Maio, divide o ensino primário em dois graus: elementar e complementar. O ensino elementar é estabelecido como obrigatório para todos os alunos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os sete e os doze anos, destinando-se “ a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro de um vivo amor a Portugal” (Base II). O ensino primário elementar passa a corresponder às três primeiras classes.

---

<sup>203</sup> Discurso proferido no dia 26 de Maio de 1936 no âmbito das comemorações do décimo aniversário do movimento de 28 de Maio.

<sup>204</sup> Para uma análise mais detalhada da longa discussão da reforma do ensino primário na Assembleia Nacional, ver Rómulo de Carvalho (1986:762:766) e Maria Filomena Mónica (1978:115-117).

Figura 3.10 Evolução da estrutura do ensino primário e da escolaridade obrigatória, 1919-1938



Fonte: Decreto n.º 5 787-B, de 10 de Maio de 1919; Decreto n.º 13 619, de 17 de Maio de 1927; Lei n.º 1 969, de 20 de Maio de 1938.

A reforma de Carneiro Pacheco orientaria a linha da política educativa nos anos seguintes à sua saída do Ministério da Educação Nacional (1939). «Deus, Pátria e Família» permaneceria como lema de actuação (*cf.* Carvalho, 1986:778). A exaltação da Pátria seria objecto de atenção redobrada, durante o período da Segunda Guerra Mundial, com as comemorações do Plano dos Centenários, que assinalariam os oito séculos de existência de Portugal e os três séculos da independência resgatada em 1640. O Plano dos Centenários estabeleceu, entre inúmeras actividades, a construção de 12,5 mil salas de aulas, reforçando expressivamente a oferta das escolas de ler, escrever e contar. A estrutura do sistema educativo não seria, porém, alterada. Em 1944, Salazar<sup>205</sup> consideraria que o acesso à educação se constituía como um privilégio, anunciando o seu fim. “A educação e a instrução têm por isso de ser postas ao alcance de todos, a fim de poderem aproveitar-se as melhores capacidades de todas as classes (fim do privilégio da educação)” (Salazar, 1951:51). O discurso não despoletaria qualquer medida tendente a alterar a estrutura da escolaridade obrigatória e/ou a instituir mecanismos para garantir o acesso à escola por parte da população, o que não é de estranhar conhecido o posicionamento do regime sobre a capacidade dos indivíduos<sup>206</sup>. O anunciado fim do privilégio da

<sup>205</sup> Palestra aos delegados do Instituto Nacional do Trabalho no dia 18 de Fevereiro de 1944.

<sup>206</sup> Marcello Caetano afirmaria a desigualdade de capacidades como herança genética: “as ideias, as noções, as experiências vão-se elaborando através de umas poucas gerações até florir em determinada altura, na pessoa de um dos membros da linhagem (...), a gestação duma inteligência superior é trabalho de muitos anos, de séculos até. (...) Seleccionado pelo professor primário para estudar ciências para as quais o seu espírito não tinha a mesma preparação hereditária que tinha para o ofício, nunca passaria de um medíocre intelectual,

educação circunscrever-se-ia à lenta redução do analfabetismo, registando o censo de 1950 cerca de 25% de portugueses analfabetos com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos. A percentagem da população portuguesa que tinha concluído um grau de ensino não apresentaria alterações dignas de relevo durante a década de quarenta, mantendo-se claramente vincado o privilégio de acesso à educação. O Plano da Educação Popular (1952) também não alteraria a exigência da escolaridade obrigatória<sup>207</sup>, tendo, no entanto, combatido eficazmente o analfabetismo em idade escolar. A obrigatoriedade do ensino manter-se-ia inalterada até à segunda metade da década de cinquenta do século XX. O ministro Leite Pinto veria a baixa estrutura de qualificações da sociedade portuguesa como um sério problema, ao invés da declarada virtude.

### **3.2.3 As desigualdades de acesso ao ensino e a baixa estrutura de qualificações da sociedade portuguesa**

O recenseamento geral da população portuguesa disponibiliza informação respeitante à conclusão dos níveis de ensino a partir de 1940, permitindo ir além do registo da população alfabetizada ou analfabeta. Passa, então, a ser possível contabilizar os indivíduos que frequentavam ou tinham concluído os ensinos primário, secundário e superior. Torna-se também exequível segmentar a informação pelo sexo, grupo etário e região do indivíduo. Esta fonte estatística constitui-se, assim, como importante instrumento de aferição da qualificação da população portuguesa, bem como das desigualdades no acesso e conclusão dos diversos graus de ensino. Os censos permitem complementar os indicadores de frequência escolar, insuficientes, por exemplo, para a verificação do cumprimento do grau de ensino estabelecido nos parâmetros da escolaridade obrigatória.

A análise dos resultados dos recenseamentos da população possibilita afirmar a baixa estrutura de qualificação dos portugueses com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos (Figura 3.11). Em 1940, apenas cerca de 17% dos indivíduos daquela faixa etária possuíam grau de ensino, sendo os restantes analfabetos (54,2%) ou alfabetizados sem qualquer grau de ensino (28,7%). A população privilegiada distribuía-se do seguinte modo: primário (14,8%); secundário (1,6%); superior (0,8%). Estes dois últimos graus de ensino em conjunto totalizam 2,4%, o que permite afirmar que só uma reduzida parte da população os alcançava. A percentagem de indivíduos que concluía o ensino

---

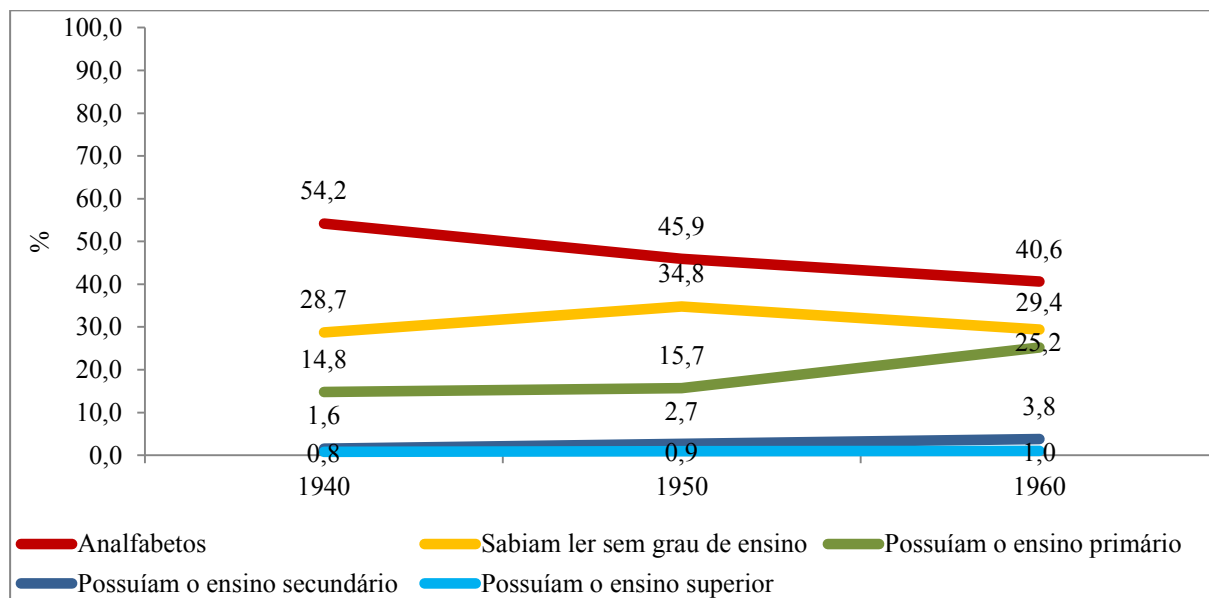
quando muito um homem sábio, mas incapaz de singrar na vida nova que lhe [havião indicado] sem o ouvir” (Marcello Caetano, 24 de Janeiro de 1928, in: Mónica, 1978:137).

<sup>207</sup> Rómulo de Carvalho afirma que o Plano de Educação Popular estendeu a escolaridade obrigatória a todas as crianças entre os sete e os doze anos (*cf.* Carvalho, 1986:787). Com efeito, o PEP não alteraria a norma da Lei n.º 1 969, de 20 de Maio de 1938, que tinha estabelecido a obrigatoriedade do ensino até à terceira classe para os alunos entre os sete e os doze anos.



superior situava-se abaixo de 1%, corroborando a ideia que «a sagrada oficina das almas» se destinava a uma pequena elite, à qual seria confiado o destino do país.

Figura 3.11 População 25-64 anos, segundo o grau de ensino, 1940-1960



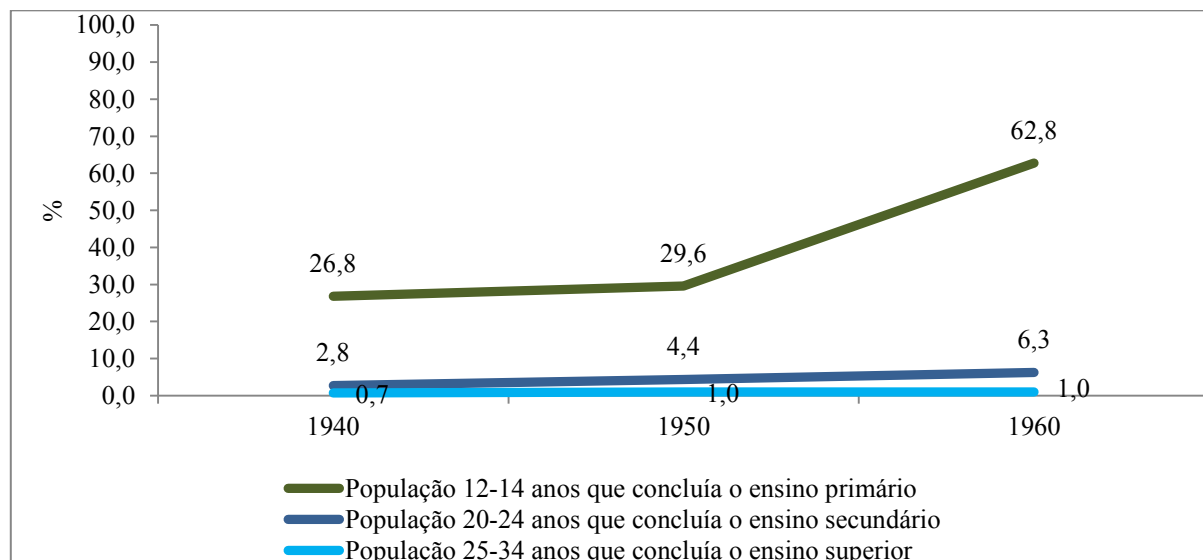
Fonte: INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960. Devido aos arredondamentos feitos a uma casa decimal, o total poderá não atingir ou exceder os 100,0%. Em todo o caso, a variação não será superior a uma décima.

A análise da evolução da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa permite observar que, entre 1940 e 1950, as alterações caracterizam-se, essencialmente, pelo crescimento da população que sabia ler sem, no entanto, ter concluído um grau de ensino. Este crescimento é feito sobretudo pela diminuição dos indivíduos analfabetos. A transferência feita entre as duas categorias mostra que o aumento do contingente escolar reflectia-se fundamentalmente na redução do analfabetismo. A taxa de conclusão do ensino primário elementar (escolaridade obrigatória) não sofreria alterações com significado. A população que possuía um grau de ensino subiria cerca de dois pontos percentuais, situando-se nos 19,3%. Os dados registam uma alteração na estrutura de qualificações em 1960, mostrando o impacto do Plano de Educação População na redução do analfabetismo e na conclusão do ensino primário elementar (25,2%). No final do período considerado, os dados de conclusão do secundário (3,8%) e do superior (1,0%) denunciam claramente as profundas desigualdades no acesso ao ensino.

Se observarmos as taxas de conclusão dos três níveis de ensino nos grupos etários de referência (Figura 3.12), verificamos, de facto, que a alteração ocorre, essencialmente, no ensino primário elementar, que mais do que duplica a percentagem de indivíduos com grau (62,8%) ao longo da década de cinquenta. Os ensinos secundário e superior apresentam níveis baixos de conclusão nas novas gerações, exibindo valores ligeiramente acima dos observados para a população adulta dos 25

aos 64 anos. A informação mostra, assim, que o acesso aos patamares cimeiros continuaria a circunscrever-se a uma pequena elite, perpetuando, neste âmbito, as fortes desigualdades.

Figura 3.12 População segundo o grau de ensino concluído, nos grupos etários de referência, 1940-1960



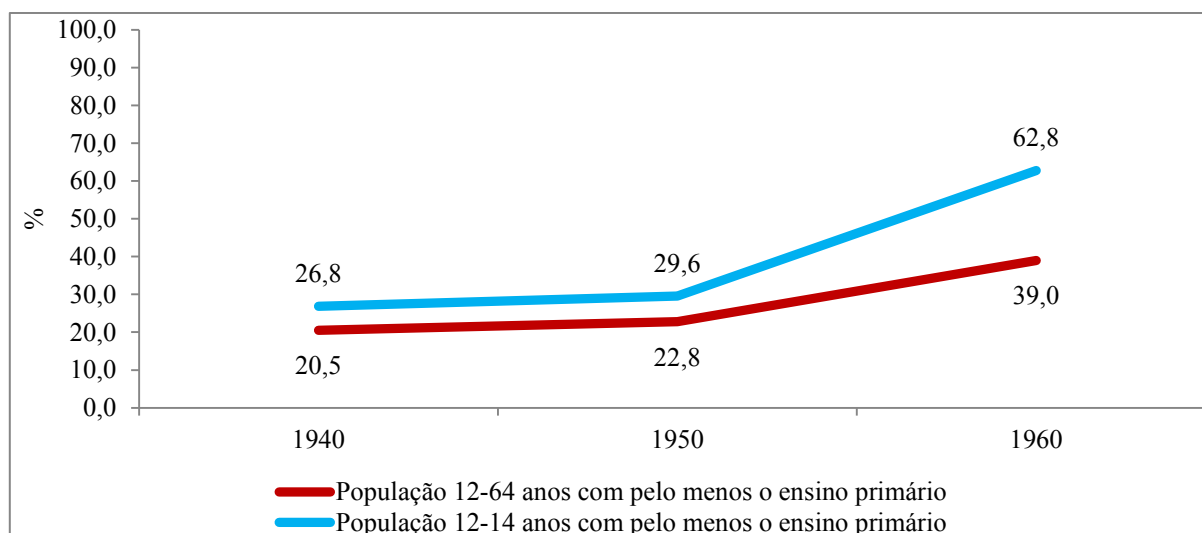
Fonte: INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

### 3.2.3.1 A dificuldade de universalizar a conclusão da escolaridade obrigatória

Os impactos do Plano de Educação Popular no cumprimento da escolaridade obrigatória são reconhecidos por um conjunto alargado de autores (Pinto, 1966:20; Nóvoa, 1990:481; Justino, 2014:118). Numa conferência proferida em Novembro de 1966, Leite Pinto afirmaria que o PEP permitiu “atingir em meia dúzia de anos de árduo trabalho o fim que se vinha buscando há cento e vinte: cumprir a obrigatoriedade do ensino primário. O futuro erguer-se-á sobre esta realidade, que tem que ser mantida a todo o custo: todas as crianças da metrópole frequentam a escola primária e nela obtêm o diploma final” (Pinto, 1966:20). O cumprimento deste desígnio é também afirmado por António Nóvoa, a partir da análise da evolução dos alunos inscritos no ensino primário entre 1930 e 1960. O autor conclui que “em trinta anos duplicou o número de alunos no ensino primário, atingindo valores muito próximos da «população em idade escolar». Mais de um século após ter sido decretada, a obrigatoriedade escolar torna-se enfim, uma realidade (Nóvoa, 1990:481). Por seu turno, David Justino declararia que “em pouco mais de oito anos a continuidade das políticas educativas para o ensino primário, enunciadas no Plano de Educação Popular, eram substancialmente concretizadas” (Justino, 2014:118).

Os dados dos censos da população mostrariam, no entanto, que o cumprimento da escolaridade obrigatória<sup>208</sup> se circunscreveu à dimensão do acesso, *i.e.*, à frequência do ensino primário. Mais de um terço da nova geração de portugueses (12-14 anos) não concluía o ensino primário (Figura 3.13). De facto, a universalização da conclusão do primeiro grau de ensino ficaria longe de suceder, ocorrendo apenas no final do século XX.

Figura 3.13 Conclusão da escolaridade obrigatória, segundo os grupos etários, 1940-1960



Fonte: INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

A informação apresentada revela que a população em idade escolar passou a ser alfabetizada, no entanto, cerca de um em cada três portugueses não concluía o ensino primário elementar. Se observarmos o escalão etário dos 12 aos 14 anos, faixa iniciada no limite fixado para a idade da escolaridade obrigatória (7-12 anos), verificamos que a percentagem da população que concluía o ensino primário elementar situava-se nos 62,8%. Os valores constatados para este escalão etário ficam abaixo dos registados para o grupo dos 15 aos 19 anos ao longo do período considerado, mostrando que uma parte da população tinha dificuldades em concluir o ensino primário elementar na idade escolar estabelecida (Quadro 3.4).

A ventilação da taxa de conclusão do ensino primário pelos diversos grupos etários permite, de facto, testemunhar o fechamento e o imobilismo do sistema de ensino até à década de cinquenta. A partir daí, a situação altera-se, observando-se um dinamismo, no entanto, confinado ao ensino primário

<sup>208</sup> A conclusão da escolaridade obrigatória significava ser bem-sucedido no ensino primário elementar (três classes) ao longo do período considerado. Embora a escolaridade obrigatória tivesse sido alterada em 1960, passando a ser exigido o ensino primário (quatro classes) para ambos os sexos, a edição censitária do mesmo ano considerou os indivíduos com o ensino primário elementar (3.<sup>a</sup> classe) como dispendo do grau requerido.

e à população jovem. Cerca de seis em cada dez portugueses da nova geração (12-14 anos) concluem o ensino primário, contrastando esse valor com o apurado para os grupos etários mais avançados.

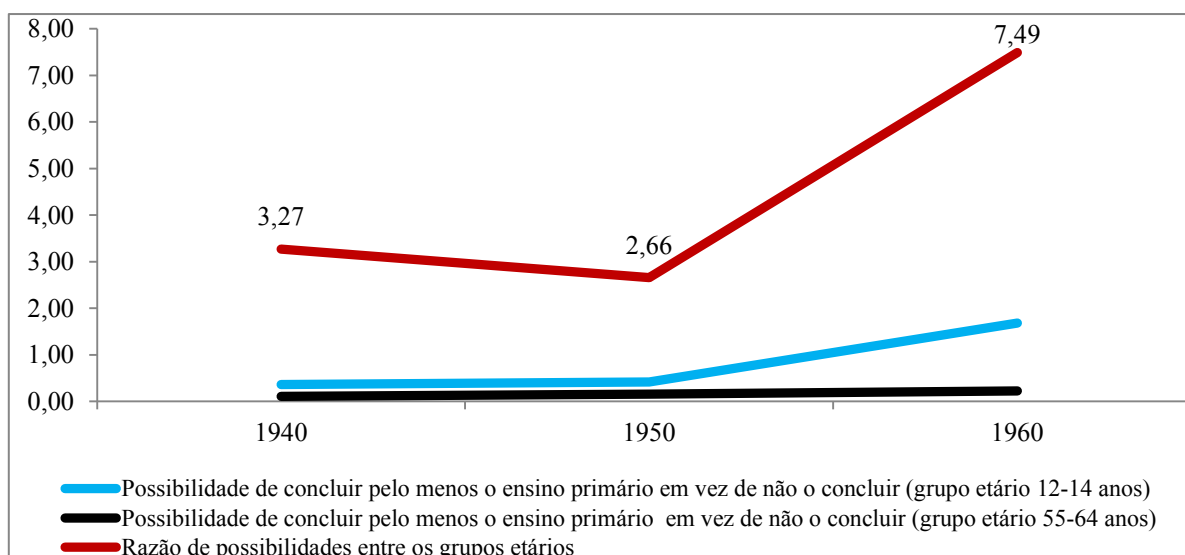
Quadro 3.4 População que concluiu pelo menos o ensino primário elementar (escolaridade obrigatória), segundo os grupos etários, 1940-1960

	12-14	15-19	20-24	25-34	34-45	45-54	55- 64
1940	26,8	28,3	24,2	19,7	20,0	14,6	10,1
1950	29,6	30,1	27,9	24,7	17,6	17,9	13,6
1960	62,8	63,4	49,1	41,0	33,6	20,3	18,4

Fonte: INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

A informação constante da Figura 3.14 confirma a ideia de imobilismo e de um certo retrocesso, mostrando que as desigualdades etárias diminuíram entre 1940 e 1950. Neste período, o ritmo de crescimento das possibilidades de concluir o ensino primário em vez de não o concluir no grupo etário dos 55 aos 64 anos é superior ao observado para a faixa dos 12 aos 14 anos, alterando-se esta situação na década seguinte. Em 1960, um indivíduo pertencente ao grupo etário mais jovem tinha 7,49 vezes mais possibilidades de completar o ensino primário em vez de não o completar do que um outro situado na faixa mais idosa. Dez anos antes, o quociente era de 2,66. A dimensão da desigualdade etária observada sublinha, por um lado, o impacto do Plano de Educação Popular na conclusão do ensino primário por parte da população jovem e, por outro, a inexistência de uma política de escolarização dos adultos, que seriam abandonados à sua sorte.

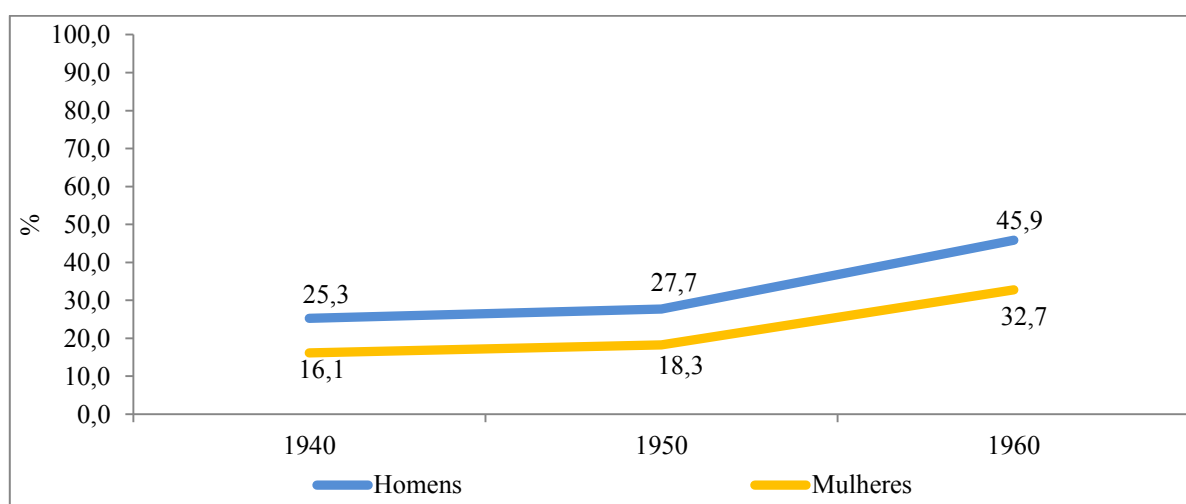
Figura 3.14 Desigualdades etárias de conclusão do ensino primário (escolaridade obrigatória), 1940-1960



Fonte: INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

As desigualdades entre os sexos na conclusão do ensino primário (escolaridade obrigatória) são também patentes no período temporal considerado (Figura 3.15). Em 1940, um quarto da população masculina, com idade compreendida entre os 12 e os 64 anos, completava um grau de ensino. O valor registado para a população feminina (16,1%) informava que menos de um quinto das mulheres alcançava o objectivo. A desigualdade apurada é, de certa forma, esperada, considerando os contornos do processo de alfabetização da população portuguesa. Em 1960, a população feminina com o ensino primário era ainda inferior a um terço (32,7%), contrastando este valor com o apresentado para o sexo masculino (45,9%). Cerca de um em cada dois homens concluía a escolaridade obrigatória.

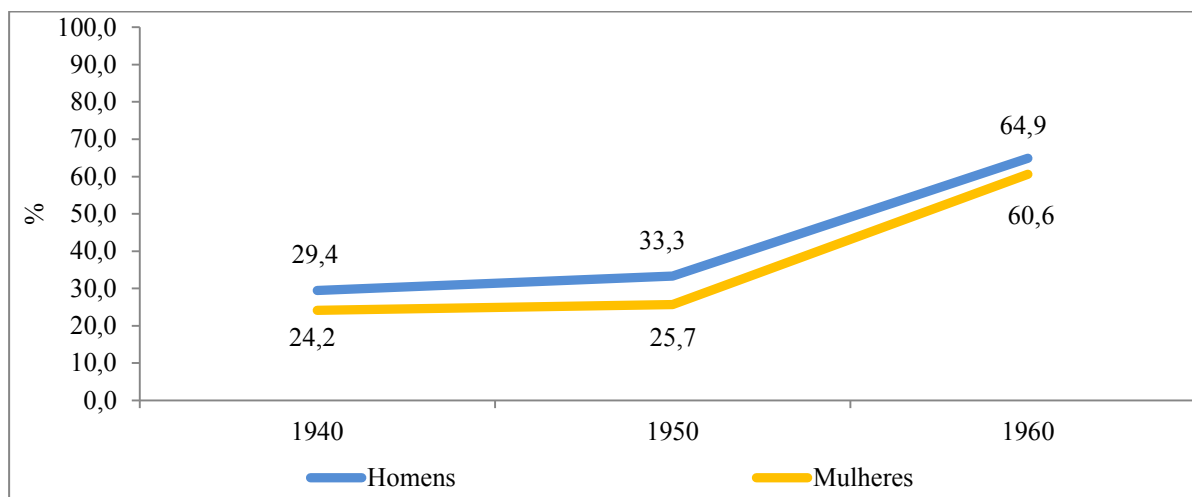
Figura 3.15 População 12-64 anos com o ensino primário, segundo o sexo, 1940-1960



INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

As desigualdades de género seriam presenciadas na população mais jovem (12-14 anos), denunciando um efeito de reprodução no período considerado. A informação constante da Figura 3.16 ilustra os impactos do Plano de Educação Popular junto da geração mais jovem de portugueses. A ventilação da taxa de conclusão do ensino primário pelos grupos etários e pelo sexo dos indivíduos permite ainda constatar que uma parte da população masculina concluía a escolaridade obrigatória fora da idade escolar, contrastando tal situação com a observada para o sexo feminino (Quadro 3.5). Este facto resulta essencialmente da divisão social de papéis estabelecida na sociedade portuguesa. A escolaridade das mulheres era, essencialmente, cumprida em idade escolar. Após essa etapa, preparavam-se para a ocupação das tarefas do lar e para a maternidade. Como vimos, Salazar não via com bons olhos o desempenho profissional da mulher fora do lar (*cf.* Salazar, 1961:203).

Figura 3.16 População 12-14 anos com ensino primário, segundo o sexo, 1940-1960



INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

Quadro 3.5 Conclusão do ensino primário por escalão etário e sexo, 1940-1960

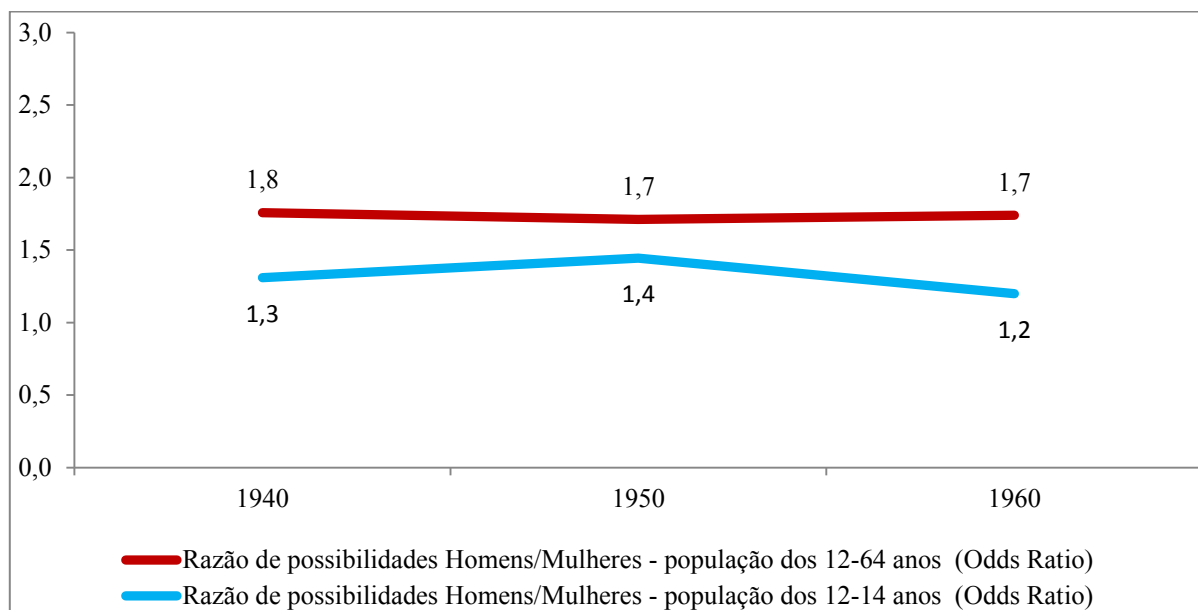
	12-14		15-19		20-24		25-34		35-44		45-54		55-64	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1940	29,4	24,2	33,0	23,5	29,4	19,0	24,3	15,4	25,0	15,7	19,7	10,4	13,6	7,3
1950	33,3	25,7	34,8	25,5	32,8	23,1	30,4	19,2	21,6	13,9	22,2	14,3	18,1	10,3
1960	64,9	60,7	69,1	57,8	57,6	41,3	48,8	33,7	40,7	27,1	26,4	14,9	23,8	14,0

Fonte: INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

Ao longo do período considerado, podemos testemunhar que as desigualdades de género de conclusão da escolaridade obrigatória são mais elevadas na população dos 12 aos 64 anos do que na dos 12 aos 14 anos (Figura 3.17). Em 1960, naquele grupo, os homens possuíam 1,7 vezes mais possibilidades de completar o ensino primário em vez de não o completar do que as mulheres, descendo esse valor para 1,2 na faixa mais jovem, aproximando-se da paridade (1,0).

As desigualdades entre os sexos diminuem nos grupos etários constituídos, sendo mais expressiva a redução junto da população em idade escolar. O comportamento deste segmento parece reflectir com particular fiabilidade os impactos das políticas educativas. Entre 1940 e 1950, a desigualdade entre os sexos cresce, descendo consideravelmente na década seguinte. No outro grupo, observa-se um comportamento inverso, embora as variações sejam, com efeito, residuais, facto que assinala uma estabilidade comportamental da taxa de conclusão.

Figura 3.17 Desigualdades de género na conclusão do ensino primário, 1940-1960



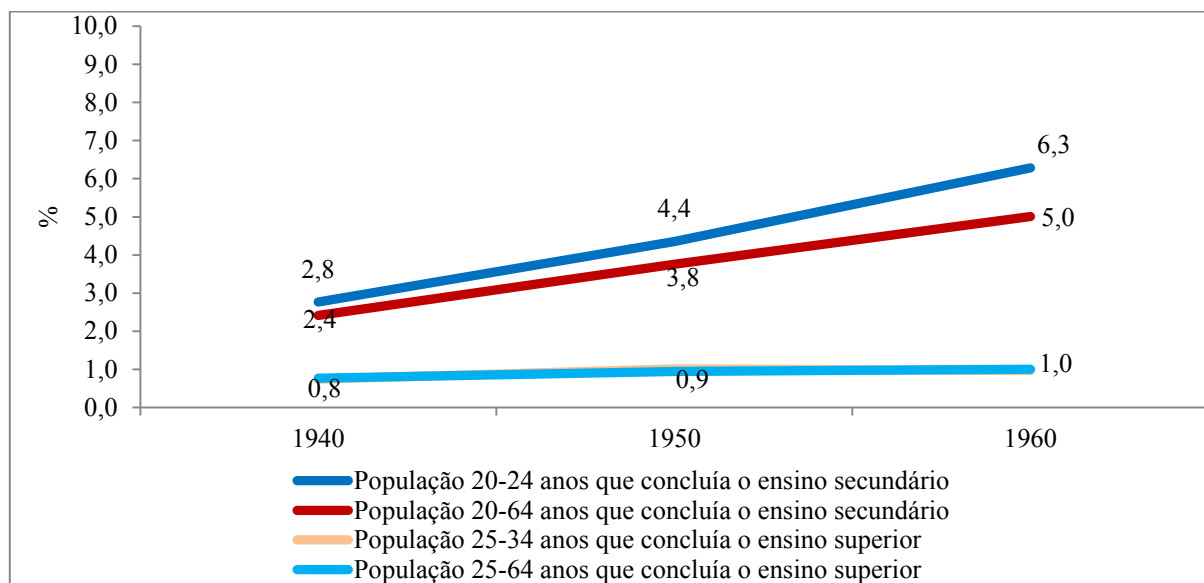
INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

### 3.2.3.2 O acesso privilegiado aos ensinos secundário e superior

A naturalização das desigualdades sociais e a rejeição do racionalismo ficariam espelhadas nas baixas taxas de conclusão do secundário e do superior, revelando um acesso muito limitado aos níveis cimeiros do sistema de ensino. Como afirmaria Rómulo de Carvalho, “os Governos da ditadura procuraram não só reduzir a instrução liceal diminuindo o número de anos do curso e as matérias ensinadas (...) como também dificultar o acesso aos liceus” (Carvalho, 1986:741). A consequência natural desta visão concretizou-se na ampliação dos mecanismos de selecção do acesso aos liceus. Com efeito, apenas uma pequena elite conseguia completar o ensino secundário e dispor de condições formais para aceder ao ensino superior. Este nível era concluído por apenas 1% da população portuguesa.

A informação apresentada na Figura 3.18 permite vislumbrar o processo de reprodução das elites. De facto, os valores percentuais observados para as novas gerações de portugueses registam um elevado grau de sobreposição com o da população adulta com menos de 65 anos. No caso do ensino superior, a sobreposição é, de facto, total.

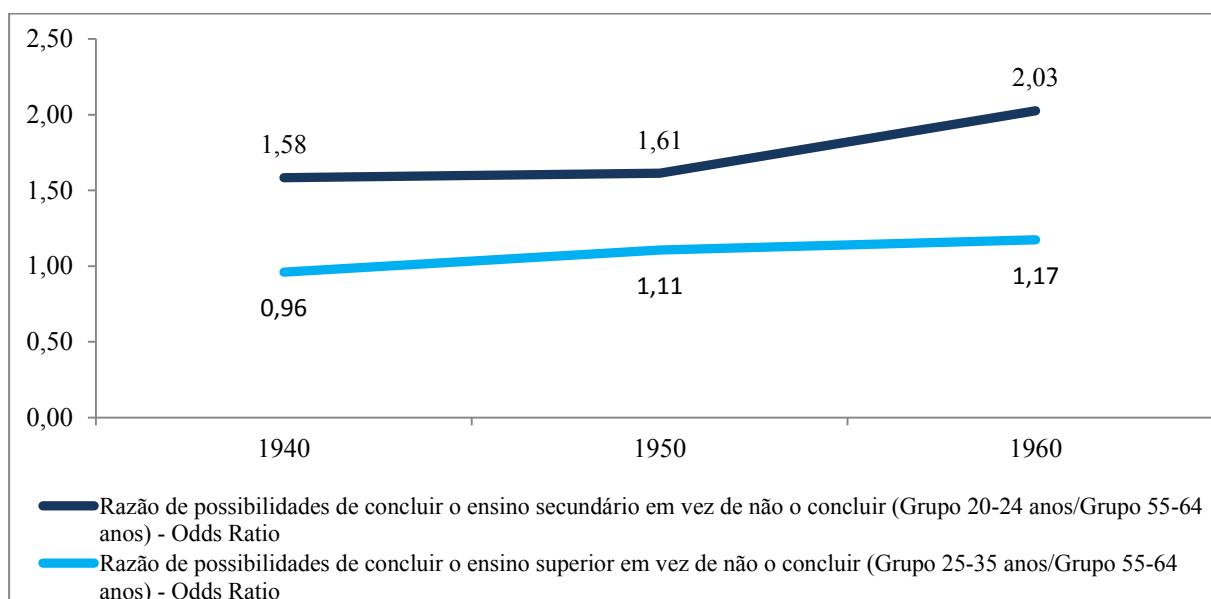
Figura 3.18 Conclusão dos ensinos secundário e superior, segundo os grupos etários de referência, 1940-1960



INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

Os dados da Figura 3.19 confirmam a interpretação realizada, mostrando que as desigualdades etárias mantêm-se praticamente inalteradas no que respeita à conclusão do ensino superior. No período temporal considerado, a informação apresentada permite concluir que as desigualdades etárias são tanto maiores quanto mais baixo é o nível de ensino. Os valores apurados reflectem, assim, o processo diferenciado de difusão do ensino. Quanto mais difundido está o nível de ensino, maior é a desigualdade etária.

Figura 3.19 Desigualdades etárias na conclusão dos ensinos secundário e superior, 1940-1960

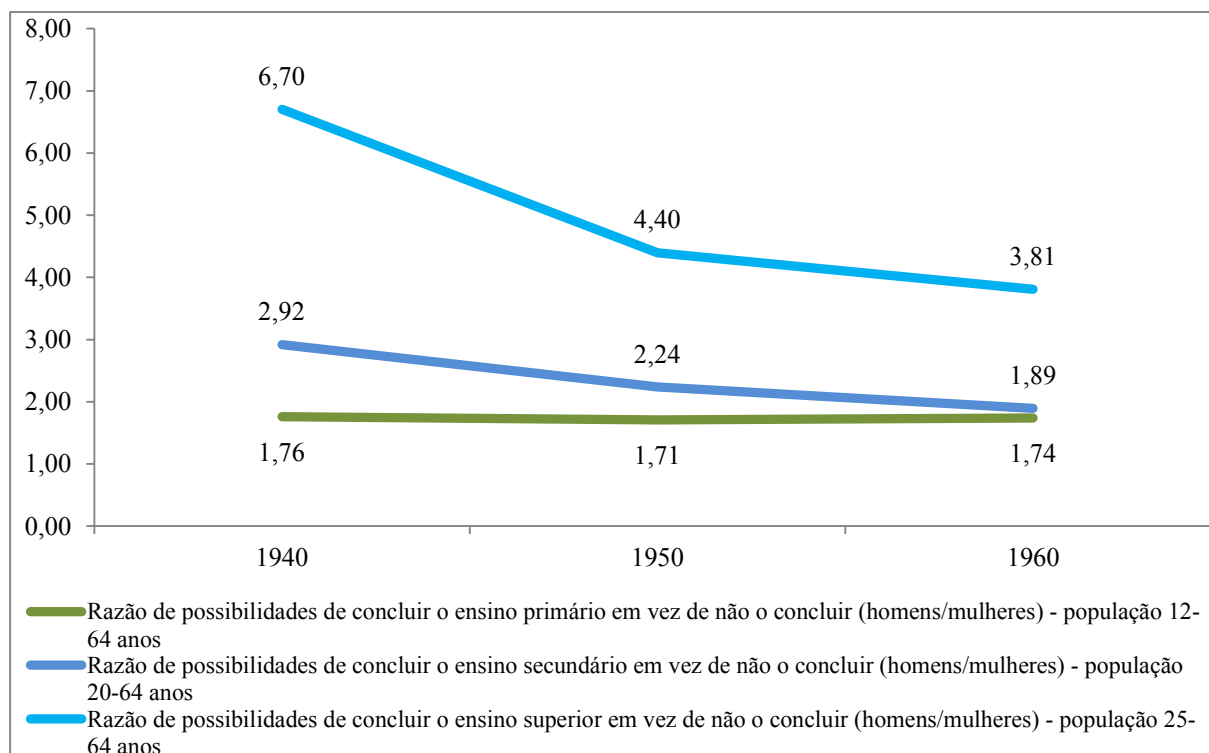


INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.



A análise das desigualdades de género conduz-nos a uma conclusão inversa. Quanto maior é a difusão do nível de ensino, menor é a desigualdade (Figura 3.20). Esta é tão mais elevada quanto mais cimeiro é o patamar do sistema escolar. Entre 1940 e 1960, verifica-se uma descida das desigualdades entre os sexos no secundário e no superior. No final deste período, um indivíduo do sexo masculino dispunha de 3,81 vezes mais possibilidades de concluir o ensino superior em vez de não o concluir do que uma mulher, descendo esse valor para 1,89 e 1,74 no secundário e no primário, respectivamente.

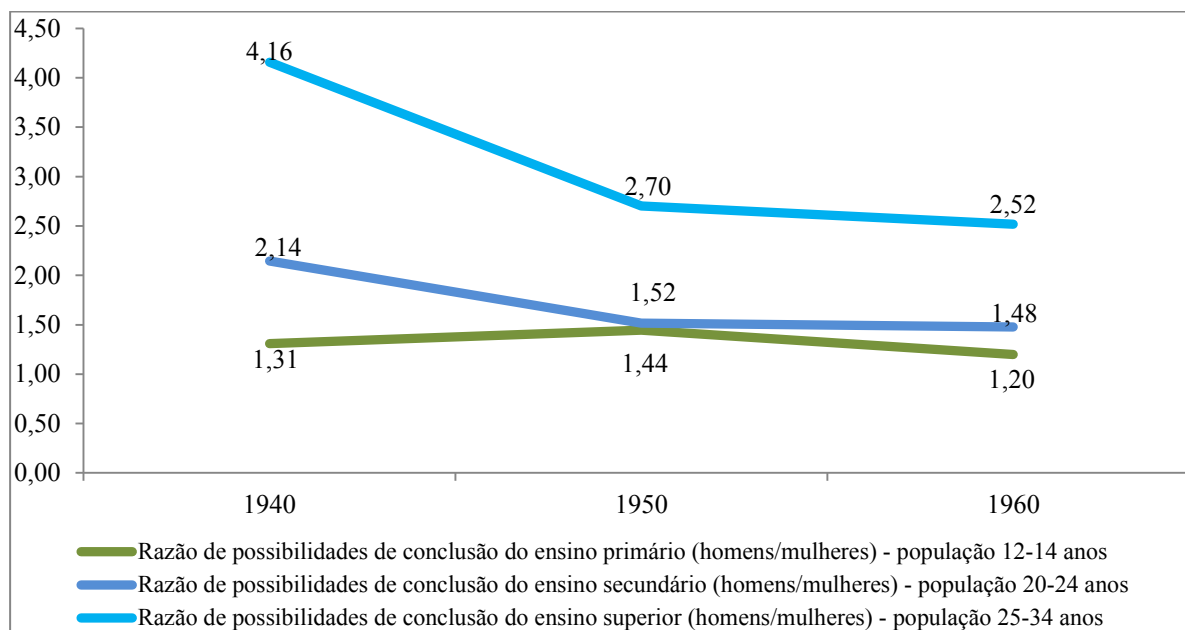
Figura 3.20 Desigualdades de género na conclusão dos níveis de ensino, 1940-1960



INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

O cenário descrito mantém as principais características apresentadas quando analisamos os grupos etários mais jovens (Figura 3.21). As desigualdades entre os sexos observadas nos diferentes níveis de ensino são, no entanto, sempre mais baixas do que as registadas para totalidade da população adolescente e adulta com menos de 65 anos. Os dados mostram, assim, uma diminuição destas desigualdades juntos dos mais novos ao longo do período temporal, porém, muito ténue no ensino primário. Em 1960, constata-se que um indivíduo do sexo masculino com idade compreendida entre os 25 e os 34 anos dispunha de 2,52 vezes mais possibilidades de concluir o ensino superior em vez de não o concluir do que uma mulher na mesma faixa etária. O valor desceria para 1,48 e 1,20 no secundário e no primário, respectivamente.

Figura 3.21 Desigualdades de género na conclusão dos níveis de ensino, 1940-1960



INE, Censos da população de 1940, 1950 e 1960.

Em jeito de conclusão, diríamos que uma interpretação tradicionalista e retrógrada da igualdade e da importância do conhecimento caracteriza os trinta anos que se seguiram ao Golpe Militar, produzindo uma política de baixa escolarização da população portuguesa e naturalizando a desigualdade de oportunidades no acesso à educação. A escola salazarista tinha como função doutrinar a população, desempenhando aí particular papel a orientação cristã dos ensinamentos, condição fundamental de legitimação da ordem do regime (*cf.* Mónica, 1978). O Estado Novo faria também retroceder o processo de diferenciação estrutural da sociedade portuguesa, substituindo o indivíduo, o racionalismo e a ciência pela família, as verdades imutáveis e a religião católica, respectivamente. Esta concepção seria desafiada no final da década de cinquenta. O ministro Leite Pinto atribuiria ao conhecimento um papel fundamental no desenvolvimento do país. É, neste quadro, que Portugal integra o Projecto Regional do Mediterrâneo.

### **3.3 A Deslocação, Transmutação e Endurecimento das Desigualdades Escolares no Quadro da Expansão do Sistema de Ensino: Do Desenho do Projecto Regional do Mediterrâneo aos Doze Anos de Escolaridade Obrigatória (1955-2009)**

É hoje relativamente consensual a afirmação da expansão do sistema de ensino a partir da segunda metade do século XX (Carvalho, 1986; Gomes, 1996; Pires, 2000; Justino, 2014; Lemos, 2014). Menos consensual é, contudo, a análise das causas explicativas da mencionada expansão. Nos

diferentes posicionamentos elaborados sobre a matéria, podemos encontrar, no entanto, um denominador comum: a importância dos mecanismos de indução externa das políticas públicas de educação. Esta partilha não significaria, contudo, que o peso explicativo atribuído apresentasse idêntica dimensão.

Eurico Lemos Pires (2000) perspectiva a expansão escolar a partir da conjugação de dois elementos: a vontade política de promover a educação; a procura social de educação. A aposta do Estado no desenvolvimento educativo seria explicada pela crescente influência das teorias do capital humano e das correntes igualitaristas após a segunda guerra mundial. O investimento em educação como determinante do crescimento económico exerceria significativa ascendência em instituições internacionais como a OCDE, orientando, a partir daí, a acção governativa dos países ocidentais (*cf.* Pires, 2000:188; Pires, Fernandes e Formosinho, 2001:85). O predomínio das teorias do capital humano conduziria a um maior investimento na área educativa, registando-se “uma expansão escolar por toda a Europa, coincidente com o crescimento económico” (Pires, 2000:187). O autor sublinharia, contudo, que a expansão escolar não ficaria a dever-se apenas à expressiva ampliação da oferta de ensino realizada pelo Estado. A procura social de educação seria determinante, sendo esta explicável pelo credencialismo, *i.e.*, pela crescente importância das qualificações escolares no acesso ao mercado de trabalho. A expansão escolar em Portugal não se faria, no entanto, de forma linear, sendo, pelo contrário, objecto de tensão entre a emergente concepção «desenvolvimentista» e a «elitista» instalada (*cf.* Pires, 2000:188).

A importância dos mecanismos de indução externa das políticas seria também sublinhada por Valter Lemos (2014). A partir da análise dos processos de transnacionalização das políticas de educação, o autor mostraria a importância da OCDE, em particular do Projecto Regional do Mediterrâneo, na estruturação do sistema de ensino no nosso país. Como afirmaria: “as políticas públicas que estiveram presentes na construção do sistema educativo português nos últimos 50 anos tiveram uma significativa influência da OCDE, designadamente na mudança para uma escola mais democratizada e equitativa, na definição e consolidação de um sistema educativo mais estruturado e universal” (Lemos, 2014:266).

Por seu turno, David Justino afirmaria que a segunda metade do século XX (1950-1995) é marcada pela “construção e crescimento da escola de massas - as medidas de alargamento da escolaridade obrigatória e de reforma do sistema de ensino tendem a responder a dinâmicas sociais e culturais decorrentes de processos de mudança interna e por indução externa” (Justino, 2014:129). Nos vinte anos seguintes (1995-2014), assistiríamos à qualificação do sistema, orientando-se as medidas de política para a sua racionalização, combatendo, assim, as ineficiências geradas no período anterior.

O autor explicaria a expansão escolar mais pelo aumento da procura educativa do que pelo impacto das medidas de política. A procura decorreria do crescimento económico verificado após a

Segunda Guerra Mundial, do desenvolvimento industrial, do reconhecimento da necessidade de quadros qualificados e dos processos de indução externa como o Projecto Regional do Mediterrâneo, que apareceria aqui como instância de legitimação da corrente «modernizadora» do país (*cf.* Justino, 2014:119). David Justino privilegia os factores de natureza estrutural na explicação da expansão escolar, subalternizando, assim, os impactos das políticas. O posicionamento observa o longo movimento tendencial, perdendo naturalmente relevância fenómenos como o crescimento abrupto do número de alunos após o lançamento do PEP ou a aceleração da subida das taxas de escolarização nos anos seguintes ao alargamento da obrigatoriedade de ensino. Importa, no entanto, sublinhar que o crescimento económico como determinante da procura educativa apresenta limitações na explicação do lento processo de alfabetização da população portuguesa e da incapacidade do país acompanhar o ritmo dos parceiros do sul europeu. Como vimos, Jaime Reis denunciou o modesto esforço do país no combate ao analfabetismo, mostrando que a acção do Estado ficou muito aquém das suas possibilidades económicas (Reis, 1993).

Maria de Lurdes Rodrigues destacaria a importância das políticas públicas na explicação do aumento da procura educativa a partir da segunda metade da década de cinquenta do século passado. O efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória constituir-se-ia como o principal fundamento da política de educação. As normas de cariz credencial, inscritas na legislação a partir de 1952, condicionariam fortemente o acesso ao mercado de trabalho e explicariam o crescimento da procura educativa e dos índices de frequência escolar (*cf.* Rodrigues, 2014:35). O posicionamento da autora revela um maior foco nas políticas e nos seus protagonistas, distanciando-se da proposta de David Justino, com consequente reflexo na periodização da evolução do sistema educativo. A socióloga identificaria três momentos na construção do sistema democrático de ensino: “os antecedentes da democratização (1955 a 1974); a ruptura e a institucionalização de novas regras (1974 a 1985); o desenvolvimento do sistema democrático de ensino (1986 a 2014)” (Rodrigues, 2014:38).

Para a expansão escolar contribuíram vários factores, dos quais merecem referência: os mecanismos de indução externa das políticas decorrentes do processo de globalização; as políticas educativas e os seus protagonistas; a aceleração do processo de diferenciação estrutural da sociedade portuguesa e de racionalização da vida quotidiana. No que respeita a este último factor, é de sublinhar a transformação do país ao longo do período temporal considerado. A mudança seria visível no crescimento acelerado da indústria e dos serviços, na urbanização e nos seus impactos na estrutura familiar. Esta deixaria de ser predominantemente geracional e de funcionar como sede de socialização profissional, cedendo esse lugar à escola. O sistema de ensino assumiria funções de selecção e de credenciação, definindo, assim, o acesso da população ao mercado de trabalho. Se a explicação da expansão do sistema de ensino reclama a necessidade da análise contemplar elementos de natureza estrutural, o aumento da procura educativa não é explicável em toda a sua extensão sem a

consideração das políticas e dos seus protagonistas. Com efeito, o Projecto Regional do Mediterrâneo, propondo a alteração dos fundamentos da política educativa, não é compreensível sem referência ao trabalho do ministro Leite Pinto. É óbvio que podemos também questionar a própria existência do PRM e da OCDE sem a influência globalizante das teorias do capital humano, que expressariam a mudança económica e sociocultural observada a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Por outro lado, a eliminação brusca do analfabetismo em idade escolar nos anos cinquenta, a aceleração da subida das taxas de escolarização a partir dos anos sessenta ou o aumento muito expressivo da qualificação da população adulta no final da primeira década do século XXI não são explicáveis sem referência às políticas educativas, *i.e.*, ao Plano de Educação Popular, aos diplomas de alargamento da escolaridade obrigatória e ao Programa Novas Oportunidades, respectivamente.

Como sublinharia Margaret Archer (1979), as características dos sistemas educativos e as mudanças registadas resultam das diferentes concepções e objectivos dos grupos sociais que foram dispendo do poder ao longo do tempo. No entanto, um conjunto de factores constrange e limita a sua acção. Quer isto dizer que as concepções da educação são balizadas pelo conhecimento existente, pelas competências e recursos disponíveis, *i.e.*, pelos factores culturais e estruturais que confinam o desenho e a implementação do planeamento educacional (*cf.* Archer, 1979:3). Esta situação explicaria o facto dos sistemas educacionais terem emergido, quase sempre, no quadro de complexas estruturas sociais e culturais, elementos contextuais de condicionamento da concepção e acção daqueles grupos sociais. Julgamos que o mapeamento explicativo da expansão escolar beneficiará tanto mais quanto a ciência sociológica assuma a sua natureza pluriparadigmática, articulando níveis de análise na produção de conhecimento sobre os fenómenos sociais e reconhecendo tal facto como uma inegável vantagem. A afirmação de João Ferreira de Almeida sobre os caminhos da sociologia e a importância dos programas de pesquisa teórica e empírica que “abandonem as trincheiras do antigo pluriparadigmatismo de combate e o transformem, quer em pluriparadigmatismo de convivência, quer em transparadigmatismo operacional” (Almeida, 1992:196), continua a constituir-se como uma valiosa lição.

Por fim, importa sublinhar que a análise tende a valorizar os impactos da revolução democrática na expansão escolar, por oposição à natureza do regime salazarista, facto que tem impedido uma avaliação minuciosa do esforço realizado pelo Estado após o 25 de Abril de 1974. Tende-se, de facto, a associar democracia e democratização do ensino e a decretar a eliminação das desigualdades de acesso e de desempenho escolares. Neste quadro, assume particular pertinência a colocação de um pequeno conjunto de questões, ao qual o presente estudo procurará responder. Da maior difusão do ensino resultou a democratização escolar? As desigualdades escolares diminuíram em todos os níveis de ensino? O esforço do Estado reflectiu as suas reais capacidades ou ficou aquém das suas possibilidades?

O período de cinquenta anos considerado é claramente marcado pela paulatina ampliação da escolaridade obrigatória. Se o espaço temporal apresenta, de facto, como denominador comum a elevação da exigência inscrita nos parâmetros da obrigatoriedade escolar, são, no entanto, claramente diferenciáveis dois momentos governados por duas interpretações distintas da igualdade na educação, que condicionariam a definição dos fundamentos da política educativa, bem com os seus resultados.

Quadro 3.6 Síntese da evolução da escolaridade obrigatória (1960-2009)

Data	Parâmetros definidos nos diplomas legais
1956	“A partir de Outubro de 1957 a instrução primária será obrigatória, até à aprovação do exame de 4. <sup>a</sup> classe, para todos os menores do sexo masculino com idade prevista no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952” (Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1957).
1960	“A frequência do ensino primário é obrigatória, até aprovação no exame final (4. <sup>a</sup> classe), para os menores de ambos os sexos que tenham idade compreendida entre os 7 e os 12 anos, com referência a 31 de Dezembro do ano lectivo a que a matrícula respeita” (Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de Maio).
1964	A escolaridade obrigatória é ampliada correspondendo ao ciclo complementar do ensino primário (6. <sup>a</sup> classe) e abrangendo os menores de ambos os sexos, até aos 14 anos (Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho).
1973	“2. O ensino básico é obrigatório. 3. O ensino básico tem a duração de oito anos” (Base VI da Lei n.º 5/73 de 25 de Julho).
1975	“O 7.º ano de escolaridade (...) não constitui escolaridade obrigatória” (Circular n.º 12/75, de 1 de Setembro).
1979	“1 - O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito. 2- O ensino básico abrange os seis primeiros anos de escolaridade” (Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro)
1984	“1 - O ensino básico é obrigatório para todos os menores em idade escolar (...). 2 – O ensino básico abrange o ensino primário e o ensino preparatório. 3 - A escolaridade obrigatória é fixada entre os 6 anos completos e os 14 anos” (Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro).
1986	“1 - O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos. (...) 4 - A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade” (Artigo 6.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).
2009	“Consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. (...) A escolaridade obrigatória cessa: a) com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou b) independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos” (Artigo 2.º da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto).

Um primeiro, que atravessa os últimos vinte anos do Estado Novo, é marcado pela resistência de uma concepção tradicionalista da igualdade na educação. Um segundo, que se inicia em 1974 e finda com o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, é orientado por uma interpretação distinta da igualdade, correspondendo à construção do sistema de ensino em democracia.

### **3.3.1 A resistência da interpretação tradicionalista da igualdade na educação: Do desenho do Projecto Regional do Mediterrâneo à Revolução de Abril (1955-1974)**

Os fundamentos da política educativa seriam desafiados na segunda metade da década de cinquenta. Leite Pinto chega ao Ministério da Educação Nacional em 1955, anunciando o propósito de elevar o nível de qualificação dos portugueses, condição considerada indispensável ao desenvolvimento económico das nações. O ministro declararia a imperiosa necessidade do lançamento de um plano de fomento cultural (PFC) sem o qual os planos de fomento económico<sup>209</sup> estariam condenados ao fracasso<sup>210</sup>.

O PFC nortear-se-ia pelo crescimento expressivo dos níveis de escolarização da população portuguesa. Tal desígnio implicava, desde logo, um conjunto de acções: consolidar a experiência do Plano de Educação Popular, institucionalizando as suas actividades, *i.e.*, integrando-as nas atribuições dos serviços tutelados pelo Ministério; alargar progressivamente a escolaridade obrigatória de três anos (ensino elementar); constituir condições que permitissem o efectivo cumprimento da obrigatoriedade do ensino.

O Decreto n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956, que alarga a escolaridade obrigatória até à quarta classe para o sexo masculino, enuncia claramente o propósito de consolidar a experiência do Plano de Educação Popular.

---

<sup>209</sup> Nesta altura está em curso o I Plano de Fomento Económico (1953-1958). O Plano previa investimentos nas infra-estruturas do continente, ilhas e ultramar, bem como no fomento agrícola e industrial. O investimento é de 13 600 000 contos, representando a parte consagrada à educação, confinada a obras em escolas técnicas, 1,47% (*cf.* Lei n.º 2058 de 29 de Dezembro de 1952).

<sup>210</sup> Numa conferência proferida anos depois (1966), Leite Pinto desenvolveria esta ideia, afirmando: “Os *Planos de Fomento Económico*, mormente em países pouco desenvolvidos industrialmente, têm de ser acompanhados de *Planos de Fomento Cultural*, porquanto é evidente que desde as barragens até aos comutadores das lâmpadas eléctricas é necessário dispor de uma gama de técnicos especializados e competentes. *Formar* mão-de-obra diversificada que a Técnica exige, *formar* os especialistas habilitados a conceber, orientar e conservar as máquinas, formar os investigadores preparados para, através da pesquisa, activarem a Escola são tarefas urgentes, sem as quais não há Planos de Fomento Económico que valham” (Pinto, 1966:23).

Importa transformar os resultados de tal experiência em aquisições definitivas, o que se espera conseguir, por um lado, através do reforço das orientações que naquele Plano se definem, por outro mediante a progressiva e indispensável integração dentro dos quadros dos serviços normais do Ministério da Educação Nacional, de algumas actividades desenvolvidas em regime de campanha e portanto com um carácter provisório e excepcional que não se coaduna com a permanência das necessidades que as fizeram surgir (Decreto- Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956).

A institucionalização das actividades em curso, a criação de condições de continuidade política com os devidos ajustamentos e a consolidação dos resultados obtidos são consideradas tarefas prioritárias para o sucesso na batalha contra o analfabetismo. Com efeito, sabemos hoje que uma parte do insucesso das políticas públicas decorre da menor atenção dispensada às condições de execução dos projectos e à descontinuidade das políticas, frequentemente associada à substituição do titular da pasta. O diploma tinha, de facto, como objectivo consolidar os resultados do PEP, que pela sua dimensão inspiravam grandes cuidados.

Quadro 3.7 Evolução do número de alunos, 1951-55

Anos lectivos	Alunos inscritos		
	Total	Crianças	Adultos
1951-1952	673 334	663 388	9946
1954-1955	1 040 799	813 331	227 468

Fonte: INE, in: Decreto-Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956

A evolução dos matriculados permite observar o impacto do PEP. No ano lectivo de 1954-55, o número de alunos inscritos era de aproximadamente um milhão e quarenta mil. No curto espaço de três anos, o sistema educativo registava mais 367 mil discentes, valor que representa um crescimento de 54%. O número de adultos contribuía decisivamente para este resultado (+ 217 mil). A preocupação com a consolidação das actividades do PEP e a natureza conservadora do regime talvez expliquem a estratégia gradativa adoptada pelo titular da pasta da educação, que começaria por inscrever uma profunda desigualdade no sistema educativo, alargando a escolaridade obrigatória até à 4.ª classe apenas para o sexo masculino. “A partir de 1 de Outubro de 1957 a instrução primária será obrigatória, até a aprovação do exame de 4.ª classe, para todos os menores do sexo masculino com a idade prevista no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de Outubro de 1952” (Artigo 1.º do Decreto n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956).

A institucionalização das actividades do PEP e o alargamento da escolaridade obrigatória exigiam a criação de condições de acolhimento dos alunos nas escolas. A efectivação da obrigatoriedade do ensino requeria um esforço adicional do Estado, que fosse além da actualização das



normas<sup>211</sup> vigentes de natureza punitiva e credencial. Leite Pinto sublinharia a necessidade de prestar uma particular atenção às condições de vida das famílias com filhos em idade escolar. No preâmbulo do diploma, o ministro identificaria a condição económica familiar como o principal problema que se colocava ao efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória.

A principal dificuldade que irá encontrar-se na aplicação eficiente desta medida é a condição económica daqueles encarregados de educação para os quais o trabalho dos filhos representa achega valiosa, que só com pesado sacrifício se pode dispensar. É situação que nem seria justo ignorar, nem seria prudente atender sem a circunscrever dentro de rigorosos limites. Assim, permite-se a dispensa excepcional, ponderadas as circunstâncias de cada caso; mas tal dispensa não poderá ser concedida quando se trate de menores que dêem direito a abono de família, o que vem praticamente a permitir que se use dela apenas em relação aos menores dos meios rurais, que são precisamente aqueles em que a colaboração filial no trabalho familiar pode ser de maior importância. E recomenda-se especialmente o uso moderado e criterioso desta faculdade, porque se é humano evitar prejuízos graves às famílias que têm tão pouco que nada podem perder, não deve deixar de se ter presente que são os mais pobres os mais carecidos de instrução, caminho eficaz para a valorização pessoal e conseqüente melhoramento das suas condições actuais (Decreto-Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956).

Como sublinhara Theodore Schultz, os salários não-recebidos constituem-se como obstáculo à frequência escolar em meio rural. O ministro reconhece o problema e prescreve a necessidade de interromper o circuito estabelecido: a condição de pobreza dispensava o cumprimento da escolaridade obrigatória, situação que impedia o melhoramento da condição económica dos indivíduos,

---

<sup>211</sup> O diploma impunha um conjunto de limitações aos indivíduos que não concluíssem o grau estabelecido na escolaridade obrigatória ou o ensino primário elementar: “impedir às entidades patronais do comércio e indústria, a partir de 1 de Janeiro de 1959, a admissão de menores de 21 anos que não hajam obtido a sua aprovação no exame da 4.ª classe. A habilitação exigida aos candidatos ao exame para a condução de veículos automóveis passa a ser, igualmente a 4.ª classe. A aprovação no exame do ensino primário elementar será de futuro, indispensável para menores de 21 anos que pretendam entrar ao serviço das entidades patronais da lavoura, ou equiparadas. (...) Fica proibida a entrada em competições desportivas de carácter oficial ou de campeonato a quaisquer indivíduos que não possuam o exame da 3.ª classe em 1958, e o da 4.ª em 1959. (...) A admissão ou o acesso aos serviços do Estado, dos corpos administrativos, das pessoas colectivas de utilidade pública, dos organismos corporativos ou de coordenação económica e nas instituições de previdência e abono de família, exigirão de futuro, a aprovação no exame da 4.ª classe. Para os indivíduos já ao serviço dessas entidades à data da publicação do presente diploma, exige-se como habilitação, sem a qual não poderão permanecer nele, o exame da 3.ª classe, que deverão no prazo mínimo de dois anos, com início em 1 de Janeiro de 1957” (Decreto-Lei n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956).

promovendo processos de reprodução social. A dispensa da frequência escolar em função da condição económica ficaria confinada a casos excepcionais<sup>212</sup>.

De facto, colocam-se nesta altura vários problemas ao efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória, desde logo, no que respeita ao acesso à escola: a situação de pobreza, sobretudo das famílias rurais, promovia o envolvimento dos filhos no trabalho familiar, desviando-os das actividades educativas; a carência de rede escolar, criando distâncias físicas expressivas entre a residência do aluno e o estabelecimento de ensino, não ultrapassáveis sem o recurso a transporte, constituía um sério obstáculo. No caso de a distância exceder os três quilómetros<sup>213</sup> e de não haver oferta de transporte, os alunos encontravam-se dispensados da obrigatoriedade de frequência. Para além das questões do acesso, colocam-se também problemas relacionados com a frequência em si, *i.e.*, com a garantia de condições básicas (alimentação, vestuário, livros e material escolar) aos alunos mais carenciados. Neste âmbito, começa a ser esboçado o quadro da acção social escolar, enquanto instrumento fundamental para o cumprimento do desígnio da escolaridade obrigatória.

o problema das condições materiais de vida da população escolar não pode desligar-se dos da obrigatoriedade efectiva e do rendimento do ensino, porque se encontra na base de ambos. E ainda quando assim não fosse, a consciência dos imperativos de justiça social obrigaria a encarar-se com séria atenção esta ordem de problemas, criando os meios necessários para que o estudante não encontre na escola apenas o banco onde se senta. (...) Tem de encontrar ali um ambiente de conforto moral, que ao professor compete criar. Mas há-de achar também a refeição, o agasalho, o livro de estudo, o material escolar – nos casos em que a família lhos não pode assegurar. E nessa orientação temos ainda, e é vantajoso lembrá-lo, um extenso programa a realizar (Decreto n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956).

---

<sup>212</sup> Na opinião de Rómulo de Carvalho, a norma avolumaria as limitações do diploma: “em casos excepcionais, devidamente justificados, poderá ser dispensada, por despacho do ministro da Educação Nacional, a frequência da 4.ª classe a menores que não dêem direito ao abono de família” (§ único do artigo 1.º do Decreto n.º 40 964, de 31 de Dezembro de 1956). O autor afirmaria sobre esta matéria que o diploma, para além de circunscrever o alargamento da escolaridade obrigatória ao sexo masculino, assume a impossibilidade de todas as crianças frequentarem a escola. Rómulo de Carvalho faria, de facto, uma avaliação muito crítica do trabalho de Leite Pinto. “Do muito que o ministro desejaria ter realizado, durante a sua permanência no Governo, de acordo com as atitudes críticas que tomou, apenas conseguiu remediar um dos mais graves males do nosso sistema educativo: a modestíssima restrição da escolaridade obrigatória aos três primeiros anos do ensino primário. Leite Pinto só conseguiu estendê-la à 4.ª classe e não para todas as crianças mas apenas para as do sexo masculino. Mesquinha vitória essa de quem pretendia captar a atenção, a simpatia e o auxílio das entidades estrangeiras para que nos ajudassem a aproximar-nos do mundo ocidental!” (Carvalho, 1986:796). Parece-nos que Rómulo de Carvalho subestima o trabalho de Leite Pinto. A avaliação é excessivamente centrada no diploma de 1956 e tende a exacerbar os seus efeitos.

<sup>213</sup> Se a escola dispusesse de cantina, a distância aplicada seria de quatro quilómetros.

O contributo de Leite Pinto é, de facto, inovador na identificação dos fundamentos da política educativa e dos princípios organizadores do sistema de ensino. O reconhecimento das desigualdades económicas como variável explicativa do cumprimento da escolaridade obrigatória, em particular do aproveitamento escolar, constitui novidade, definindo o caderno de encargos de um «extenso programa a realizar» em matéria de apoio aos alunos carenciados.

A assistência escolar existente revelava-se incipiente, incapaz de garantir as condições consideradas essenciais ao acesso e à frequência do ensino. O apoio aos alunos economicamente mais carenciados era prestado através das cantinas e da caixa escolar (n.º 1 do artigo 58.º do Decreto-Lei n.º 40 964 de 31 de Dezembro de 1956). “As duas instituições destinam-se, de um modo geral, a fomentar a matrícula e a regularidade da frequência nos estabelecimentos do ensino primário, mediante auxílio moral e material aos alunos que se encontrem em precárias condições económicas” (n.º 2 do art.º 58.º do Decreto-Lei n.º 40 964). No ano lectivo de 1955/56, o número de cantinas era de 1 005 para um total de 15 369 escolas. A relação apurada era de uma cantina por cada 15,3 escolas, valor insuficiente para responder às necessidades da população estudantil. À caixa escolar competia prestar assistência aos alunos pobres, fornecendo livros, material escolar, vestuário e calçado de forma gratuita ou a preços reduzidos.

O modelo assistencialista<sup>214</sup> existente estava, de facto, longe de conseguir garantir a universalidade dos apoios aos alunos carenciados, prevendo por isso o diploma a dispensa do cumprimento da escolaridade obrigatória nos casos supramencionados. As desigualdades económicas, territoriais e de género assumiam particular importância no acesso a um mínimo de educação. Importa sublinhar, no entanto, que o contributo do ministro desafiava claramente a interpretação tradicionalista da igualdade na educação, propondo uma alteração dos fundamentos da política educativa e realçando a importância de desenvolvimento de um extenso programa de apoio aos alunos carenciados, como condição fundamental de garantia do efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória.

Em 1960, a desigualdade entre os sexos, inscrita nos parâmetros da escolaridade obrigatória, é sanada. Leite Pinto corrige a situação por si criada em 1956. O artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de Maio, passaria a estabelecer que “a frequência do ensino primário é obrigatória, até aprovação no exame final, para os menores de ambos os sexos que tenham idade compreendida entre os 7 e os 12 anos, com referência a 31 de Dezembro do ano lectivo a que a matrícula respeita”. O ministro

---

<sup>214</sup>O modelo de apoio aos alunos carenciados era claramente de inspiração assistencialista: “O Estado, por intermédio da Obra das Mães pela Educação Nacional, Organização Nacional Mocidade Portuguesa, Mocidade Portuguesa feminina, ou quaisquer outros organismos, estimulará a iniciativa privada na fundação e manutenção de cantinas, subsidiando-as na medida da assistência prestada e da acção por elas exercida no aumento e regularização da frequência escolar” (artigo 68.º do Decreto-Lei n.º 40 964 de 31 de Dezembro de 1956).

trabalhava já no projecto de criação do ciclo preparatório do ensino secundário, ao qual corresponderia um novo alargamento da escolaridade obrigatória. As condições de implementação do ambicioso projecto de unificação dos dois primeiros anos dos liceus e das escolas técnicas seria objecto de análise e discussão no âmbito do Projecto Regional do Mediterrâneo.

### 3.3.1.1 A importância do Projecto Regional do Mediterrâneo no paulatino alargamento da escolaridade obrigatória

A imperiosa necessidade de lançamento de um plano de fomento cultural, condição indispensável ao sucesso do plano de fomento económico, constituiria, de facto, o elemento estruturador da acção do ministro. A actuação de Leite Pinto seria, de facto, ancorada na importância atribuída ao conhecimento no desenvolvimento económico e social das nações. O PFC nortear-se-ia pela elevação dos níveis de escolarização da população portuguesa.

Desde que aceitei o encargo de dirigir este Ministério tenho procurado esclarecer o País de que é necessário um PLANO DE FOMENTO CULTURAL, sem o qual não tem significado nem eficiência um Plano de Fomento Económico”. (...) uma nação vale mais pelos seus homens do que pelas suas riquezas naturais. Ora não é possível qualquer Nação ser considerada como culta se a sua massa produtiva tiver quatro anos de escolaridade obrigatória. É, de facto impossível, enveredar pela industrialização e pela mecanização agrícola com *operários* que sabem apenas ler, escrever e contar. Como pode essa gente manusear – operar com – máquinas complexas? (Pinto, 1959, in: CEEE, 1964:xiii-xiv)

O ministro estuda a criação do ciclo preparatório do ensino secundário, tronco comum resultante da unificação dos dois primeiros anos dos liceus e das escolas técnicas. Este caminho permitia alargar a escolaridade obrigatória para seis anos (*cf.* Pinto, 1966:24), respondendo à necessidade de elevação dos níveis de qualificação da sociedade portuguesa, e inscrevia na política educativa o princípio da igualdade de oportunidades no acesso a um mínimo de educação.

É perfeitamente possível que todas as crianças portuguesas recebam a mesma educação nacional, seguindo até aos 12/13 anos um ensino unificado traduzido numa base comum. Só assim se tentará dar a cada um dos portugueses igualdade de oportunidades e se evitará uma escolha prematura de orientação profissional (Pinto, 1966:29-30).

A necessidade do sistema alargar a base comum de ensino, adiando a decisão de escolha de orientação profissional por parte dos alunos, corresponde hoje a uma das principais recomendações das instâncias internacionais (*cf.* OECD, 2008), constituindo-se como condição essencial de garantia de maior equidade na educação. O discurso de Leite Pinto vai, contudo, mais longe nesta matéria, identificando a aceitação das diferenças sociais no acesso à educação como razão do atraso no desenvolvimento do país.

Aceitámos, durante largo tempo, que era lícito a um povo ter uma massa ignorante, incapaz de compreender as técnicas que os saberes de outros povos sucessivamente aperfeiçoavam. E aceitámos também que era possível seleccionar elites entre um número restricto de homens designados pelo acaso do nascimento. Quando toda a Europa e os Estados Unidos nascente, um pouco ingenuamente se lançaram no «Iluminismo», continuámos aferrados à velha ideia de que só pelo caminho eclesiástico era aceitável que alguém não filho de algo viesse a ingressar no escol da sociedade (Pinto, 1966:7).

A insuficiência dos quatro anos de escolaridade obrigatória e a necessidade de alargamento através do ciclo preparatório do ensino secundário, única via admitida pelo ministro (*cf.* Leite Pinto, 1959, in CEEE, 1964: xv), tornam considerável a dimensão do projecto. A imprescindibilidade de dispor de estudos que sustentassem o plano de fomento cultural e a escassez de recursos técnicos e financeiros levam o ministro a solicitar ajuda à OCDE, tendo encontrado receptividade por parte da instância internacional. Em 1959, numa carta endereçada a Alves Martins, director do Centro de Estudos de Estatística Económica (CEEE), o ministro começa por realçar a fundamental importância do plano de fomento cultural, declarando que a sua execução exigia a produção de um rigoroso diagnóstico do sistema educativo para se poder projectar as suas necessidades futuras. Neste quadro, o CEEE é encarregado de realizar o trabalho<sup>215</sup> e de obter a prometida ajuda. (*cf.* 1959, in CEEE, 1964:xiv).

---

<sup>215</sup> Impressiona nesta carta a definição do trabalho a realizar: “1.º) análise quantitativa da marcha da população escolar nos últimos dez anos; 2.º) perspectivas de extrapolação, elevados os diversos índices a taxas aceitáveis para países que pretendem executar planos de desenvolvimento económico; 3.º) necessidades futuras portuguesas, em edifícios, material, pessoal docente; 4.º) custos previsíveis; 5.º) formação de professores: Escolas do Magistério Primário, Institutos pedagógicos para os ensinos secundários, I.N.E.F. e Escolas para metodologias da educação física, Escolas para formação de professores de canto coral e música; 6.º) Estimativa de financiamento global, hipóteses de auxílio estrangeiro ligado à formação da mão-de-obra especializada” (Pinto, 1959, in: CEEE, 1964:xv).

A instituição internacional aceitaria a realização dos estudos que integrariam como base o Projecto Regional do Mediterrâneo<sup>216</sup>, no qual participariam os seguintes países: Espanha, Grécia, Itália, Jugoslávia e Turquia. Os estudos, um de natureza preliminar<sup>217</sup> contendo uma base consolidada de informação estatística, essencial ao estabelecimento de previsões, e outro de natureza prospectiva<sup>218</sup> apresentando as necessidades futuras do sistema educativo, são desenvolvidos sob a responsabilidade do CEEE e coordenados pelo Professor Alves Martins, nos termos do despacho ministerial, de 21 de Outubro de 1960 (*cf.* CEEE, 1964:xix). Os trabalhos teriam a duração de aproximadamente três anos, ficando concluídos no ministério de Galvão Telles, que substituíra Leite Pinto no cargo em 1961. Em 1963, seria publicado o diagnóstico com a descrição quantitativa da estrutura do sistema educativo na década de cinquenta. Um ano mais tarde, Galvão Telles autorizaria<sup>219</sup> a publicação do estudo prospectivo, que apresentaria as necessidades do sistema educativo até 1975. Estas são formuladas para Portugal metropolitano, através da adopção, grosso modo, da seguinte metodologia: 1) previsão a quinze anos da estrutura educacional da população activa correspondendo a uma melhoria da existente em 1960; 2) determinação dos efectivos por grau de ensino que o sistema deveria formar em conformidade com a estrutura prevista (*cf.* CEEE, 1964:12). A estrutura de qualificações prevista para 1975 constituía um enorme desafio para o país, considerando as fragilidades do sistema educativo e do tecido de qualificações da população activa<sup>220</sup>.

Quadro 3.8 Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM) - Estrutura educacional da população activa prevista em 1975

Grau de Ensino	%
Superior	2,5
Médio	1,2
Magistério primário	1,2
Secundário completo	10,0
Secundário 1.º ciclo	23,2
Primário	50,9
Analfabetos de 1960 escolarizados até 1975 fora dos quadros normais do ensino	11,0
Total	100,0

Fonte: CEEE, 1964:12.

<sup>216</sup> O Projecto nasce, de facto, da iniciativa do ministro, sendo conduzido pela Direcção de Assuntos Científicos da OCDE.

<sup>217</sup> *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa, 1950-1959.*

<sup>218</sup> *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975.*

<sup>219</sup> Despacho ministerial de 2 de Abril de 1964.

<sup>220</sup> O censo de 1960 não permitia uma análise das qualificações circunscrita à população activa, facto que baseou a decisão de realização de inquéritos destinados a conhecer os graus de instrução dos activos portugueses. Os resultados dos inquéritos, não censitários, revelaram as debilidades escolares dos activos portugueses: 20% eram analfabetos; 67,2% tinham concluído ou frequentado o ensino primário; 0,4% tinham obtido um diploma do ensino médio (*cf.* CEEE, 1964:15).

Rómulo de Carvalho afirma, neste contexto, que os estudos do Projecto Regional do Mediterrâneo revelaram “a situação extremamente carenciada do país em todos os aspectos relacionados com o ensino: elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência dos alunos em todos os graus, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e de material, e tudo o mais que possa imaginar-se, sem haver um único aspecto em que a situação se pudesse considerar aceitável” (Carvalho, 1986:806). O relatório coloca a nu as fragilidades do sistema educativo português, realçando insuficiências nos aspectos relacionados com o acesso e o sucesso escolares. No que respeita ao acesso, é afirmado que os parâmetros estabelecidos para a escolaridade obrigatória são os menos exigentes da Europa e que, apesar disso, a escolarização da população abrangida fica aquém dos propósitos consagrados na lei. No que respeita ao sucesso, a baixa taxa de aproveitamento dos alunos portugueses é referida como obstáculo ao desenvolvimento do sistema educativo.

A concretização dos objectivos constantes da previsão apresentada para 1975 implicava, assim, praticamente duplicar o número de alunos inscritos no sistema educativo no espaço de duas décadas, tarefa de elevada dificuldade considerando o diagnóstico realizado.

Quadro 3.9 Previsão PRM sobre a evolução do número de alunos inscritos no sistema educativo

Graus de ensino	Inscritos em média por ano	
	1950-1955	1970-1975
Superior	17 036	42 700
Médio	2 793	24 760
Magistério Primário	2 359	9 500
2.º e 3.º Ciclos do Secundário	59 518	333 120
1.º Ciclo do Secundário	33 675	378 400
Primário (só menores)	733 035	813 940
Total	848 416	1 602 420

Fonte: CEEE, 1964:18.

Para o efectivo cumprimento dos objectivos apresentados, o relatório propunha um conjunto alargado de medidas, das quais destacamos pela sua relevância as seguintes: o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a partir de 1965; a eliminação progressiva do insucesso escolar, de modo a garantir-se, a partir de 1970, o aproveitamento escolar de todos os alunos matriculados no ensino primário; a eliminação do analfabetismo até 1975 e a escolarização dos analfabetos activos; a progressão geométrica do ritmo de formação e de aproveitamento de cada nível de ensino (*cf.* CEEE, 1964:15). No que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória, o relatório preconizava, de facto, uma alteração ao modelo proposto por Leite Pinto, que defendia a criação do ciclo preparatório do ensino secundário através da unificação dos dois primeiros anos dos liceus e das escolas técnicas. Considerando a sobrelotação dos liceus e a ocupação plena das escolas técnicas, bem como o atraso na construção dos necessários estabelecimentos do ensino secundário, defendia-se o alargamento da escolaridade obrigatória através das escolas primárias, passando o ensino aí ministrado

a comportar uma estrutura de seis anos. Nesta matéria, é de realçar que o relatório vai mais longe, recomendando que, após o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, se equacionasse a possibilidade de uma nova ampliação para oito anos, em linha com a prática europeia (CEEE, 1964:20-21).

Galvão Telles promove o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos. No dia 9 de Julho de 1964, três meses após o despacho de autorização da divulgação pública do relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo, o Decreto-Lei n.º 45 810 colocava fim a uma escolaridade obrigatória de quatro anos. O país propunha-se desenhar uma trajectória de convergência com a prática europeia, defendendo o ministro que “o esforço de melhoramento educacional e cultural não pode parar, não poderá jamais cristalizar em formas imobilizadas, porque tem de se adaptar constantemente à vida, e a vida é, ela própria, movimento” (Telles, 1964, in CEEE, 1964:xv). Se o alargamento da escolaridade obrigatória se constituía como condição indispensável ao sucesso do projecto, contudo não se afigurava como suficiente. Havia ainda, como vimos, um conjunto de medidas a colocar em prática, das quais destacamos pela sua importância a do aproveitamento escolar dos alunos. Os primeiros anos de execução do Projecto mostrariam, com efeito, a dificuldade de o país resolver o problema das elevadas taxas de insucesso escolar, que manter-se-iam em níveis preocupantes ao longo da segunda metade do século XX. Os anos seguintes exibiriam também uma clara tensão entre os sectores «desenvolvimentistas» e «conservadores» do regime, com impacto expressivo na actuação do ministro Galvão Telles.

### 3.3.1.2 A tensão entre as concepções tradicionalista e «desenvolvimentista» da educação

A preocupação com o fundamento educativo da igualdade de oportunidades perderia força com Galvão Telles, no quadro da gestão da tensão estabelecida entre as forças «desenvolvimentistas» e «conservadoras» do regime. Estas apostavam na perpetuação de uma escola elitista e de um ensino de orientação cristã. Esta ideia é afirmada por Eurico Lemos Pires.

Este conflito foi mais patente durante o ministério de Galvão Telles, que buscou uma solução de compromisso entre o desenvolvimento da educação, então assumido formalmente com o alargamento da escolaridade obrigatória, e a preocupação de que fossem retidos os valores tradicionais da nação portuguesa, que ele pretendeu codificar no Estatuto da Educação Nacional (Pires, 2000:188).

A condução política seria, com efeito, marcada pela necessidade de compromisso entre estas duas esferas. Galvão Telles procederia ao alargamento da escolaridade obrigatória em 1964 e manteria a orientação cristã do ensino. No Estatuto da Educação Nacional, documento elaborado pelo ministro



que não chegou, todavia, a ser promulgado, afirmam-se os seguintes princípios: a subordinação da educação nacional à moral e doutrinas cristãs; a importância decisiva da educação para o progresso social e económico; o acesso aos bens da cultura independentemente da condição social e económica (*cf.* Telles, 1969:14). A actuação do ministro pareceria, no entanto, revelar uma maior cedência ao sector conservador do regime, podendo discutir-se essa hipótese de trabalho a partir do modelo escolhido de alargamento da escolaridade obrigatória e da forma como foram perspectivadas as condições necessárias ao seu efectivo cumprimento.

O alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos seria concretizado em 1964 num contexto de particular dificuldade. A guerra colonial apresentava-se como razão política mais do que suficiente para justificar o adiamento da medida. Se este facto parece mostrar um claro compromisso com os objectivos acordados no Projecto Regional do Mediterrâneo, o modelo e as condições de ampliação da escolaridade obrigatória indiciam cedências ao sector mais conservador do regime apostado na reprodução das desigualdades sociais.

O diploma legal alargaria o ensino primário para seis classes divididas em dois ciclos: elementar (quatro classes); complementar (duas classes). A escolaridade obrigatória estender-se-ia até à conclusão do ciclo complementar do ensino primário, ou seja, até à sexta classe. A idade de frequência escolar seria também objecto de extensão até aos 14 anos, nos termos do artigo 2.º.

Em princípio, apresentavam-se como possíveis três caminhos para a efectivação da extensão da escolaridade obrigatória: ou se tornava obrigatório o 1.º ciclo do ensino do ensino secundário (1.º ciclo do ensino liceal, ciclo preparatório do ensino técnico); ou se criava um ciclo complementar do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) e se tornava esse ciclo obrigatório para todos, com a consequente extinção do 1.º ciclo do ensino secundário; ou se criava o referido ciclo complementar do ensino primário, como obrigatório, mas com a manutenção do 1.º ciclo do ensino secundário e dispensa daqueles para os que frequentem este até ao final. Optou-se por esta última solução, análoga aliás à que vigora em vários outros países, como por exemplo a França e a Espanha. Tal solução apresenta-se como a mais aconselhável, e mesmo a única viável nas circunstâncias presentes (Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Julho de 1964).

O modelo de alongamento da escolaridade obrigatória, adoptado por Galvão Telles, não correspondia, de facto, ao proposto pelo seu antecessor no cargo. A proposta de Leite Pinto previa a criação do ciclo preparatório do secundário, alargando a base comum de ensino e adiando a escolha da orientação escolar, como condição de promoção de maior igualdade de oportunidades. A decisão tomada considera as recomendações do Projecto Regional do Mediterrâneo. Estas favoreceriam a constituição de um sistema misto, fazendo coexistir o ciclo complementar do ensino primário com a manutenção do 1.º ciclo do secundário. O modelo seria classificado por Rómulo de Carvalho como defeituoso.

todas as crianças que não pretendessem continuar os seus estudos seguiriam as seis classes obrigatórias. As que quisessem segui-los frequentariam somente as quatro primeiras classes e daí, após aprovação em exame, matricular-se-iam no 1.º ciclo do Ensino liceal ou no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico conforme o seu projecto de vida. O processo era defeituoso por obrigar as crianças, por altura, dos seus doze anos, a decidirem-se por uma das duas vias, o ingresso no Liceu ou numa Escola Técnica. Era de toda a vantagem atrasar por algum tempo, essa escolha, estabelecendo um curso comum que servisse de introdução propedêutica aos dois tipos de estudo que posteriormente fossem escolhidos pelos alunos (Carvalho, 1986:802).

A actualização feita ao modelo em 1967 com a criação do ciclo preparatório do ensino secundário, através da unificação do 1.º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico, propunha-se resolver as defeituosas estruturas do sistema que forçavam a uma prematura escolha por parte dos alunos. No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967, afirmava-se:

A criação do ciclo preparatório do ensino secundário como ciclo único e geral obedece justamente ao propósito de pôr termo a este estado de coisas. Saído da instrução primária, ou melhor, do seu ciclo elementar – segundo a reforma que alongou a escolaridade obrigatória -, o aluno que tenha em mente prosseguir os estudos para além dessa escolaridade não será compelido a escolher desde logo o ramo específico do ensino secundário que haja de cursar. A escolha ficará suspensa até ao final do novo ciclo preparatório, constituído por duas classes anuais, e assim só virá a ser feita, o mais cedo, aos 12 ou 13 anos (Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de Janeiro de 1967).

A solução proposta por Galvão Telles implicava, no entanto, uma nova coexistência nas estruturas do sistema educativo: o ciclo complementar do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) e o 1.º ciclo preparatório do ensino secundário. Esta situação não colocava fim ao dualismo inscrito no sistema educativo, permitindo ao fim dos primeiros quatro anos de escolaridade a bifurcação dos caminhos, estruturada em torno do prosseguimento de estudos. No Estatuto da Educação Nacional publicado em 1969, o ministro reconheceria a existência do dualismo, afirmando que a sua manutenção se constituía como condição necessária à aceleração do ritmo de escolarização da população.

é realidade incontrovertível que não seria praticável a escolarização compulsiva das abundantes massas de alunos saídos da 4.ª classe, e que só em escassíssima percentagem vinham facultativamente prosseguindo os estudos, se como via dessa nova escolarização se utilizasse exclusivamente ou o ciclo complementar do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) ou o ciclo preparatório do ensino secundário. Pelo menos a escolarização conseguida unilateralmente através de um só destes caminhos seria de lentidão enorme,

excessiva. E se o caminho escolhido, como houve quem sugerisse, fosse a instrução primária, a esse mal acresceria o de se oferecer unicamente o ensino mais elementar, destruindo contra uma longa tradição o ensino secundário que nesta fase etária era facultado aos interessados (Telles, 1969:51).

Mais uma vez, no Estatuto da Educação Nacional, o ministro afirma ter consciência dos efeitos da divisão na reprodução das diferenças sociais no acesso ao ensino secundário.

Dir-se-á que o dualismo poderá vincar divisões sociais, atraindo para a 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes os menos afortunados e para o ciclo preparatório os mais bafejados pela sorte. É esse um inconveniente que pode ocorrer indistintamente em qualquer escalão do sistema escolar, havendo desigualdade de facto – resultantes de puras razões extrínsecas de ordem económico-social – na duração dos estudos, na opção entre o ensino liceal e o ensino técnico, entre o ensino superior e o ensino médio. Tais desigualdades constituem um mal e devem continuar a ser combatidas onde quer que se manifestem, pelos meios previstos no projectado Estatuto da Educação Nacional. Meios que se cifram, já numa acção de esclarecimento dos espíritos sobre a necessidade de cada um seguir as suas reais aptidões e tendências, fugindo ao nefasto peso dos preconceitos, já numa intensificação da acção social escolar através da concessão mais avultada de bolsas e outros meios, da conveniente organização de transportes de e para a escola, etc. (Telles, 1969:52-53)

O dualismo inscrito no sistema educativo podia, com efeito, acentuar as desigualdades existentes no acesso aos níveis de ensino situados fora do âmbito da escolaridade obrigatória. Estas resultavam dos diferentes capitais económicos e sociais das famílias, elementos exteriores ao funcionamento do sistema educativo. As desigualdades visíveis na duração dos percursos dos alunos podiam, com efeito, ocorrer no acesso ao ciclo preparatório do ensino secundário, em virtude da divisão estabelecida. A ideia de Leite Pinto de estender a escolaridade obrigatória ao ciclo preparatório do ensino secundário, alargando o tronco comum, medida de promoção de maior igualdade de oportunidades, era aqui subordinada à necessidade de aceleração do ritmo de escolarização. A aceleração podia, com efeito, vedar o acesso ao ensino secundário aos filhos das famílias mais desprovidas de recursos, confinando a sua escolarização a seis anos de ensino primário. Galvão Telles sublinharia que o problema deveria ser objecto de combate, contudo era admissível no quadro da necessidade de aceleração das taxas de escolarização.

O problema é geral e não privativo da fase imediatamente posterior à 4.<sup>a</sup> classe, devendo ser atacado em toda a sua extensão e atenuando-se nas suas próprias raízes à medida que, graças precisamente ao benéfico influxo de uma escolaridade acrescida, se for elevando o nível das populações. Aliás o ciclo preparatório é gratuito para todos os menores sujeitos à escolaridade obrigatória cuja condição económica o justifique (Telles, 1969:53).

Antes de mais, convém sublinhar que a gratuidade do ensino não abrangia o ciclo preparatório, medida tomada mais tarde por Veiga Simão. Os alunos economicamente mais carenciados poderiam, no entanto, beneficiar da isenção de propinas. Importa, de facto, destacar a ausência de referências no diploma de alargamento da escolaridade obrigatória às condições propiciadoras do efectivo cumprimento do novo desígnio político, contrastando tal situação com as preocupações expressas por Leite Pinto. O quadro de apoios sociais aos alunos carenciados não é referido, sendo desenvolvido apenas em sede do Estatuto de Educação Nacional, que não passaria a letra de lei.

As dificuldades de acesso à escola decorrentes da carência de rede, tornando o território factor de desigualdade, parecem ser ultrapassadas com recurso à criação da telescola em 1964, através do Decreto-Lei n.º 46 136, de 31 de Dezembro. Esta iniciativa apresentada como solução inovadora<sup>221</sup> para o problema da distância no acesso ao estabelecimento de ensino, sobretudo em meio rural, acabaria por produzir uma nova desigualdade. O território estruturava o desigual acesso a condições de ensino e de aprendizagem. Os estudantes eram acompanhados por um monitor, não podendo esclarecer as suas dúvidas com o professor que ministrava o ensino. O número de alunos da telescola não ultrapassou os 30 mil até Abril de 1974, situando-se num patamar inferior aos 20 mil ao longo da década de sessenta. Foram constituídos mais de seiscentos e cinquenta postos oficiais e particulares de ensino mediatizado até à revolução (*cf.* Santos, 2003, in: Barros, 2012:22-23).

A estratégia de combate às mencionadas desigualdades materiais seria apenas definida em sede do Estatuto da Educação Nacional, passando pelo aprofundamento dos mecanismos da acção social escolar<sup>222</sup>. Galvão Telles definiria aí a acção social como consistindo “na concessão de auxílios económicos aos alunos carenciados de recursos, tendentes a tornar-lhes possível ascenderem aos graus e ramos de ensino para que possuam reconhecida aptidão” (Telles, 1969:221). Parece clara a subordinação da acção social escolar às capacidades dos alunos, sublinhando que o ensino após a escolaridade obrigatória não era para todos. Ao Estado competia apoiar apenas aqueles com «reconhecida aptidão». Em boa verdade, parece haver indícios de aplicação desta concepção da igualdade a todos os níveis de ensino, descrendo-se, assim, da possibilidade de uma parte da população discente ter efectivas condições para cumprir a escolaridade obrigatória através do primeiro

---

<sup>221</sup> A telescola responderia também ao problema da sobrelotação dos estabelecimentos de ensino nas zonas suburbanas.

<sup>222</sup> A acção social ocupa um lugar de destaque no Estatuto, comportando as seguintes modalidades: medicina, alojamento, alimentação, transportes, seguros, informação e procuradoria, fornecimento de material didáctico, campos de férias (*cf.* Telles, 1969:227). De entre os mecanismos explicitados, adquirem particular relevo a concessão de bolsas de estudo e a organização da rede de transportes escolares. No Estatuto, ficam previstas, no essencial, as modalidades que integram hoje a acção social escolar. Importa, no entanto, sublinhar que o documento não chegaria a ser promulgado.

ciclo do ensino secundário, ao contrário do que Leite Pinto argumentara. Esta hipótese de trabalho encontra elementos de corroboração na perpetuação do dualismo inscrito no sistema educativo, tendo-se mantido a 5.<sup>a</sup> e a 6.<sup>a</sup> classes, bem como no facto de não ter sido declarada a gratuidade de frequência do 1.º ciclo do ensino secundário. Com efeito, o ministro admite a possibilidade de um conjunto de alunos não prosseguir estudos, optando por uma via direccionada para o ingresso na vida activa. Essa via era, de facto, o ciclo complementar do ensino primário (5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes).

Pois a sua manutenção bem poderá *porventura* justificar-se com a consideração de que, assegurada a todos a possibilidade *efectiva* de enveredarem pelo ciclo preparatório, se deve assegurar também aos que não tencionem prosseguir estudos a opção de um meio orientado especificamente para a vida activa, como é o caso da 5.<sup>a</sup> e a 6.<sup>a</sup> classes e não o do ciclo preparatório, concebido fundamentalmente como ponte de passagem para estudos ulteriores (Telles, 1969:54).

Esta ideia corresponde à aceitação da possibilidade de um conjunto de alunos, após a conclusão de quatro anos de escolaridade, proceder à escolha da orientação profissional. São, assim, claras as divergências com Leite Pinto. Galvão Telles tem, de facto, uma concepção mais restrita da igualdade, marcadamente tradicionalista, facto que explicaria a ausência de referências às condições de efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória, bem como aos factores críticos para a elevação da estrutura de qualificações da sociedade portuguesa, os quais haviam sido enunciados no Projecto Regional do Mediterrâneo.

A escolaridade seria ampliada para seis anos, mas ao alargamento parece não ter correspondido uma preocupação activa e efectiva com a garantia de universalização dos apoios aos alunos carenciados, condição fundamental para o cumprimento do desígnio ao qual o país se vinculara. Eurico Lemos Pires baptizou este período como o “tempo contraditório do ministério de Galvão Telles” (Pires, 2000:19), afirmando que a acção política do ministro revela claramente uma procura de equilíbrio entre as concepções «desenvolvimentista» e «tradicionalista» da educação, entre a procura da universalidade de acesso e a selecção do acesso à educação (*cf.* Pires, 2000:189).

### 3.3.1.3 O abandono de uma interpretação tradicionalista da igualdade de oportunidades na educação

As teses «desenvolvimentistas» e «igualitaristas» da educação ganhariam novo fôlego durante a primavera marcelista. Veiga Simão assume a pasta da Educação Nacional em 1970. A aposta declarada no desenvolvimento educacional como motor de progresso económico e social, a par da adopção de princípios mais abrangentes e substantivos de igualdade de oportunidades na educação, constituem o núcleo duro da estruturação das políticas. A «batalha da educação», expressão que Veiga

Simão escolheu para denominar a necessária revolução a empreender no terreno educativo, não podia esperar. No discurso de tomada de posse como ministro da Educação Nacional, no dia 15 de Janeiro de 1970, os principais fundamentos da política educativa são enunciados.

Educar todos os portugueses (...) é o princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional. Quando nele medito não saem do meu pensamento as proféticas palavras de Whitehead, pronunciadas em 1916. Uma nação que não valoriza, devidamente a inteligência está condenada. O seu heroísmo, as suas magníficas qualidades de relações humanas, a sua finura de espírito, as suas vitórias em terra, mar e ar não lhe permitirão fugir a um destino inexorável. Hoje sobrevive. Amanhã a Ciência avançará ainda mais, e não caberá apelo do julgamento proferido sobre um povo constituído por homens sem instrução (Simão, 1970:9).

Há aqui uma notória actualização das ideias de Leite Pinto sobre o papel do conhecimento no desenvolvimento do país, a par da instituição da educação para todos como «princípio sagrado de valor absoluto», facto que indicia a preocupação política com a reacção e o posicionamento das forças mais conservadoras do regime na «batalha da educação». Esta estratégia de sacralização<sup>223</sup> da igualdade de oportunidades seria seguida com mestria numa manifesta tentativa de acalmar a inquietação<sup>224</sup> que se instalaria ao longo do mandato de Veiga Simão. O discurso de tomada de posse seria ilustrativo da extensão da batalha educativa, proclamando uma expressão anos antes impronunciável: «democratização do ensino».

Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, constante preocupação dos governantes de hoje, à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional. Àquela

---

<sup>223</sup> No discurso proferido no dia 10 de Junho, dia de Portugal, o ministro afirmava que o caminho de implantação da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino era inspirado por Deus e a Pátria (*cf.* Simão, 1970: 51-52), acrescentando: “trabalharemos para esse fim, ignorando os que nada fazem e tudo criticam, os que defendem interesses particulares que superam o interesse geral, mantêm situações de comodidade egoísta ou entravam seriamente a acção do Governo empenhado na resolução do problema educativo” (Simão, 1970:52).

<sup>224</sup> Em 2010, num artigo publicado na revista AIP Informação, Veiga Simão justificava a estratégia levada a cabo para reformar a educação no quadro político vigente: “Exerci as funções de ministro durante quatro anos e três meses. Para concretizar, nesse espaço de tempo, uma parte significativa dos programas da Reforma foi necessário definir uma estratégia criativa e participativa, utilizar mecanismos imaginativos e assumir responsabilidades e críticas, a que a governação não estava habituada. E porque tinha a perfeita noção dos obstáculos, dilacões temporais e bloqueamentos que forças anti-reformistas punham em prática, quando foi publicada a *Lei de Bases do Sistema Educativo em Julho de 1973* (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), a Reforma estava em marcha acelerada, pois foi iniciada logo em Janeiro de 1970” (Simão, 2010:1).

nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho, contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade (Simão, 1970:11).

Há aqui um aspecto novo na política educativa, que reclama uma análise mais detalhada. A expressão «democratização do ensino em extensão e profundidade» parece remeter para um novo plano da igualdade de oportunidades, *i.e.*, para a afirmação do estabelecimento e aprofundamento de condições de igualdade para lá do nível de ensino consagrado na escolaridade obrigatória. Este posicionamento marcaria o abandono de uma concepção tradicionalista da igualdade de oportunidades na educação, que é caracterizada, no essencial, pelo confinamento da escolaridade obrigatória ao ensino primário e pela ausência de condições propiciadoras da sua efectividade, *i.e.*, não garantindo a universalidade dos apoios sociais básicos indispensáveis ao cumprimento do desígnio político. Veiga Simão afirmaria uma interpretação mais substantiva da igualdade: uma «educação básica generalizante» para todos; o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória, garantindo apoio social a todos os alunos carenciados; a igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino em função do mérito. A política do ministro poderá ser classificada, no quadro da tipologia por nós desenvolvida, como subsidiária de uma interpretação «conservadora» da educação, pese embora na altura ela assumisse uma natureza claramente progressista.

Num discurso proferido, em 29 de Abril, na cerimónia de tomada de posse do reitor da Universidade de Lourenço Marques, Veiga Simão sublinharia a importância das diferentes condições de partida dos indivíduos não se constituírem como entrave da trajectória escolar, impedindo a democratização do ensino.

Um princípio fundamental que me não canso de repetir e deve estar sempre presente na mente dos universitários é o da necessidade de uma autêntica democratização do ensino, que, sem excepção, permita a qualquer jovem ocupar na sociedade o lugar que lhe compete em exclusiva dependência da sua capacidade intelectual e sem condicionalismos sociais e económicos (Simão, 1970:42-43).

O ambicioso projecto do ministro exigia a alteração das condições de apoio aos estudantes, *i.e.*, o reforço dos mecanismos<sup>225</sup> de acção social escolar, permitindo “o mais possível reduzir as desigualdades sociais tendentes a prejudicar a rendibilidade quando se utilizam idênticos processos de formação” (Simão, 1970:43). A criação do Instituto de Acção Social Escolar (IASE), em Abril de 1971, é um passo da maior importância para a concretização do projecto educativo desenhado por

---

<sup>225</sup> A generalização da concessão de bolsas de estudo aos alunos do ensino superior surge aqui como mecanismo tendente a minimizar as desigualdades de partida (*cf.* Simão, 1970:44).

Veiga Simão. No preâmbulo do diploma, podemos observar a preocupação com a constituição de condições propiciadoras de efectiva igualdade de oportunidades entre os alunos.

Considerando a necessidade de intensificar as iniciativas através das quais o Estado se propõe constantemente melhorar as condições em que trabalham os estudantes de todos os graus de ensino; Considerando a especial importância que reveste a acção social escolar, orientada para a prestação de apoio aos estudantes economicamente menos favorecidos; Considerando que tal acção é decisiva para o estabelecimento de uma efectiva igualdade de oportunidades de acesso ao ensino e de promoção cultural entre todos os portugueses, independentemente da sua situação económica (Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de Abril).

A melhoria das condições de frequência de todos os níveis de ensino corresponde, de facto, a uma concepção mais abrangente da igualdade na educação. A criação do IASE tem como objectivo “possibilitar os estudos, para além, da escolaridade, a quem tenha capacidade intelectual para os prosseguir, bem como proporcionar aos estudantes em geral condições propícias para tirarem dos estudos o máximo rendimento” (Artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de Abril). Para o efeito, fica previsto no diploma legal um conjunto de auxílios económicos e serviços aos alunos<sup>226</sup> carenciados, tais como: bolsas de estudo, subsídios, empréstimos, isenção ou redução de propinas, isenção ou redução das taxas dos serviços da acção social escolar (Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de Abril).

Este plano da igualdade de oportunidades ficaria consagrado na Constituição, quatro meses mais tarde. A Lei n.º 3/71<sup>227</sup>, de 16 de Agosto, estabelecia no seu artigo 48.º que “o Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos, e manterá oficialmente estabelecimentos de ensino, de investigação e cultura”. O número seguinte deste artigo definia ainda que o ensino básico era obrigatório. A preocupação com a concretização dos princípios estabelecidos, *i.e.*, com a criação de condições que permitissem a efectividade da igualdade de oportunidades no sistema educativo, norteia a aprovação, no ano seguinte, do Decreto-Lei n.º 254/72 de 27 de Julho. Este diploma corresponde ainda à necessidade de prosseguir a regulamentação da reforma de Galvão

---

<sup>226</sup> Para os alunos em geral, os serviços disponibilizados pela acção escolar abrangiam: saúde escolar, assistência médica e medicamentos, alojamento, alimentação, transportes, seguros, fornecimento, de material didáctico, campos de férias, informação e procuradoria; serviços de emprego (*cf.* n.º 3 do art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de Abril).

<sup>227</sup> Nova redacção de várias disposições da Constituição Política da República Portuguesa de 1933.



Telles, tornando gratuito o cumprimento da escolaridade obrigatória<sup>228</sup> nas escolas preparatórias públicas e nos postos oficiais da telescola.

Em 1973, Veiga Simão leva a cabo a reforma do sistema educativo, alargando a escolaridade obrigatória<sup>229</sup> de seis para oito anos<sup>230</sup> e aprofundando a unificação do ensino técnico e do ensino liceal iniciada em 1967. A Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, reafirma os preceitos constitucionais da igualdade de oportunidades no acesso aos vários níveis de ensino, afirmando que compete ao Estado:

- a) Assegurar a todos os portugueses o direito à educação, mediante o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um, para o qual deverá organizar e manter os necessários estabelecimentos de ensino, investigação e cultura e estimular a criação e o desenvolvimento de instituições particulares que prossigam os mesmos fins; b) Tornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos (Base II).

O articulado enuncia os eixos da nova interpretação da igualdade de oportunidades na educação: tornar efectivo o cumprimento de uma «educação básica generalizada»; garantir o acesso de todos os portugueses aos vários níveis de ensino, utilizando a capacidade e o mérito dos participantes como critérios de selecção. Fica, assim, inscrita uma concepção mais abrangente e substantiva da igualdade de oportunidades nas políticas públicas de educação.

---

<sup>228</sup> Trata-se aqui de garantir a gratuidade para o ciclo preparatório do ensino secundário ministrado nas escolas preparatórias públicas e nos postos da telescola.

<sup>229</sup> Desde o primeiro dia do mandato do ministro, o alargamento da escolaridade obrigatória constituiu uma preocupação à qual seria necessário responder. No discurso de tomada de posse, Veiga Simão afirmava: “trabalharemos com o fim de preparar e garantir em futuro não distante o aumento da escolaridade obrigatória até ao termo do ciclo geral dos liceus, ou equivalente, procurando já uma solução harmoniosa para os problemas do ciclo preparatório e da 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes e promovendo a conclusão urgente dos estudos em curso relativos à instituição do novo ciclo do ensino secundário” (Simão, 1970:12-13). Oito meses mais tarde, em novo discurso, reafirmava a necessidade “de investir prioritariamente, durante os próximos 4 anos, na escolaridade obrigatória de seis anos, lançando e estudando desde já a sua extensão para 8 anos. Todos os países da Europa já assim o decidiram e não poderemos ficar responsáveis perante gerações vindouras de um subdesenvolvimento cultural no contexto europeu” (Simão, 1970:58-59).

<sup>230</sup> A reforma de Veiga Simão definiu a escolaridade obrigatória nos seguintes termos: “o ensino básico é obrigatório. O ensino básico tem a duração de oito anos” (n.ºs 2 e 3 da Base VI da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho). Os quatro primeiros anos do ensino básico correspondem à duração do ensino primário, enquanto os restantes quatro destinam-se ao ensino preparatório (*cf.* Bases VII e VIII da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho). A reforma educativa começaria a ser regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 524/73, de 13 de Outubro, que visava assegurar o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória de oito anos, estendendo a gratuidade aos 3.º e 4.º anos do ensino preparatório.

### 3.3.1.4 Avaliação dos resultados do Projecto Regional do Mediterrâneo

Num artigo publicado na revista *Análise Social* em 1968, Alves Martins faz uma primeira avaliação do Projecto Regional do Mediterrâneo, detectando desvios na sua execução relacionados sobretudo<sup>231</sup> com as fracas taxas de aproveitamento escolar. Os dados apresentados permitem observar aproximadamente menos catorze mil conclusões face ao número mínimo previsto (Quadro 3.10).

Quadro 3.10 Conclusões – Avaliação dos objectivos estabelecidos pelo Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM), 1964-65

Graus de ensino	Mínimos PRM	Verificados	Diferenças
Totais	211 330	197 407	13 923
Ensino obrigatório	190 500	178 589	11 911
Primário (4 classes)	147 400	141 452	5 948
Secundário (1.º ciclo)	43 100	37 137	5 963
Ensino secundário	15 000	14 540	460
Ensino médio	500	244	256
Ensino normal primário	2 270	1 339	931
Ensino superior	3 060	2 695	365

Fonte: Martins, 1968:60; CEEE, 1964.

No ensino obrigatório, a diferença é da ordem dos 6%, correspondendo a cerca de doze mil conclusões, enquanto nos ensinos secundário e superior, os valores registados são de cerca de 3% e 12%, respectivamente. As maiores diferenças encontram-se no ensino normal primário (41%) e no ensino médio (51%). Os desvios constatados no ano lectivo de 1964/65 reflectiam a dificuldade de cumprimento de um dos principais pressupostos do PRM: o abaixamento geométrico das taxas de retenção. Os primeiros anos de execução do Projecto mostrariam a necessidade de empreender uma estratégia de correcção dos resultados alcançados, sob pena de estes se aprofundarem nos anos seguintes.

Não se atingiram os objectivos previstos nem quanto ao número de inscritos para o primeiro ciclo do ensino secundário, nem quanto ao número de conclusões para todo o ensino obrigatório, e na medida em que o Projecto regional do Mediterrâneo considerou a instituição da escolaridade obrigatória das 6 classes exactamente a partir de 1965, a comparação de futuros valores vai dar origem a discrepâncias muito maiores do que as até agora observadas (Martins, 1968:61).

O ensino obrigatório desempenha aqui um papel crítico, enquanto patamar basilar do sistema educativo. O baixo nível de aproveitamento escolar reflecte-se nas inscrições nos primeiros quatro

<sup>231</sup> Os desvios detectados nesta data com as inscrições circunscrevem-se ao 1.º ciclo do ensino secundário, ao ensino médio e ao ensino normal (*cf.* Martins, 1968:59).

anos de escolaridade. Cerca de um quarto dos alunos inscritos (23,5%) é repetente, correspondendo esse valor a mais de cento e oitenta mil crianças (*cf.* Martins, 1968:65). Verifica-se, assim, que o cumprimento do número mínimo previsto de inscrições para este nível de ensino resulta do volume considerável de crianças repetentes, situação que continuará nas décadas seguintes a marcar as taxas de escolarização da população portuguesa, bem como o acesso aos níveis de ensino para lá da escolaridade obrigatória.

O exercício de avaliação da previsão do Projecto Regional do Mediterrâneo para a primeira metade da década de setenta mostra que o desvio observado nas conclusões não seria resolvido, contaminando as inscrições no sistema educativo (Quadro 3.11). A informação respeitante ao ensino não superior revela uma diferença superior a 70 mil alunos nos patamares da escolaridade obrigatória (- 22 645) e do «secundário» (-49 107), sublinhando os impactos do insucesso escolar no acesso aos níveis cimeiros.

Quadro 3.11 Avaliação da previsão do PRM respeitante ao número médio de alunos inscritos nos ensinos primário e secundário entre 1970 e 1975

Graus de ensino	Inscritos em média por ano lectivo		Diferenças observadas
	1970-1975 (Previsão PRM)	1970-1975 (Inscritos de facto <sup>232</sup> )	
Total	1 525 460	1 453 708	-71 752
Ensino obrigatório (Ensino primário e 1.º ciclo do secundário)	1 192 340	1 169 695	-22 645
Ensino secundário (2.º e 3.º ciclos do secundário)	333 120	284 013	-49 107

Fonte: CEEE, 1964:18; GEPE, 2009.

Os objectivos do PRM para o sucesso escolar e para a educação de adultos não seriam de todo observados, constituindo estes os principais obstáculos ao cumprimento das metas (mínimas) acordadas com a OCDE. A taxa de insucesso manter-se-ia em níveis elevados, comprometendo o grau de conclusão da escolaridade obrigatória e o acesso aos níveis seguintes. Este facto permite colocar a hipótese de uma certa naturalização do fenómeno da retenção, explicado em função das desiguais capacidades dos alunos, situação que tende obviamente a desresponsabilizar a escola. O cumprimento da escolaridade obrigatória parece, assim, ter um claro confinamento à dimensão do acesso.

<sup>232</sup> Os valores foram calculados a partir das séries estatísticas do GEPE (2009), estabelecendo-se para o efeito as seguintes correspondências: ensino primário e 1.º ciclo do ensino secundário → 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; 2.º e 3.º ciclos do secundário → 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Apesar de o período compreender a reforma de Veiga Simão, que alterou o desenho do sistema educativo, manteve-se, para efeitos de comparação e clareza expositiva, a anterior estrutura.

Em suma, podemos afirmar que, apesar dos desvios evidenciados, o Projecto Regional do Mediterrâneo teve um efeito estruturador do sistema educativo português, desenhando o caminho a percorrer até 1975. O proposto paulatino alargamento da escolaridade obrigatória permitiu iniciar o processo de convergência europeia, ampliando a ambição educativa.

### **3.3.2 A lenta afirmação de uma interpretação conservadora da igualdade de oportunidades na educação. Da Revolução de Abril aos doze anos de escolaridade obrigatória (1974-2009)**

O regime cairia em 1974. A Revolução de Abril interromperia a reforma de Veiga Simão, iniciando um período de doze anos caracterizado pela instabilidade política e pela falta de visão, que marcariam indelevelmente os desenvolvimentos educativos. Até à Lei de Bases de 1986, assistimos a claras contradições e a notórios retrocessos na educação<sup>233</sup>. O período de cerca de dois anos situado entre o 25 de Abril de 1974 e a aprovação da Constituição da República de 1976, designado como Processo Revolucionário em Curso (PREC), deixaria marcas profundas no domínio educativo.

A ruptura com a reforma Veiga Simão inicia-se fundamentalmente no IV Governo Provisório, constituído após o Golpe de 11 de Março de 1975. Os três Governos Provisórios<sup>234</sup> anteriores tinham deixado intacta a estrutura do sistema educativo<sup>235</sup> de Veiga Simão. O IV e o V Governos Provisórios

---

<sup>233</sup> Veiga Simão afirmaria sobre esse período: “a confusão sobre políticas educativas, sem qualquer visão global, desde Abril de 1974 até à Lei de Bases de 1986, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, dominou a Educação em Portugal, para o que contribuiu ter havido nesse período seis governos provisórios e oito governos constitucionais, catorze ministros e mais de cinquenta secretários de Estado, com ideias muitas vezes contraditórias” (Simão, 2010:3).

<sup>234</sup> Durante o PREC, foram seis os governos provisórios, quatro deles liderados por Vasco Gonçalves (II, III, IV e V). Para uma melhor compreensão da temática, identificamos os períodos de exercício de funções dos executivos: I Governo Provisório (15-05-1974 a 11-07-1974); II Governo Provisório (18-07-1974 a 30-09-1974); III Governo Provisório (30-09-1974 a 26-03-1975); IV Governo Provisório (26-03-1975 a 08-08-1975); V Governo Provisório (08-08-1975 a 19-09-1975); VI Governo Provisório (19-09-1975 a 23-06-1976).

<sup>235</sup> No Programa do I Governo Provisório, liderado por Palma Carlos, são notórias as preocupações com o aprofundamento da acção social escolar, condição fundamental para a concretização do princípio da igualdade de oportunidades. Pode ler-se no Programa: “ampliação dos esquemas de acção social escolar e de educação pré-escolar, envolvendo obrigatoriamente o sector privado, com vista a um mais acelerado processo de implantação do princípio da igualdade de oportunidades” (Programa do I Governo Provisório, 1974:6). O que é de facto relevante aqui é a convocação do contributo do sector privado para o alargamento dos mecanismos e dos serviços da acção social escolar, reforçando a proclamada adopção de uma nova política social que tenha em conta a defesa das classes trabalhadoras e das camadas das populações mais desfavorecidas (*cf.* Programa do I Governo Provisório, 1974:1). No Programa do III Governo Provisório, fica clara a inexistência de alterações ao desenho do sistema educativo herdado, afirmando-se aí que “transitoriamente as estruturas do

intensificariam o Processo Revolucionário em Curso, acelerando a marcha do país rumo a uma economia planificada<sup>236</sup> e a uma sociedade socialista<sup>237</sup>. O IV Governo iniciaria a demolição da reforma Veiga Simão, aprovando a criação do ensino secundário unificado, que passaria a integrar os 7.º e 8.º anos. O ensino básico era, então, reduzido a seis anos. O 7.º ano constituía-se como o 1.º do ensino secundário unificado. O Programa do V Governo Provisório, empossado em Agosto, em pleno *Verão Quente*, confirmava a decisão, justificando-a do seguinte modo:

Trata-se do primeiro passo na unificação dos cursos gerais secundários pela implantação de uma via única, aberta sem distinção, quer aos que venham a ingressar na via activa que pretendem prosseguir estudos superiores. Esta via única substitui as vias paralelas (liceal e técnica, esta por sua vez compreendendo cursos paralelos) existentes, extremamente diferenciadas e que impunham uma opção prematura, sendo socialmente discriminatória, além de pedagogicamente desactualizadas, administrativamente ineficientes e economicamente pouco rendíveis (Programa do V Governo Provisório, 1975).

---

sistema de ensino mantêm-se sem alteração sensível (...) prosseguem experiências do 7.º e 8.º anos de escolaridade básica e do reforço das escolas secundárias polivalentes” (Programa do III Governo Provisório, 1975:140).

<sup>236</sup> O Decreto-Lei n.º 203-C/75, de 15 de Abril, aprovou as bases gerais dos programas de medidas económicas de emergência, primeiro passo de reconstrução da economia por uma via de transição para o socialismo. Este diploma precede as nacionalizações da banca e dos seguros e o início da reforma agrária. Os Decretos-Leis n.ºs 205-A/75, 205-B/75, 205-C/75, 205-D/75, 205-E/75, 205-F/75 e 205-G/75, todos de 16 de Abril, procederam à nacionalização de empresas petrolíferas, de transportes e navegação, de siderurgia e de exploração do serviço público de produção, transporte e distribuição de energia eléctrica. São, neste âmbito, nacionalizadas, entre outras, as empresas: Sacor, Petrosul, Sonap, Cidla, Companhia dos Caminhos de Ferro Portugueses, Companhia Nacional de Navegação, Companhia Portuguesa dos Transportes Marítimos, Siderurgia Nacional, Companhias Reunidas Gás e Electricidade, Companhia Portuguesa de Electricidade, Hidroeléctrica Portuguesa, União Eléctrica Portuguesa.

<sup>237</sup> O Programa do V Governo Provisório estabelecia a necessidade de uma revolução cultural como condição para a transição para uma sociedade socialista. Pode ler-se no Programa: “uma das tarefas urgentes, embora de realização persistente e continuada e cujos frutos não será possível antecipar a breve prazo, é a tarefa da revolução cultural do povo português. Socialismo não significa apenas melhores condições materiais derivadas de uma diferente justiça social. Socialismo significa uma outra qualidade de vida, um outro tipo de convivência entre as pessoas, onde o egoísmo dos interesses imediatos cede o lugar à busca do interesse colectivo, à solidariedade entre os homens que partilham o mesmo destino”. (...) O povo português fará a sua própria revolução cultural através da verdade serena e não enquanto vítima de uma intoxicação massiva” (Programa do V Governo Provisório, 1975).

O argumento mobilizado para justificar a decisão baseava-se essencialmente na ideia da separação estabelecida entre os ensinos liceal e técnico implicar uma escolha prematura por parte dos alunos, constituindo-se esse processo como socialmente discriminatório. Julgamos, no entanto, que o argumento de fundo não é o da escolha precoce, mas sim o da necessidade de cortar com o passado, *i.e.*, de purificar o elitismo escolar de outrora (*cf.* Programa do V Governo Provisório), de colocar termo à discriminação social operada no acesso ao ensino liceal. A bifurcação dos caminhos não implicava tanto uma escolha, mas sim a confirmação de um destino já traçado em função das condições sociais de existência dos estudantes. O liceu estava destinado aos filhos das classes detentoras de maiores recursos económicos e sociais. Sobre esta decisão, Veiga Simão afirmaria mais tarde que se tratou de uma lamentável confusão que levaria à licealização do ensino secundário.

A argumentação dada para esta orientação foi a de que as vias liceal e técnica eram paradigmáticas da discriminação herdada do antigo regime. A unificação do ensino secundário, a partir do 7.º ano, é assumida *como a primeira ruptura com a «Reforma Veiga Simão»*. A lamentável confusão entre «*status social*» e «*diversidade curricular*» teve consequências gravíssimas. É que a Reforma Educativa dos anos 70 já conferia no sistema educativo o mesmo «*status social*» ao ensino liceal e ao ensino técnico profissional, mas aprofundava e modernizava «*a diversidade curricular*» e fortalecia o ensino técnico-profissional. A unificação iniciada em 1975 (...) vai conduzir à homogeneização do ensino secundário, ou seja, à sua licealização (Simão, 2010:8).

Há ainda a realçar nesta discussão a evidente contradição inscrita no argumento do adiamento da escolha, uma das actuais recomendações da OCDE para o estabelecimento de maior equidade nos sistemas educativos. Os objectivos subjacentes à procrastinação da escolha colidem com os efeitos da diminuição do número de anos do ensino básico e da redução da escolaridade obrigatória, circunscrita agora a seis anos. Se o objectivo fosse retardar apenas o momento da escolha, não seria necessário reduzir a escolaridade obrigatória, deixando, assim, o ensino de ser gratuito fora desse âmbito. Esta situação condicionaria fortemente o acesso ao 7.º ano por parte dos alunos provenientes de famílias com fracos recursos financeiros. A igualdade de oportunidades de acesso escolar sofreria um forte revés.

A redução da escolaridade obrigatória seria feita no exercício do V Governo Provisório, constituindo um claro retrocesso educativo. A medida seria tomada através da Circular n.º 12/75, de 1 de Setembro, da Direcção Geral do Ensino Secundário.

Em virtude do grande número de reclamações que tem chegado a esta Direcção-Geral recordo a V.Ex<sup>a</sup> que o 7.º ano de escolaridade (1.º ano do curso secundário unificado não constitui escolaridade obrigatória. Agradeço a V. Ex<sup>a</sup> se digne chamar a atenção dos funcionários da Secretaria desse

estabelecimento de ensino para este facto (Circular n.º 12/75, de 1 de Setembro, da Direcção-Geral do Ensino Secundário).

Uma circular da Direcção-Geral do Ensino Secundário, dirigida aos presidentes das comissões directivas e aos encarregados de educação, desafiava uma lei da república, acabando, de facto, por revogá-la. Se, por um lado, a forma e o conteúdo utilizados para reduzir a escolaridade obrigatória deverão ter em consideração o período vivido de radicalização do PREC, por outro, não poderá ser negligenciado o facto da decisão se ter mantido para além do período revolucionário<sup>238</sup>, confirmando a inversão do caminho de paulatino alargamento da obrigatoriedade do ensino. Com efeito, a redução da ambição seria confirmada por decreto, anos depois da aprovação da Constituição Política de 1976, expondo a inflexão da trajectória educativa. De facto, o 25 de Abril acabaria por tratar a escolaridade obrigatória da mesma forma que o regime político saído do Golpe Militar de 1926: reduzindo-a. O paralelismo estabelecido mostra, sobretudo, que a mudança tende a ser afirmada pela demolição completa das estruturas existentes.

A redução da escolaridade obrigatória e a unificação dos ensinos liceal e técnico seriam perspectivadas por Maria de Lurdes Rodrigues como medidas de contenção da procura social de educação, que no período democrático “assume foros de direito fundamental para todos, em todos os níveis de escolaridade, provocando uma aceleração dos fluxos e o aumento da pressão, sobre, o então designado, ensino complementar” (Rodrigues, 2014:45). Manuela Silva e Isabel Tamen explicariam a redução da escolaridade obrigatória pela falta de condições do país para garantir a todos um ensino básico de oito anos. “Tornava-se evidente que o projecto de uma escolaridade obrigatória de oito anos não poderia passar de uma promessa nos próximos anos, essencialmente por carência de instalações e de professores habilitados” (Silva e Tamen, 171, in: Rodrigues, 2014:45).

Esta avaliação seria contestada pelo antigo titular da pasta da educação. Veiga Simão declararia que as condições necessárias ao alargamento haviam sido acauteladas, sublinhando que a experiência piloto dos 7.º e 8.º anos, que tivera lugar em 40 escolas, seria generalizada no ano lectivo de 1974/75. O ministro de Marcello Caetano veria a decisão de redução da escolaridade obrigatória como consequência do desvio das dotação previstas no IV Plano de Fomento para outros fins que não os educativos (*vd.* Simão, 2010:6-7). Com efeito, a avaliação de Silva e Tamen teria dificuldades em explicar o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos em 1986.

---

<sup>238</sup> O 25 de Novembro de 1975 colocaria fim à deriva radical do regime, acelerando o processo constitucional.

A Constituição da República Portuguesa<sup>239</sup>, de 2 de Abril de 1976, manteria o fundamento da igualdade de oportunidades inscrito na revisão de 1971<sup>240</sup> e na reforma educativa de 1973. O princípio conflituava agora com a redução da escolaridade obrigatória e com o conseqüente encurtamento do universo de gratuidade do ensino. Nos artigos 73.º e 74.º da CRP, podemos ler que o “Estado promoverá a democratização da educação” e garantirá “a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar”, incumbindo em particular: “assegurar um ensino básico universal, obrigatório e gratuito”; “garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”; “estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino”; “estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras”.

A igualdade de oportunidades na educação, enunciada na lei fundamental, é, de facto, no essencial, a aplicação ao domínio educativo do princípio inscrito na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: a abertura das carreiras a todos os cidadãos em função das suas capacidades e méritos. A questão crucial nesta abertura respeita às medidas estabelecidas para a efectivação do princípio, considerando que as desiguais condições sociais de partida dos participantes condicionam fortemente o acesso aos diversos lugares. Neste capítulo, a afirmação do acesso aos graus mais elevados de ensino, consoante as capacidades dos alunos, conflituava com a sua regulamentação, que se concretizava na redução da escolaridade obrigatória e do universo de ensino abrangido pela gratuidade. Há uma ineludível inconsistência entre os princípios definidos e a sua aplicação prática. Essa inconsistência não seria afrontada nos dez governos constitucionais que se seguiram até à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986. A ambição de Veiga Simão de tornar efectiva uma escolaridade obrigatória de oito anos, correspondendo a um ensino básico generalizante, seria confinada a seis, facto que indicaria também a inexistência de um consenso na sociedade portuguesa sobre o número de anos que todos os portugueses teriam capacidade para concluir. A preparação e a discussão da LBSE de 1986 deixariam transparecer com particular clareza o dissenso sobre esta matéria. Por outro lado, a ausência de gratuidade dos níveis de ensino colocados fora da órbita da

---

<sup>239</sup> O novo texto constitucional revogaria a Constituição de 1933. Importa, neste quadro, salientar a efectiva revogação dos princípios de orientação cristã do ensino, ou seja, de subordinação do ensino aos preceitos religiosos. Os números 2 e 3 do artigo 43.º da Constituição de 1976 determinavam a independência e a autonomia do ensino face a quaisquer directrizes, inclusive as de natureza religiosa: “o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (n.º 2 do art.º 43.º); “o ensino público não será confessional” (n.º 3 do art.º 43.º).

<sup>240</sup> Fica estabelecido no artigo 43.º que o “Estado procurará assegurar a todos os cidadãos o acesso aos vários graus de ensino e aos bens da cultura, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos” (Revisão Constitucional de 1971).



escolaridade obrigatória, a par da afirmação da insuficiência dos apoios sociais escolares<sup>241</sup> por parte das famílias mais carenciadas, sinalizaria, no essencial, que a preocupação política com a efectiva igualdade de oportunidades se circunscrevia a um mínimo de educação.

O primeiro Governo Constitucional (1976-1978), saído das eleições de 25 de Abril de 1976, seria empossado a 23 de Julho do mesmo ano e liderado por Mário Soares. A pasta da educação era entregue a Sottomayor Cardia. O Programa do Governo revelava duas preocupações essenciais: a necessidade de cortar com a reforma de Veiga Simão; a criação de um clima de confiança na administração do sistema educativo e nas escolas, colocando, assim, termo ao ambiente caótico<sup>242</sup> instalado. Centrando a análise na primeira preocupação, verificamos que o programa do I Governo Constitucional é bastante claro na imperiosa necessidade de cortar com a herança de Veiga Simão.

Muito embora na última fase do regime derrubado em 25 de Abril o sector apresentasse uma certa expansão e algum dinamismo, marcava-o a demagogia e a improvisação e nele se desenvolviam os grandes problemas que nos trouxeram à situação difícil em que nos encontramos. De facto, assistiu-se a uma tentativa de modernização e liberalização do ensino, então chamado «democratização», mas mantinham-se processos autocráticos de gestão, continuava-se um apertado controlo ideológico, utilizavam-se medidas policiais arbitrárias e, sobretudo, não se dava qualquer passo significativo no sentido da efectiva participação dos professores e dos alunos na elaboração e aplicação da política educacional. Por outro lado, publicada a lei da reforma educativa, e que já então despertou acerbas críticas, tomaram-se medidas que na sua maior parte não tiveram seguimento. Não se lançou qualquer programa a prazo para formação de novo pessoal docente, nem para reciclagem do já existente, o que tomou inviável a concretização da pretendida reforma, mais de propaganda política do que verdadeiramente orientada para solução do problema educativo. Não foi concretizado qualquer plano de construção de escolas e, mesmo quanto a estas, não foi dada execução a qualquer estudo para a sua implantação face ao evoluir da população escolar. Criou-se um «monstro» burocrático, altamente centralizado, ineficiente e improdutivo (Programa do I Governo Constitucional, 1976:94-95).

---

<sup>241</sup> Esta questão será decisiva aquando da decisão de alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos.

<sup>242</sup> O Programa do I Governo afirmava: “de imediato, toma-se necessário criar um clima de confiança no interior das escolas e na administração do sector. Trata-se de pôr a funcionar a tempo e horas o sistema educativo, superando a degradação a que se chegou. Impõe-se, para isso, solucionar problemas urgentes — colocação de professores, gestão escolar, instalações e equipamentos, programas e livros de texto — e garantir o convívio e a tolerância nos estabelecimentos de ensino, assegurar a objectividade cultural e o pluralismo ideológico, desenvolver o espírito crítico e fazer cumprir as resoluções tomadas. Os saneamentos injustos e selvagens de professores e alunos serão revistos e quebrar-se-á, sem hesitações, o clima de medo e o sectarismo que se instalou na escola” (Programa do I Governo Constitucional, 1976:97).

O Programa reconhece «uma certa expansão» do sistema educativo na última fase do regime anterior. No entanto, a trajectória observada seria desvalorizada. Por um lado, rejeitava-se o «apertado controlo do ensino», assim como o carácter autocrático da gestão. Por outro, afirmava-se que Veiga Simão não tinha preparado as condições para a execução da sua reforma: os estabelecimentos de ensino e os professores não eram suficientes; a burocracia instalada consumia a vida escolar. É, neste quadro, que é confirmada a redução da escolaridade obrigatória para seis anos.

A extensão da escolaridade obrigatória será cautelosamente estudada, a fim de não permitir o alastrar de improvisações. A reforma do ensino pressupõe condições humanas que não estão reunidas, pelo que se não continuará a demagogia até agora em curso (Programa I Governo Constitucional: 1976:99).

Veiga Simão contestaria as afirmações inscritas no I Programa do Governo. O ministro da Educação de Marcello Caetano asseverava que tinham sido criadas as condições necessárias à concretização da escolaridade obrigatória e gratuita de oito anos.

A experiência pedagógica dos 7.º e 8.º anos do ensino básico (...) realizou-se em 40 escolas com enorme sucesso, pelo que o ministro determinou que a sua generalização teria lugar a partir de Outubro de 1974. Para esse fim intensificou-se a formação, foram publicados novos programas, iniciaram-se os concursos de aquisição de equipamentos e ensaiaram-se diversas parcerias com a comunidade (...) o IV Plano de Fomento foi aprovado para o período de 1974 a 1979, estabelecendo como programa prioritário “*Educação básica na formação geral dos portugueses*”, com o objectivo de nesse período tornar efectiva a extensão da escolaridade obrigatória de oito anos (e de mais um ano de formação profissional). Foram alocadas as verbas necessárias para os equipamentos escolares e para a formação de professores (...) Infelizmente, as vultosas dotações consignadas para a Educação no IV Plano de Fomento vieram a ser desviadas para outros fins, designadamente a partir das nacionalizações irracionais levadas a cabo após o 11 de Março de 1975, as quais deram origem a investimentos irrecuperáveis no valor de 15 mil milhões de euros, a preços de 2009. E isto só no que respeita a empresas e empreendimentos industriais e energéticos (Simão, 2010:6-7).

O I Governo Constitucional decretaria, de facto, nos últimos dias do seu mandato, a redução da escolaridade obrigatória, confirmando aquilo que a Circular n.º 12/75, de 1 de Setembro, tinha anunciado: o fim dos oito anos de ensino básico universal e obrigatório (cf. Decreto-Lei n.º 4/78, de 11 de Janeiro). A política educativa dos dez primeiros governos constitucionais<sup>243</sup> teria como

---

<sup>243</sup> Entre a Constituição da República Portuguesa de 1976 e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, o país teria dez governos, a uma média de um por ano, com o seguinte período de vigência: I Governo Constitucional (de 23-06-1976 a 23-01-1978); II Governo Constitucional (de 23-01-1978 a 29-08-1978); III

denominador comum, apesar das notórias diferenças de orientação ideológica dos executivos, a tentativa de resposta a duas preocupações nucleares: a garantia do efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos; a elaboração de uma lei de bases do sistema educativo.

A aprovação do Decreto-Lei n.º 4/78, de 11 de Janeiro, é uma clara resposta à primeira preocupação. Para o efeito, o diploma veda o ingresso nos quadros públicos a todos os indivíduos, nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1967, que não tenham completado a escolaridade obrigatória de seis anos (*cf.* n.º 1 do art.º 4.º do Decreto-Lei 4/78, de 11 de Janeiro).

O Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro, aprovado pelo V Governo Constitucional, aprofunda os mecanismos de garantia da efectividade da frequência escolar, estabelecendo que o ensino básico abrange os seis primeiros anos de escolaridade, é universal, obrigatório e gratuito (*cf.* números 1 e 2 do artigo 1.º). “A frequência do ensino básico é fixada entre os 6 anos completos e os 14 anos” (n.º 1 do art.º 4.º). No diploma, fica também definida a latitude da gratuitidade do ensino básico público<sup>244</sup> considerada necessária para assegurar um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória: isenção de pagamento de propinas respeitante à inscrição e frequência escolares; gratuitidade de transportes para os alunos residentes em áreas suburbanas a mais de 3km da escola desprovida de cantina<sup>245</sup>; oferta de suplemento alimentar; disponibilização de alimentação e alojamento, quando necessários, com condições bonificadas; concessão de auxílio económico às famílias com dificuldades económicas, dissuadindo fenómenos de abandono escolar (*cf.* n.º 1 do Art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro). São ainda actualizadas as normas de natureza credencial e punitiva, adoptadas desde o Plano de Educação Popular, visando garantir o cumprimento da frequência escolar. De facto, o considerável aumento da procura educativa, durante o período de execução do PEP, não pode ser desligado da exigência de diploma no acesso ao mercado de trabalho. Neste quadro, o articulado de 1979 estabelece que a posse do diploma da escolaridade obrigatória de seis anos é exigida, aos indivíduos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1967, para o desempenho de quaisquer actividades em organismos públicos centrais, regionais ou locais, para o emprego em actividades privadas ou nacionalizadas, para o exercício de funções de direcção em associações ou clubes desportivos, recreativos e culturais e para a entrada em competições oficiais (*cf.* n.º 1 do Art.º

---

Governo Constitucional (de 29-08-1978 a 22-11-1978); IV Governo Constitucional (de 22-11-1978 a 07-07-1979); V Governo Constitucional (de 01-08-1979 a 03-01-1980); VI Governo Constitucional (de 03-01-1980 a 09-01-1981); VII Governo Constitucional (09-01-1981 a 04-09-1981); VIII Governo Constitucional (de 04-09-1981 a 09-06-1983); IX Governo Constitucional (09-06-1983 a 06-11-1985); X Governo Constitucional (06-11-1985 a 17-08-1987).

<sup>244</sup> Extensível às escolas particulares e cooperativas com as quais o Estado tenha formalizado contratos para ministrar o ensino básico (*cf.* Art.º 8.º do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro).

<sup>245</sup> No caso da escola dispor de cantina, a distância até à residência estende-se a 4km.

12.º do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro). O diploma prevê também normas de natureza punitiva, tais como: o corte do abono de família no caso de abandono escolar; a instauração de procedimentos disciplinares ou multas, consoante se trate de um organismo público ou uma entidade privada, para os infractores do disposto no referido artigo 12.º. É este, no essencial, o quadro legal estabelecido para o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória do ensino básico de seis anos. O articulado deixa ainda aberta a porta para um futuro alargamento da escolaridade obrigatória, condicionando, no entanto, essa decisão à disponibilidade financeira do país.

O âmbito da escolaridade obrigatória poderá em qualquer momento ser ampliado, por decisão do Governo, logo que estejam reunidas as condições financeiras e estruturais para uma efectiva cobertura total do território português e as condições sócio-económicas para um efectivo cumprimento dessa escolaridade, ou por decisão da Assembleia da República, nomeadamente mediante nova Lei de Bases da Educação (n.º 1 do Art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro).

As insuficientes condições financeiras justificavam a manutenção dos seis anos de escolaridade. Com efeito, ao longo dos últimos duzentos anos, este é o argumento preferencialmente utilizado para reduzir a escolaridade obrigatória ou para deixar inalterados os seus parâmetros. De facto, foi este o argumento mobilizado para reduzir a escolaridade obrigatória em determinados períodos da monarquia constitucional e nos primeiros anos do Estado Novo. A redução da escolaridade obrigatória durante o PREC, justificada com o elevado número de reclamações, afinal tinha o mesmo denominador: a escassez de recursos financeiros. A utilização frequente deste argumento poderá significar que a educação raras vezes se constituiu como efectiva prioridade política, explicando o actual atraso na estrutura de qualificações da sociedade portuguesa. É neste quadro que deve ser lida a afirmação proferida por Leite Pinto numa conferência em 1966, cinco anos após ter cessado as funções de ministro da Educação Nacional.

Pois afirmo categoricamente que se não acabarmos com a frase rançosa e vergonhosa de que o Tesouro não pode dar prioridade às despesas com a educação, não poderemos ir longe no futuro nesse futuro que para o Ocidente consiste numa continua ascensão no caminho da prosperidade. Ninguém nos ajudará na nossa pobreza, a não ser com o prato de sopa do menino comovido... (Leite Pinto, 1966:22).

A manutenção da escolaridade obrigatória em seis anos, ficando aí confinadas as medidas de gratuidade explicitadas no artigo 8.º do Decreto n.º 538/79, de 31 de Dezembro, permitia perceber

que a aplicação do princípio da igualdade de oportunidades na formação escolar circunscrevia-se na prática ao acesso ao ensino básico obrigatório de seis anos<sup>246</sup>.

Quadro 3.12 Alteração aos princípios constitucionais respeitantes à igualdade de oportunidades

	Constituição de 1976	Alteração 1/82
Artigo 74.º (Ensino)	<p>1. O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar</p> <p>2. O Estado deve modificar o ensino de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho</p> <p>3. Na realização política de ensino incumbe ao Estado: a) assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) criar um sistema público de educação pré-escolar; c) garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística; e) estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino; f) estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais; g) estimular a formação de quadros científicos e técnicos originários das classes trabalhadoras</p>	<p>1. Todos têm o direito ao ensino como garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.</p> <p>2. O ensino deve ser modificado de modo a superar qualquer função conservadora de desigualdades económicas, sociais e culturais.</p> <p>A Alínea f) é substituída por: f) inserir as escolas nas comunidades e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais. É suprimida a alínea g); São aditadas ao n.º 3 do artigo 74.º duas novas alíneas, g) e h), com a seguinte redacção: g) promover e apoiar o ensino especial para deficientes; h) assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa</p>
Artigo 76.º (Acesso à Universidade)	<p>O acesso à universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras</p>	<p>1. O regime de acesso à universidade deve ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do país, estimulando e favorecendo a entrada de trabalhadores e de filhos de trabalhadores;</p> <p>2. As universidades gozam, nos termos da lei, de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira</p>

Fonte: Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976; Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de Setembro

<sup>246</sup> Esta afirmação pode ser corroborada pela leitura dos Programas do II e III Governos Constitucionais. No Programa do II Governo, refere-se a “promoção de uma forte selectividade nos cursos complementares do ensino secundário, diversamente do que convém nos níveis anteriores; manutenção da escala de 0 a 20” (Programa do II Governo Constitucional, 1978:112). No Programa do III Governo Constitucional, fica clara a circunscrição na aplicação do princípio da igualdade de oportunidades, declarando-se aí: “criação de melhores condições para uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e frequência da escolaridade obrigatória, nomeadamente através de sistemas de apoio que possam contribuir para minorar as assimetrias regionais e sociais” (Programa do III Governo Constitucional:106).

Na primeira metade da década de oitenta<sup>247</sup>, assistimos à ampliação do âmbito aplicacional do princípio da igualdade de oportunidades, ficando registada na alteração produzida pela Primeira Revisão da Constituição (Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de Setembro). Das alterações feitas à CRP, realçamos, em particular, as dos artigos 74.º e 76.º, que permitem discutir a questão da igualdade de oportunidades na educação.

A Primeira Revisão Constitucional inscreve uma nova dimensão na definição da igualdade de oportunidades: o sucesso educativo. A Constituição da República institui «o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar», conjugando estas duas dimensões com a permanência da garantia a todos os portugueses, consoante as capacidades possuídas, de acesso aos graus mais elevados de ensino e de investigação (alínea d) do n.º 3 do artigo 74.º). É esta a condição que se introduz no artigo 76.º, a par da consagração da autonomia universitária. A garantia de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares deve, no entanto, continuar a ser considerada na sua circunscrição à escolaridade obrigatória de seis anos. A proclamação do princípio nos restantes níveis de ensino exigiria, desde logo, o elemento em falta do binómio: a gratuitidade do ensino. Seria ainda necessário estender e reforçar as modalidades da acção social instituídas, como condição de efectividade da escolaridade obrigatória. Esta afirmação parece ser corroborada pela manutenção da alínea e) do número 3 do artigo 74.º: “estabelecer progressivamente a gratuitidade a todos os níveis de ensino”. A permanência da alínea d) do mesmo número, que faz depender das capacidades individuais o acesso aos graus mais elevados de ensino, consolida a interpretação sobre a matéria. É aqui claramente entendido que apenas uma parte dos alunos tem capacidade para ir além do ensino básico universal de seis anos, circunscrevendo-se, assim, as medidas tendentes à criação de condições de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso à escolaridade obrigatória. Poderemos sempre questionar se este argumento não é também aplicável ao ensino estabelecido como obrigatório. Por que razão o ensino básico é universal e obrigatório, se os alunos dispõem de diferentes capacidades? Por que razão as medidas de política respeitantes à criação de condições de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso se cingem ao mencionado patamar?

Esta questão remete para a distinção sublinhada por Eurico Lemos Pires (2000:189) entre a igualdade de acesso a uma educação para todos e a igualdade de acesso à mesma educação para todos, expressando a existência de duas diferenciadas perspectivas sobre a igualdade. O autor denominaria a segunda interpretação como uma perspectiva radical, que ganharia importância após o 25 de Abril. A

---

<sup>247</sup> Neste período, importa ainda salientar a aprovação do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, que compila e aperfeiçoa a legislação existente sobre a escolaridade obrigatória, bem como introduz algumas inovações. Este diploma reconhece a ineficácia da legislação vigente, afirmando que “a experiência entretanto colhida deu a conhecer que as medidas legislativas em vigor não contêm em si a eficácia que seria de desejar” (Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro).

distinção parece resultar da negação da possibilidade de todos os alunos terem capacidade para aceder aos níveis de ensino mais elevados. Sem prejuízo do aprofundamento desta questão numa fase mais adiantada do trabalho, diremos que ela está no centro da discussão sobre o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

### 3.3.2.1 A preparação e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986: O predomínio de uma interpretação conservadora da igualdade de oportunidades

A elaboração da LBSE é uma das principais preocupações partilhadas pelos dez primeiros governos constitucionais<sup>248</sup>. Apesar desta medida aparecer invariavelmente como prioritária nos programas dos diferentes executivos, ela só seria concretizada na vigência do X Governo (1985-87). O Programa do Governo, liderado por Cavaco Silva, começava por afirmar a necessidade de realizar a reforma do sistema educativo e a intenção de constituir uma comissão que criasse condições de participação dos principais intervenientes no domínio da educação.

Trata se de realizar, de facto, a sempre adiada reforma global do Sistema Educativo que abarque os planos pedagógico, científico, administrativo e financeiro (...) Neste espírito, o Governo procederá à criação imediata de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo com a incumbência de promover e coordenar a realização dos estudos necessários à reorganização do Sistema Educativo, conduzir a elaboração dos competentes diplomas legais, bem como os respectivos programas de aplicação ou de acompanhamento (Programa do X Governo Constitucional, 1985:57).

O Programa do Governo deixava claro que, apesar dos necessários estudos, a reforma do sistema educativo tinha como objectivo o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos. “É intenção do Governo contribuir activamente para a formulação de uma Lei Base do Sistema Educativo que, para além de alargar a escolaridade obrigatória para 9 anos, clarifique e consagre de uma forma coerente a estrutura educativa” (Programa do X Governo Constitucional, 1985:60). João de Deus Pinheiro, ministro da Educação e Cultura (1985-1987), foi encarregado de cumprir esta missão. Na intervenção proferida na Assembleia da República, cerca de duas semanas após a tomada de posse do Governo, o ministro começaria por enunciar os fundamentos da política educativa.

---

<sup>248</sup> Cf. Programa do I Governo, 1976:96; Programa do II Governo, 1978:109; Programa do III Governo, 1978:104; Programa do IV Governo, 1978:57; Programa do V Governo, 1979:18; Programa do VI Governo, 1980:32; Programa do VII Governo, 1981:46; Programa do VIII Governo, 1981:50-51; Programa do IX Governo, 1983:79; Programa do X Governo, 1985:57.

Atribuir prioridade ao sector educativo tem sido norma proclamada virtualmente por todos os governos de há décadas a esta parte. Porém, aparte momentos de excepção (que só vêm confirmar a regra), verifica-se que aquela afirmação, de prioridade terá correspondido mais a razões de retórica do que a uma intenção claramente assumida. Perdeu-se, assim, algum tempo precioso, geraram-se frustrações e ensombrou-se um pouco mais o futuro das gerações mais jovens. Mas o que já era verdade há mais de uma década é hoje uma evidência gritante, isto é, que o futuro, mesmo quando encarado no horizonte próximo de 10 a 15 anos, vai assentar em proporção sempre crescente no conhecimento, na «massa cinzenta», que, mesmo no plano meramente económico tenderá a constituir-se no principal factor de produção. Mas não se esgota, de facto, no plano meramente económico, a importância da educação e da cultura como eixos do futuro (João de Deus Pinheiro, 19/11/1985).

Os fundamentos da política educativa são subsidiários das teses do capital humano, explicando o alargamento da escolaridade obrigatória independentemente dos resultados dos estudos necessários à edificação das bases da educação. A estratégia para a elaboração do diploma seria definida em estreita articulação com o estabelecido no Programa do Governo.

Nesta procura das melhores soluções há que caminhar com determinação e humildade, procurando-se uma participação o mais alargada possível (...) Do que se trata é de assegurar condições de futuro para o nosso país. É nesta óptica que o Governo aponta como medida fundamental a reforma do sistema educativo, reforma global de estruturas, métodos e conteúdos e, principalmente, de atitude. Reforma que assentará no trabalho e acção coordenadora de uma comissão expressamente constituída para o efeito, composta por individualidades de reconhecido mérito e competência neste âmbito, necessariamente heterogénea e plurifacetada, que promoverá a elaboração e preparação dos textos, estudos ou diplomas requeridos para uma reforma global e coerente assegurando o acompanhamento da sua aplicação. Porque, como referido, se trata de encontrar soluções que possam merecer amplo consenso e que se desejam participadas entende o Governo que a referida comissão deverá, ainda, ser dotada de uma autonomia substantiva, proporcionando-lhe capacidade de interlocução directa, antes do mais, com a Assembleia da República através da sua Comissão Especializada e, para além disso, com os parceiros sociais ou outros organismos ou entidades julgados pertinentes. Trata-se, em suma, de desgovernamentalizar e despartidarizar uma reforma que deverá ser factor de união e esperança para todos os Portugueses e não um foco de conflitos ideológicos ou corporativos (João de Deus Pinheiro, 1985).

A elaboração e a aprovação do diploma não poderão, contudo, ser desligadas do contexto político<sup>249</sup>, marcado pela existência de um governo com representação minoritária, e das divergências

---

<sup>249</sup> Eurico Lemos Pires, que participou como deputado na construção do diploma, escreveria em 1996, dez anos após a aprovação da LBSE: “projectos e propostas de lei foram sendo apresentados em momentos vários, mas só o quadro político e parlamentar emergido em 1985 permitiu as condições de equilíbrio e negociação social



partidárias sobre a organização do sistema educativo e o alargamento da obrigatoriedade escolar para nove anos.

Os trabalhos da Subcomissão da Lei de Bases, presidida por Bártolo Paiva Campos<sup>250</sup> e secretariada por Eurico Lemos Pires<sup>251</sup>, mostrariam, de facto, que o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e a organização interna da educação básica não se constituíram como decisões unanimemente aclamadas, sendo objecto de confrontos intra e interpartidários.

O primeiro deles teve a ver com o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos. Fui derrotado na minha posição muito pessoal, mas que ainda hoje mantenho, em relação à inutilidade e à perversão que tal medida iria provocar. Como provocou: o fenómeno de evidência recente de abandono escolar é filho daquele alargamento. (...) O segundo confronto surgiu na organização interna da nova escolaridade básica de nove anos; a proposta, para mim mais ousada e de maior alcance político, e numa visão progressista, partiu do PSD, que propunha uma divisão em dois ciclos, o primeiro de seis anos e o segundo de três anos. A forte reacção corporativa dos professores do «ciclo preparatório», designação de natureza das mais contraditórias, levou a que se optasse pela manutenção do que então existia, transformando-os, apenas nominalmente, nas designações actuais de primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico (Pires, 2000: 20-21).

O autor afirmaria que a Lei de Bases cedeu à denominada perspectiva radical da igualdade de oportunidades caracterizada como «igualitarismo pretensamente democrático» (Pires, 2000:74). A cedência expressaria um desrespeito pela diferença que, por sua vez, acentuaria a desigualdade.

Em nome do igualitarismo pretensamente democrático se tem cultivado a uniformidade como tradução da unidade. Na verdade a igualdade de oportunidades em educação só tem realização plena quando se considera a diferença e o seu potencial aproveitamento, quando se respeita o que distingue um do outro. A uniformidade niveladora não conduz senão a uma desigualdade de esforços e daí significa portanto um efeito que nada tem a ver com a democratização da educação (Pires, 2000:74).

---

a viabilizar a construção de uma lei de enquadramento, de bases se escolheu a forma, construída predominantemente pelos consensos e convergências; e isto a resultar numa lei que impulsionasse um movimento mais ordenado de oportunidades de soluções concretas concedidas à esfera governamental. Mas a despeito dos confrontos e divergências, publicitados ou subjacentes, foi sentida como imperiosa a necessidade de que tal lei viesse à luz, aproveitando a circunstância peculiar do quadro político de equilíbrio formado, mas que não seria de longa duração. (...) A lei fez-se porque houve vontade determinada em chegar à síntese da dialéctica dos contrários, por parte de todos quantos na sua feitura participaram” (Pires, 2000:20).

<sup>250</sup> Deputado eleito à Assembleia da República nas listas do Partido Renovador Democrático (PRD).

<sup>251</sup> Deputado eleito à Assembleia da República nas listas do PRD.

O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos é, assim, perspectivado como uma perversão, uma fonte de desigualdade de esforços com impacto negativo no volume de insucesso e abandono escolares. Segundo Lemos Pires, esta ampliação corresponde à transformação do instrumento da obrigatoriedade num objectivo, facto que pressupõe o postulado da igualdade de capacidade dos alunos. Ora, a defesa deste postulado seria subsidiária de uma visão simplista, uma vez que os estudantes possuem diferentes capacidades, variando estas em função das condições sociais e económicas de partida.

A universalidade é de facto um objectivo, enquanto a obrigatoriedade é apenas um meio para a atingir. Transformar a obrigatoriedade num objectivo é uma perversão do processo, um fingimento e uma fuga à realidade. Daí que o alargamento da escolaridade obrigatória, na situação actual de ainda profundas diferenças de capacidades individuais, causadas muitas delas por desigualdades sociais e económicas, constitua de facto um anacronismo e é, objectivamente, uma ingenuidade. O que verdadeiramente importa é conseguir uma universalidade, não só da frequência do ensino básico, mas também do seu sucesso, e isto a obrigatoriedade escolar não resolve. Mais ainda, fácil é demonstrar que o alargamento escolar nas presentes condições poderia ser causador de um agravamento do insucesso escolar (Pires, 2000: 75).

Compreende-se melhor a defesa de um ensino básico constituído por seis anos de escolaridade, enquanto condição de garantia da universalidade de acesso e sucesso escolares. O estabelecimento de nove anos de escolaridade acarretaria uma expressiva desigualdade de esforços, que promoveria o insucesso e o abandono. Segundo Eurico Lemos Pires, a construção da educação escolar com «preocupações igualitárias e autenticamente democráticas» exigia o cumprimento de pelo menos dois aspectos: a universalidade do ensino básico e a sequencialidade progressiva da organização das aprendizagens. No que respeita ao primeiro aspecto, defende-se que a universalidade implica que o ensino básico se constitua como patamar escolar acessível e concretizável por todos. Requer, assim, que o patamar disponha de autonomia, finalidade própria e reconhecimento social. A obrigatoriedade escolar é perspectivada aqui como um meio para alcançar o objectivo da universalidade. O segundo aspecto encontra-se intimamente relacionado com esta defesa de autonomia e finalidade própria dos níveis de ensino, defendendo-se a organização escolar segundo uma lógica de sequencialidade progressiva. Esta lógica contrapõe-se à sequencialidade regressiva característica de uma escola elitista apostada na selecção gradual dos alunos. O objectivo aqui é o da produção de uma elite, sendo, assim, o sistema de ensino edificado a partir do seu ponto de chegada, situação que implica que níveis intermédios e de partida não disponham de autonomia e finalidade.

A sequencialidade em modelos elitistas e selectivos tendem a subordiná-la ao seu termo, isto é, ao ensino superior. O que se procura deste modo é verdadeiramente operar uma selecção progressiva dos que aí

podem ter acesso. Tudo o resto não importa ou importa pouco. A igualdade de oportunidades, tão democraticamente defendida, torna-se neste caso, falaciosa e mítica. O verdadeiro respeito pelas possibilidades reais de cada um, reconhecidas que são também as limitações de ordem social e económica, obriga a considerar a sequencialidade em patamares sucessivamente finalizantes entre si (Pires, 2000:74).

Daqui decorre a proposta de construção de um sistema de ensino com patamares diferenciados e «finalizantes», dotados de identidade, autonomia e reconhecimento social, não subordinando o percurso escolar à conclusão do ensino superior. A sequencialidade progressiva implica que cada nível complete e aprofunde o anterior e disponha de reconhecimento social, sob pena dos alunos com trajectos incompletos virem as suas aprendizagens desvalorizadas.

O contributo de Eurico Lemos Pires é, de facto, impressionante. Contudo, as propostas de um ensino básico universal, acedido e sucedido por todos os alunos, e de uma estrutura escolar baseada na sequencialidade progressiva parecem ocultar uma concepção restrita (elitista) da igualdade de oportunidades. O que se defende, de facto, é a incapacidade de todos os alunos completarem o ensino básico de nove anos, considerando as diferentes condições sociais de partida. Neste quadro, a garantia de universidade do ensino básico exigiria um menor número de anos de escolaridade. Alargar a obrigatoriedade escolar significaria confrontar os estudantes com as suas incapacidades, gerando, assim, insucesso e abandono. Há, de facto, aqui uma espécie de fatalismo estruturalista tão comum às teorias da reprodução. Não é deixado espaço ao contexto escolar para corrigir ou atenuar as diferentes condições de partida, impossibilitando os alunos de fugir a um destino traçado. Há ainda uma outra preocupação não tão abertamente declarada: a qualidade do ensino. O cumprimento dos nove anos de escolaridade por todos os alunos só seria possível através da diminuição do grau de exigência das aprendizagens, situação que comprometeria a qualidade do ensino essencial à formação das elites.

Eurico Lemos Pires proporia um sistema de ensino com três grandes patamares: básico, secundário e superior. A procura de uma efectiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares seria circunscrita ao ensino básico de seis anos. Os ensinos secundário e superior não seriam para todos, considerando as diversas capacidades dos alunos. A escola com «preocupações igualitárias e autenticamente democráticas» não é era, afinal, para todos. Os efeitos perniciosos previstos em resultado do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos (insucesso, abandono e diminuição da qualidade de ensino) não seriam, no entanto, observados. O que hoje podemos constatar é o progressivo abaixamento das taxas de insucesso e de abandono precoce. No que respeita à qualidade do ensino, devemos dizer que a sua diminuição tem sido proclamada por um conjunto de autores (Mónica, 1997; 2008:100; Pires, 2000; Crato, 2006). Com efeito, o decréscimo da qualidade do ensino tem sido recorrente afirmado desde que o Marquês de Pombal promoveu a criação de uma

rede de escolas de instrução primária. Esta declaração foi sendo feita sem sujeição à confrontação empírica. Neste quadro, são, de facto, formuláveis várias hipóteses de trabalho, sendo admissíveis a da diminuição da exigência do ensino e a simetricamente posicionada, que perspectiva a mencionada proclamação como indiciadora da existência de mecanismos de fechamento social por exclusão no acesso à educação, na senda da linha argumentativa desenvolvida por Frank Parkin (1979).

A Lei de Bases do Sistema Educativo é, de facto, atravessada pelos confrontos acima apresentados, sendo claramente o produto dos consensos possíveis. No plano dos princípios, o articulado estabelecia que “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito *a uma justa e efectiva*<sup>252</sup> igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolares” (n.º 2 do art.º 2.º da LBSE). Os qualificativos do fundamento educativo ilustram os confrontos acima descritos, em particular sobre a obrigatoriedade escolar. A efectiva igualdade de oportunidades seria confinada ao ensino básico, reforçando-se aí os apoios sociais aos alunos carenciados, facto que mostraria a presença de uma interpretação conservadora do princípio constitucional.

O diploma destacaria os princípios, defendidos por Lemos Pires, de estruturação e organização do sistema educativo: a universalidade do ensino básico e a sequencialidade progressiva. No que respeita à universalidade, o artigo 6.º da Lei de Bases estabelece: o “ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (n.º 1); “a obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade” (n.º 4); “a gratuitidade no ensino básico abrange propinas, taxas de emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como transporte, alimentação e alojamento, quando necessários” (n.º 5). O articulado define também os apoios e os complementos educativos<sup>253</sup>, que são perspectivados como contributos fundamentais para o estabelecimento da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, sendo aplicados de forma prioritária na escolaridade obrigatória (cf. art.º 24.º da LBSE). Os serviços de acção social escolar<sup>254</sup> são apresentados como estando subordinados ao objectivo da compensação social e educativa dos alunos economicamente mais carenciados (cf. n.º 1 do art.º 27.º da LBSE). O diploma estabelece que as condições de gratuitidade da escolaridade obrigatória seriam objecto de legislação complementar a publicar sob a forma de decreto-lei no prazo de um ano (cf. art.º 59.º da LBSE). No que respeita à

---

<sup>252</sup> O itálico é da nossa autoria.

<sup>253</sup> Tais como: necessidades escolares específicas; apoio e orientação escolar e profissional; apoio de saúde escolar; apoio a trabalhadores-estudantes; serviços de acção social escolar (cf. art.º 24.º a 29.º da LBSE).

<sup>254</sup> De acordo com o diploma, “os serviços da acção social escolar são traduzidos por um conjunto diversificado de acções, em que avultam a comparticipação de refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e pela concessão de bolsas de estudo” (n.º 2 do art.º 27.º da LBSE).

organização do ensino básico, o texto legislativo declararia que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (n.º 2 do art.º 8.º da LBSE).

A Assembleia da República aprovaria a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrando nove anos de ensino básico obrigatório, solução bem diferente da defendida pelo partido do Governo, que apostava numa outra composição do ensino não superior: seis anos de básico e outros tantos de secundário. Importa, ainda, realçar que as disposições relativas à duração da escolaridade obrigatória só se aplicariam aos alunos inscritos no 1.º ano do ensino básico no ano lectivo de 1987-1988 (*cf.* n.º 1 do art.º 63.º da LBSE). Assim, os nove anos de escolaridade só se tornariam obrigatórios para a totalidade dos alunos no ano lectivo de 1995-1996. Este longo compasso de espera seria também extensível à regulamentação da LBSE, indiciando que a construção do consenso político tinha deixado as suas marcas<sup>255</sup>. O Programa do XI Governo Constitucional (1987-1991), liderado por Cavaco Silva, definiria como vector fundamental da acção política a concretização da escolaridade obrigatória, identificando o problema do combate ao insucesso e ao abandono escolares como elemento de actuação prioritária. A responsabilidade de colocar em prática o programa da educação era conferida a Roberto Carneiro, que, pela primeira vez em democracia, tutelaria esta área durante quatro anos.

o impulso de modernização da educação portuguesa, a desenvolver nos próximos quatro anos; assentará nos seguintes vectores fundamentais: A universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de 9 anos, acompanhada do alargamento decidido dos níveis de escolarização secundária e superior, com o correlativo reforço das oportunidades de educação de adultos e formação recorrente, de expansão da educação pré-escolar e do desenvolvimento da educação especial, generalizando-a à população dela carenciada. (...) A actuação prioritária no combate ao insucesso escolar, com especial relevo para os ciclos iniciais da escolaridade básica, particularmente nos meios sócio-culturais desfavorecidos, zonas rurais, escolas unidocentes e periferias urbanas, onde os fenómenos de repetência e de abandono atingem os níveis mais alarmantes (Programa do Governo XI, 1987:66).

Eurico Lemos Pires questionava nesta altura a expressão «universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos», afirmando que “não se entende o que significa a ideia de aceleração neste processo; se ela é universal, é para todos, com o ritmo e a sequencialidade que a

---

<sup>255</sup> Um ano após a publicação do diploma, Eurico Lemos Pires escrevia no *Correio Pedagógico*: “verifica-se, por parte do Ministério da Educação e Cultura, um distanciamento e até rejeição pelo normativo da Lei. Esta estabelece, por exemplo, que, no prazo de um ano a contar da data da publicação, a Lei deveria ter sido desenvolvida mediante legislação complementar sobre diversos domínios, que foram considerados mais relevantes (...) Pois verifica-se que nem um diploma foi publicado, até agora, relativo aos domínios mencionados” (Pires, 2000:53-54).

mesma lei prescreve; só que não há referência à universalidade do sucesso ou das medidas que o promovam” (Pires, 2000:54). De facto, parece haver, na fase inicial do mandato, a assunção da impossibilidade de cumprir o preceito constitucional da igualdade de oportunidades de sucesso escolar no quadro da escolaridade obrigatória. Não deixa de ser relevante o facto do Programa do Governo circunscrever a sua acção à dimensão do acesso à escolaridade obrigatória e aí revelar a necessidade de acelerar o processo de cumprimento dos preceitos da LBSE.

No quadro da integração europeia, o ministro da Educação tem consciência da importância de responder ao fundamental desafio<sup>256</sup> da redução da distância que separava o país dos seus parceiros europeus, facto que implicava uma profunda democratização escolar, percebendo, no entanto, as dificuldades da sua concretização, a começar pelo cumprimento dos preceitos legais da escolaridade obrigatória consagrados na LBSE.

Roberto Carneiro confirmaria na Assembleia da República em Dezembro de 1987, aquando da discussão do Orçamento do Estado da Educação para 1988, as dificuldades de cumprimentos da escolaridade obrigatória de nove anos.

O macrossistema educativo coloca hoje aos decisores políticos um desafio quase impossível de gerir. Por um lado, a necessidade de acolher um ritmo acentuado de expansão a fim de proporcionar oportunidades alargadas de educação a segmentos significativos da população que dela ainda não beneficiam. Por outro, o arranque para um processo longo e delicado de reformas qualitativas, impulsionado pela urgência de modernização das estruturas sociais e ainda impelido por determinação legal: a gradual concretização da Lei de Bases do Sistema Educativo e a progressiva implantação da nova orgânica escolar, sem roturas de transição (...) A primeira prioridade é a expansão alargada do acesso à educação, que compreende o alargamento rápido da escolaridade básica para nove anos através dos necessários investimentos de ampliação da rede escolar e da previsão das concomitantes despesas correntes (que sofrem um acréscimo de 10 % entre anos lectivos) (Roberto Carneiro, 15 de Dezembro de 1987).

Ficam expostas as dificuldades de cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos. Estas são compreensíveis se considerarmos que o alargamento se tinha processado sem que o país tivesse garantido a anterior obrigatoriedade de seis anos. A regulamentação da LBSE seria morosa, mostrando a difícil concretização do estabelecido no artigo 59.º, que mandava o Governo publicar, no prazo de

---

<sup>256</sup> Numa intervenção na Assembleia da República em Agosto de 1987, Roberto Carneiro afirmaria sobre esta matéria: “resulta num desafio, verdadeiramente patriótico e histórico, que consiste praticamente em diminuir, de forma acelerada, a distância que nos separa dos países mais adiantados. Neste desafio desejaria salientar (...) Em primeiro lugar, a democratização do ensino, de modo a cumprir a palavra de ordem «educação para todos», e não apenas para alguns. Na verdade, a escola é o nó estratégico e o instrumento privilegiado de promoção da igualdade de oportunidades numa sociedade” (Roberto Carneiro, 28 de Agosto de 1987).

um ano, a legislação complementar necessária ao desenvolvimento dos vários domínios educativos, tais como: a gratuidade do ensino obrigatório. Com efeito, a regulamentação teria que esperar mais três anos. O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, reforçaria a defesa de uma escola inclusiva e recuperaria a preocupação com a igualdade de oportunidades de sucesso escolar.

A definição do princípio da gratuidade da escolaridade obrigatória, agora alargada a um período de nove anos, pressupõe o objectivo de tornar efectiva a universalidade do ensino básico, garantindo a todas as crianças o acesso à escola, a obtenção de qualificações mínimas que as habilitem ou a prosseguir os estudos ou a enveredar pela actividade profissional e, em consequência, as condições indispensáveis não só à concretização daquele objectivo como também à prossecução de um efectivo sucesso escolar. Com efeito, os grandes esforços desenvolvidos até agora na área da educação e no âmbito da acção social escolar não têm sido suficientes para fazer inverter os casos de insucesso escolar que são uma manifesta causa de injustiça social e de quebra do princípio da igualdade de oportunidades. Facto preocupante é, também, o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais, a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória (Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro).

A defesa de uma escola inclusiva fica consagrada na norma que estabelece que “os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (n.º 2 do art.º 2.º do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro). Com esta disposição<sup>257</sup>, termina a secular dispensa da obrigatoriedade escolar dos alunos com incapacidade física ou mental. É também integrada a dimensão do sucesso escolar no princípio da igualdade de oportunidades. A regulamentação das condições de gratuidade da escolaridade obrigatória visava combater o insucesso e o abandono escolares, que quebravam o mencionado princípio.

A gratuidade da escolaridade obrigatória consistia na “isenção total de propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, a frequência escolar e a certificação do aproveitamento” (n.º 2 do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro). Ficavam ainda abrangidos pela gratuidade o seguro escolar e a possibilidade de acesso a apoios complementares que favorecessem a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso (*cf.* n.º 3 do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro). Estes apoios e complementos educativos dividiam-se quanto à natureza da sua aplicação em duas modalidades: geral e restrita. Na primeira, incluem-se os apoios alimentares, os transportes escolares e o alojamento. Na segunda modalidade, integram-se os apoios destinados exclusivamente

---

<sup>257</sup>É revogado o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro.

aos alunos com baixos recursos económicos, incluindo a cedência de livros e de material escolar e os auxílios económicos directos (*cf.* art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro). Importa referir que o acesso aos apoios e complementos educativos é gratuito ou participado, consoante a situação económica do aluno, destinando-se prioritariamente ao ensino básico e à educação especial (*cf.* art.ºs 6.º e 7.º do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro).

A política educativa dos governos seguintes teria como denominador comum a preocupação com a criação de condições para o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos (*cf.* Programa do XII Governo, 1991:62-64; Programa do XIII Governo, 1995:117-122; Programa do XIV Governo, 1999:21-25; Programa do XV Governo, 2002:109; Programa do XVI Governo, 2004). A necessidade de reforçar as condições de acesso e sucesso escolares explica um conjunto de medidas de política, tais como: o alargamento da rede da educação pré-escolar; o desenvolvimento de instrumentos de intervenção e de apoio na educação especial; os territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Apesar da preocupação amplamente partilhada, seriam necessários vinte anos para que se cumprisse a lei da escolaridade obrigatória. O cumprimento não significaria, contudo, que a nova geração de portugueses concluísse o ensino básico, questionando o princípio da igualdade de oportunidades de êxito escolar.

### 3.3.2.2 O alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos e a massificação da educação de adultos como elementos desafiadores da interpretação conservadora da igualdade de oportunidades

O novo alargamento da escolaridade obrigatória seria concretizado praticamente um quarto de século depois da aprovação da LBSE, num quadro de crescente reforço da influência das teses igualitaristas e do capital humano. O Programa do XVII Governo Constitucional (2005-2009), liderado por José Sócrates, denunciava o atraso no desenvolvimento económico do país, correlacionando-o com a débil estrutura de qualificação da sociedade portuguesa. O país tinha um problema de dimensão considerável com o défice de educação e formação dos recursos humanos, que necessitava de urgente resposta. A missão é confiada a Maria de Lurdes Rodrigues.

A qualificação dos recursos humanos, através do sistema de educação/formação é decisiva para a agenda de crescimento do Governo. Na verdade, o atraso de desenvolvimento do País é também, e especialmente, um défice de qualificações. Neste sentido, a sustentabilidade da nossa agenda de crescimento, do nosso desenvolvimento científico e tecnológico, da inovação, dependerão criticamente da superação dos graves atrasos no processo de qualificação dos portugueses. Apenas 20% da população portuguesa dos 25 aos 64 anos completou o 12º ano, contra 65% na média da OCDE. Apenas 9% da população portuguesa na



mesma faixa etária completou o nível de ensino superior, contra 24% na OCDE. Mas Portugal não tem apenas um défice de pessoas qualificadas no conjunto da sua população activa. Esse défice, embora mais reduzido, atinge ainda valores muito elevados nas gerações mais jovens. Na população portuguesa com idades entre os 20 e os 24 anos, 47% tem escolaridade inferior ao nível secundário e não se encontra a estudar (19% na média dos países da OCDE). Cerca de metade desses jovens não concluiu a escolaridade obrigatória. Este quadro exige uma resposta exigente e eficaz, compatível com as necessidades urgentes da agenda de crescimento que queremos para o nosso País. As políticas de educação - básica, secundária e superior -, e as políticas de formação profissional e de aprendizagem ao longo da vida serão assim orientadas e focadas para a superação do défice de formação e qualificação da população portuguesa, essencial para a sustentabilidade do plano de desenvolvimento tecnológico, científico e da inovação do País (Programa do XVII Governo Constitucional, 2005:20-21).

A ministra da Educação identifica a superação do atraso nos níveis de qualificação da sociedade portuguesa como o principal desafio político. O esmagador atraso exigia medidas que produzissem impactos expressivos nos níveis de qualificação dos portugueses.

O desafio enunciado parece ser subsidiário de trabalho realizado sobre a matéria. Num artigo publicado em 2003, Maria de Lurdes Rodrigues parte da análise dos censos (1991 e 2001) para quantificar o défice e as necessidades de formação da população activa portuguesa, tentando, por essa via, avaliar a real dimensão do problema (*cf.* Rodrigues, 2003:259). O estudo permitiria sublinhar a indispensabilidade de um amplo programa de formação que resolvesse o défice de qualificações de cerca de três milhões (2,874) de activos com percurso incompleto nos ensinos básico e secundário, dos quais mais de 2,4 milhões apresentavam uma escolaridade inferior à consagrada como obrigatória na LBSE de 1986. Reconhecendo que os resultados do esforço de qualificação da população activa tinham ficado bastante aquém das necessidades reais do país, a socióloga identifica quatro factores de natureza conservadora, cuja actuação conjugada contribuiria para impedir uma resposta política eficaz. Os factores identificados são os seguintes: a persistência de um mercado de trabalho pouco exigente no que respeita à qualificação da mão-de-obra; a ausência de uma cultura de reconhecimento de competências adquiridas fora do contexto das instituições formais de ensino; a existência de um discurso elitista dominante de desvalorização da democratização do acesso ao ensino; a crença de que a demografia resolveria o problema da qualificação dos activos portugueses (*cf.* Rodrigues, 2003:258-259). A ruptura com os designados posicionamentos conservadores, em particular com o discurso elitista de matizes variados<sup>258</sup>, explicaria uma parte da tensão envolvida na política educativa entre 2005 e 2009.

---

<sup>258</sup> Fica aqui exposto o inventário de matizes. “Este discurso tem as mais variadas manifestações, sendo colocada a ênfase ora no excesso de formação (Portugal é apresentado como país de doutores e engenheiros, com

São estas as bases que estruturam o Programa Novas Oportunidades (PNO) e explicam o seu rápido lançamento, poucos meses após a tomada de posse do Governo, visando acelerar o ritmo de formação e encurtar o tempo necessário à resolução do problema.

Em 2005, cerca de 3,5 milhões de adultos inseridos no mercado de trabalho tinham habilitações escolares inferiores ao secundário, tendo uma parte significativa destes idades inferiores a 30 anos. O programa Novas Oportunidades foi uma resposta, com escala, ao défice de certificação escolar dos adultos, para o qual se mobilizaram as estruturas da educação e da formação, os agentes públicos e privados. Foram criados 500 centros Novas Oportunidades (...) entre 2005 e 2009, inscreveram-se (...) um milhão de adultos, dos quais 350.000 obtiveram a certificação escolar de nível básico ou secundário (Rodrigues, 2010:301).

O PNO é desenhado a partir de dois eixos de actuação: jovens e adultos. O primeiro centrava-se na redução do insucesso e do abandono escolares. A expansão e a diversificação das vias profissionalizantes do ensino surgem aqui como uma oportunidade nova para a população jovem em risco de sair do sistema sem ter concluído o ensino secundário. O segundo eixo destinava-se a reforçar as qualificações da população adulta e empregada, concedendo-se aqui uma nova oportunidade de formação a quem a não teve em idade escolar.

O programa dirigido aos adultos, tendo em vista a recuperação do défice de qualificação exigia assim uma intervenção em duas frentes: 1) Estancar o fluxo da desqualificação, ou seja, inverter a tendência do abandono precoce, por parte dos jovens (...) 2) Criar um quadro de oportunidades de formação para os adultos com escala, isto é, com dimensão, os recursos e as infra-estruturas adequadas à dimensão do problema (Rodrigues, 2010:304).

A rápida elevação dos níveis de qualificação, apresentada como condição fundamental de desenvolvimento do país, corresponde, neste período, a uma das duas principais marcas da política educativa. Esta é tributária das correntes do capital humano, nas quais se filiaram Leite Pinto e Veiga Simão. A segunda marca reflecte a influência das teses «igualitaristas», expressando-se na

---

doutores a mais, não havendo mercado para tantos diplomados); ora na baixa da qualidade do ensino, nos fracos níveis de exigência, incompetência dos professores e levas de jovens alunos que chegam à universidade «sem saber nada». Fala-se do «enorme» desemprego de jovens com formação superior ou apontam-se como generalizadas situações de desajuste entre o nível de formação dos diplomados do ensino superior e as exigências das funções (doutores a conduzir táxis, a fazer de porteiros ou a servir às mesas). Raramente se refere como positiva a democratização do acesso ao ensino e o facto de actualmente esse acesso se ter generalizado a um maior número de jovens, concretizando o princípio da igualdade de oportunidades” (Rodrigues, 2003:259).

actualização da escolaridade obrigatória, medida de elevada ambição atendendo às dificuldades que o país revelara no cumprimento das leis sobre esta matéria. No prefácio ao estudo preparatório do alargamento da obrigatoriedade escolar, Maria de Lurdes Rodrigues e Vieira da Silva escrevem:

Em resumo, levámos 20 anos a concretizar a ambição de 1986. Durante todo esse período, enfrentámos muitas dificuldades para concretizar os princípios da escolaridade obrigatória, sobretudo em termos de conclusão com êxito do 9.º ano: milhares de jovens abandonavam precocemente a escola, depois dos 14 anos, sem antes concluir o ensino básico. Não surpreende pois que o Recenseamento de 2001 tenha revelado a presença, no mercado de trabalho, de mais de 250.000 jovens, com idades entre os 18 e os 24 anos, que não tinham concluído o 9.º ano. Existe hoje a convicção de que, desta vez, o país não pode esperar 20 anos para alcançar os seus novos objectivos. Porém, é necessário ter consciência de quais são as consequências, para as escolas e para o trabalho dos professores, que resultam de estarem na escola, obrigatoriamente, todas as crianças, adolescentes e jovens até aos 18 anos. As dificuldades e os obstáculos já hoje sentidos serão certamente ampliados. (Rodrigues, e Silva, 2009, in: Capucha, Albuquerque, Rodrigues e, Estêvão, 2009:5).

A superação das dificuldades associadas ao cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos colocava, de facto, sérios desafios ao sistema educativo. Segundo a ministra, era necessário assegurar a consolidação das políticas anteriormente lançadas, de modo a não precipitar as suas actualizações. As medidas de apoio às famílias mais carenciadas precisavam ainda de trabalho de estabilização. “Para ser efectivo o prolongamento da escolarização requeria consolidação dos avanços anteriores, bem como apoios às famílias, sobretudo às mais carenciadas e com menos recursos para sustentar o adiamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho” (Rodrigues, 2010:81). Neste quadro, adquire particular relevância a alteração protagonizada pelo Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de Março, que alargou o âmbito dos beneficiários da acção social escolar, estabelecendo uma correspondência directa com os escalões do abono de família.

Para completar este conjunto de medidas, promovendo a equidade do sistema educativo, impunha-se reforçar e alargar a política de apoio às famílias no âmbito socioeducativo. O presente decreto-lei vem justamente dar resposta a essa necessidade, estabelecendo um novo enquadramento para a acção social escolar, que passa a estar integrada no conjunto das políticas sociais, articulando-se em particular com as políticas de apoio à família. A adopção dos mesmos critérios usados para atribuição do abono de família não só cria mais unidade e transparência na concessão dos apoios da acção social escolar como propicia um alargamento sem precedentes do universo dos seus beneficiários. Ao mesmo tempo, promove-se a uniformização dos apoios às crianças que frequentam a educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, aumentando-se significativamente os auxílios aos do ensino secundário, em conformidade com o objectivo de generalizar a escolarização a este nível de ensino. Trata-se de um importante esforço de

solidariedade, partilhado pela administração central e pelos municípios, com o propósito de desenvolver a qualificação dos Portugueses e de realizar os princípios da justiça social e da igualdade de oportunidades no âmbito do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de Março).

O discurso assumia a preparação do alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, ampliando-se a base de beneficiários da acção social escolar e dos apoios e auxílios no ensino secundário. A necessidade de satisfação do princípio da igualdade de oportunidades tem aqui representado um dos maiores esforços realizados durante o regime democrático. Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de Março, o número de alunos com ASE ultrapassa os 500 mil, o que representa aproximadamente 300 mil novos beneficiários. Cerca de 35% dos jovens matriculados nos ensinos básico e secundário são abrangidos no ano lectivo de 2009/10.

Quadro 3.13 Evolução do número de beneficiários da acção social escolar, 2007-2010

Anos lectivos	Alunos beneficiários da acção social escolar (continente)		
	Total	Escalão A	Escalão B
2007/2008	208.488	167.771	40.717
2009/2010	504.096	291.418	212.678

Fonte: Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), 2010

Segundo a ministra, o alargamento implicava também que as famílias e a escola assumissem a sua missão e responsabilidade, em particular no que respeita ao combate ao insucesso e ao abandono.

A melhoria dos resultados e a redução do abandono constituem o principal desafio das escolas e dos professores. Contribuir, com todos os meios, para que os alunos cumpram a escolaridade obrigatória básica e prossigam o seu percurso escolar, qualificando-se pelo menos ao nível do ensino secundário, é a principal responsabilidade da escola: não desistir de nenhum jovem, nem consentir que eles possam desistir de aprender, de estudar e de se prepararem para o futuro. Esta é, porém, uma responsabilidade consagrada na lei desde 1986, mas que tem sido muito difícil de concretizar. Exige grande esforço não apenas da escola, mas também das famílias e dos alunos. Um esforço de valorização do estudo, do saber e do conhecimento. Exige também a convicção, por parte dos jovens, das suas famílias, mas também por parte das escolas e dos professores, de que todos podem aprender e de que vale a pena estudar e saber (Rodrigues, 2010:180-81).

A convicção de que todos podem aprender é considerada fundamental na definição da nova actualização da escolaridade obrigatória. Maria de Lurdes Rodrigues confrontaria, aqui, a interpretação conservadora da igualdade de oportunidades na educação. A enunciação do desafio consta do referido prefácio ao estudo do alargamento da escolaridade obrigatória.

Se aceitamos o princípio da escolaridade longa e obrigatória para todos, precisamos de acreditar que todos podem aprender, que todos podem ser ensinados, mesmo aqueles que têm mais dificuldades ou menos motivação, ou que não têm uma família que exija e estimule a ir mas longe. Não se trata de convicção cega, mas antes resultado do conhecimento da experiência de outros países que já atingiram o objectivo que agora nos propomos (Rodrigues, e Silva, 2009, in: Capucha, Albuquerque, Rodrigues e, Estêvão, 2009:5).

A aceitação do princípio de que todos podem aprender e completar uma escolaridade longa e o reforço dos apoios sociais às famílias mais carenciadas sustentariam a decisão da obrigatoriedade escolar até aos 18 anos ou até à conclusão do ensino secundário.

Por isso, só em 2009, no final do mandato do XVII Governo, se alterou a lei da escolaridade obrigatória, prolongando-se esta até aos 18 anos. Na altura faziam-se já sentir os efeitos das medidas de valorização do ensino secundário entretanto postas em prática, em particular com a generalização da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas e a conseqüente redução do insucesso e o abandono precoce. Acompanhando a alteração legislativa de novas medidas de apoio às famílias na educação dos seus filhos, estavam reunidas as condições para que o prolongamento da escolarização se traduzisse num aumento efectivo das qualificações dos jovens (Rodrigues, 2010:81).

O alargamento da escolaridade obrigatória seria aprovado<sup>259</sup> em 2009. A Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, estabelece que a obrigatoriedade escolar se aplica a todos os indivíduos com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos, cessando com a conclusão do ensino secundário ou quando o aluno atinge os 18 anos (*cf.* n.ºs 1 e 4 do art.º 2.º da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto).

---

<sup>259</sup> Tratando-se de uma matéria da exclusiva responsabilidade da Assembleia da República e considerando os impactos da alteração legislativa das bases da educação na população portuguesa e no rumo do país, a existência de um consenso político alargado é indispensável, como ficaria comprovado. Durante a vigência do XV Governo Constitucional, liderado por Durão Barroso, foi apresentada uma proposta de lei de alteração das bases do sistema educativo, a qual foi aprovada com os votos a favor do PSD e do CDS-PP e os votos contra dos demais partidos com representação parlamentar. O Decreto da Assembleia da República n.º 184/IX, «Lei de Bases da Educação», reduzia o ensino básico para seis anos, distribuídos por dois ciclos, e acrescentava mais três anos ao ensino secundário. Era, assim, recuperada a proposta apresentada pelo PSD, em 1986, de constituição de dois níveis de ensino não superior com igual número de anos de escolaridade. O diploma estabelecia ainda que a obrigatoriedade de frequência do ensino secundário gratuito terminava aos 18 anos (*cf.* Decreto n.º 184/IX, Lei de Bases da Educação). Este diploma acabaria por ser vetado pelo Presidente da República, em Julho de 2004, com base no argumento da inexistência de consenso alargado: “a aprovação de uma nova Lei de Bases pressupõe um amplo consenso partidário e um «compromisso político estável que permita e procure associar ao seu desenvolvimento a generalidade dos parceiros educativos»” (Projecto de Lei n.º 55/X, Lei de Bases da Educação).

A regulamentação do diploma começaria imediatamente. O cumprimento da escolaridade obrigatória exigia ainda o reforço das medidas de combate ao insucesso e ao abandono escolares. É criada a bolsa de estudo para os estudantes matriculados no ensino secundário e integrados nos dois primeiros escalões do abono de família (n.º 1 do art.º 1.º do Decreto-Lei n.º 201/2009, de 28 de Agosto). Os propósitos da medida eram claramente expostos no preambulo do diploma.

Considera-se, assim, necessário criar condições económicas e sociais necessárias a promover a diminuição do abandono escolar e o aumento da qualificação dos jovens. O presente decreto-lei vem criar um novo apoio às famílias mais carenciadas para todos os alunos com aproveitamento escolar no ensino secundário que sejam beneficiários do 1.º ou do 2.º escalão do abono de família. Assim, estabelece -se um novo apoio social de combate ao abandono escolar, reforçando a compensação dos encargos acrescidos decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória. Este novo apoio social consiste numa bolsa de estudo equivalente a duas vezes o valor do abono de família e obedece a um duplo critério de exigência: apoia as famílias em função dos seus recursos, ajudando as famílias que efectivamente precisam do apoio social, e apoia os estudantes sob condição de aproveitamento escolar do aluno, exigindo-lhes trabalho e dedicação. Desta forma, a partir do início do próximo ano lectivo, qualquer aluno que inicie o ensino secundário e seja beneficiário do 1.º ou do 2.º escalão do abono de família pode vir a beneficiar de uma bolsa de estudos complementar, por forma a reforçar o apoio aos rendimentos familiares (Decreto-Lei n.º 201/2009, de 28 de Agosto).

O diploma considerava esta nova medida como instrumento de combate ao abandono escolar e de promoção da igualdade de oportunidades. A bolsa de estudo visava “compensar os encargos acrescidos com a frequência obrigatória de nível secundário da educação” (n.º 4 do art.º 3.º do Decreto-Lei n.º 201/2009, de 28 de Agosto), suportando, assim, o adiamento da entrada no mercado de trabalho dos filhos das famílias mais desfavorecidas. Esta bolsa é, de facto, uma medida fundamental na resposta ao problema dos salários não-recebidos (Schultz, 1963), elemento de particular relevância na decisão de abandono por parte dos alunos mais carenciados.

Em suma, podemos afirmar que, pela primeira vez na história dos últimos duzentos anos, a escolaridade obrigatória deixaria de estar circunscrita ao ensino primário ou básico, *i.e.*, ao conjunto de saberes e conhecimentos considerados essenciais ou elementares. Duas linhas estruturariam, no essencial, a política educativa de Maria de Lurdes Rodrigues. Por um lado, é reforçada a aposta no capital humano, linha iniciada por Leite Pinto e impulsionava por Veiga Simão. O reforço expressa-se na identificação da preocupante dimensão do défice educativo português e sobretudo na afirmação da imperiosa necessidade do país adoptar programas de formação com impactos expressivos na recuperação do atraso nacional. Por outro lado, é estabelecida uma ruptura na definição dos parâmetros da escolaridade obrigatória historicamente circunscritos ao ensino primário ou básico.

Se a necessidade gradualmente sentida de actualização da escolaridade obrigatória conduziria a esse registo<sup>260</sup>, o que é verdadeiramente novo é a assunção de que todos os alunos têm capacidade para completar o ensino secundário, independentemente da situação de partida. Isto não significaria, porém, postular a igualdade de capacidades dos alunos, mas apenas a afirmação de que estes dispõem dos necessários requisitos para a conclusão do nível de ensino estabelecido agora como patamar mínimo de qualificação.

Neste quadro, os fundamentos da política educativa poderão ser perspectivados como precursores de uma interpretação progressista da igualdade de oportunidades na educação. Terão todos os alunos capacidade para completar o ensino superior? Esta questão entrará seguramente no debate público nas próximas décadas. Uma resposta positiva à questão alicerçará a edificação de uma interpretação progressista do fundamento educativo.

A concretização do desígnio político de uma escolaridade de doze anos exigiria um reforço da missão da escola no sentido da instituição de mecanismos<sup>261</sup> de correcção das desigualdades sociais de partida dos alunos. «A escola pública pode fazer a diferença», independentemente das condições de partida dos alunos, sintetizaria o posicionamento da ministra da educação numa clara recusa do fatalismo estruturalista das teorias da reprodução social.

As linhas de estruturação da política educativa seriam fortemente questionadas por um conjunto de autores (Crato, 2006; Mónica, 2008; Valente, 2012), que acusariam a ministra de promover o facilitismo no sistema de ensino, razão explicativa do abaixamento das taxas de retenção, da redução do abandono escolar e da expressiva dimensão do número de adultos certificados no quadro do Programa Novas Oportunidades. Este facto ajudaria a compreender a decisão de eliminação do PNO, bem como a subida das taxas de retenção escolar, durante o ministério de Nuno Crato.

---

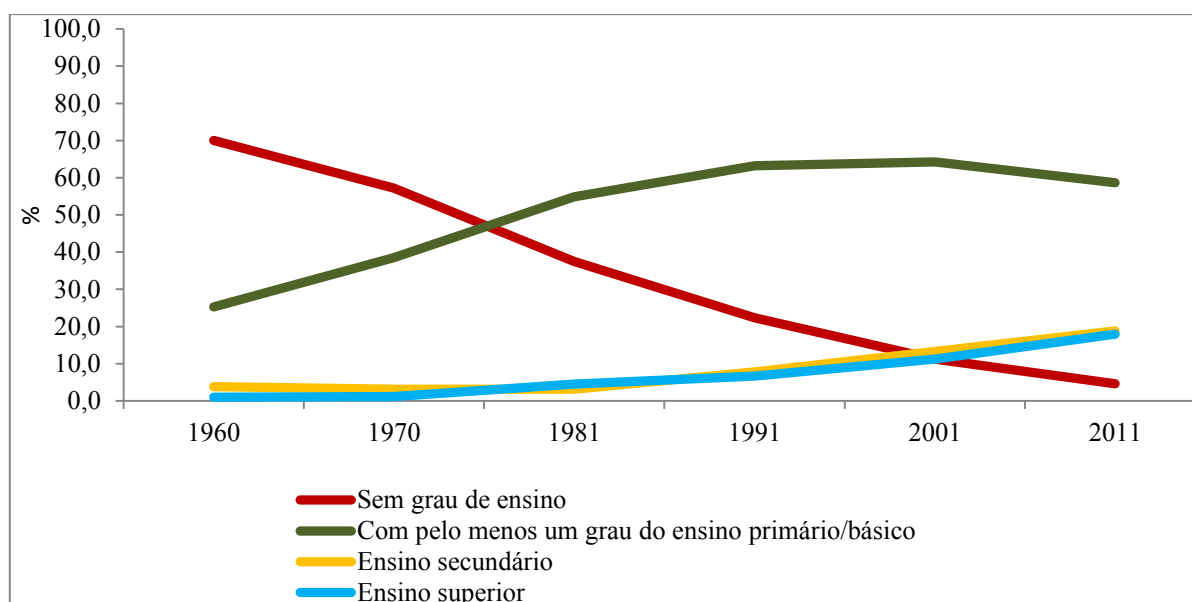
<sup>260</sup> Como vimos, o Decreto da Assembleia da República n.º 184/IX, «Lei de Bases da Educação», estabelecia a frequência do ensino secundário até aos 18 anos.

<sup>261</sup> Foi lançado um alargado conjunto de medidas destinadas a garantir que todos os alunos aprendem e atingem o patamar mínimo de qualificação. Constituem exemplo: os planos de recuperação e acompanhamento dos alunos; o programa mais sucesso escolar; a expansão e a diversificação das vias profissionalizantes; a ampliação dos territórios educativos de intervenção prioritária; a expansão da rede da educação pré-escolar; o alargamento do número de beneficiários da acção social escolar; a generalização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação nas escolas.

### 3.3.3 A paulatina difusão do ensino e a deslocação e a transmutação das desigualdades escolares

Nos últimos cinquenta anos, regista-se uma alteração da estrutura de qualificações do país, observando-se a mais do que triplicação da percentagem da população adulta (25-64 anos) com grau de ensino, facto que reflecte a erradicação do privilégio de conclusão da primeira etapa escolar (primário/básico). No início dos anos sessenta, a esmagadora maioria (70%) dos adultos não possuía qualquer grau de ensino, sendo que a parte mais expressiva deste grupo não dominava sequer o alfabeto (Figura 3.22). Os dados mostram também a paulatina difusão dos ensinos secundário e superior. Um terço da população adulta concluía um destes níveis de ensino no final do período temporal considerado, contrastando com os 5% registados cinquenta anos antes.

Figura 3.22 População 25-64 anos, segundo o grau/nível de ensino, 1960-2011

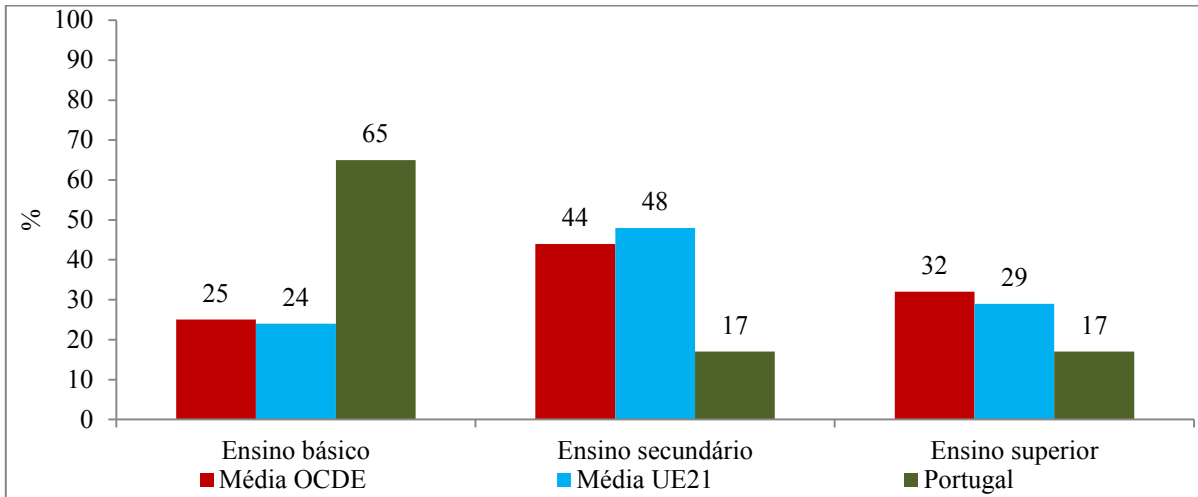


Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Apesar da melhoria observada na estrutura de qualificações, Portugal continua a ocupar os últimos lugares na comparação dos países da OCDE e da União Europeia. A percentagem da população que conclui os ensinos secundário ou superior mostra, de facto, um país pouco escolarizado (Figura 3.23). Cerca de dois terços (65%) dos portugueses (25-64 anos) completam no máximo o ensino básico, contrastando fortemente esse valor com os registados para a média dos países da OCDE e da UE21, 25% e 24%, respectivamente. Quer isto dizer que aproximadamente três quartos dos indivíduos residentes na União Europeia (76%) ou nos países da OCDE (75%) concluem pelo menos o ensino secundário, enquanto em Portugal a população abrangida é de cerca de um terço (34%).



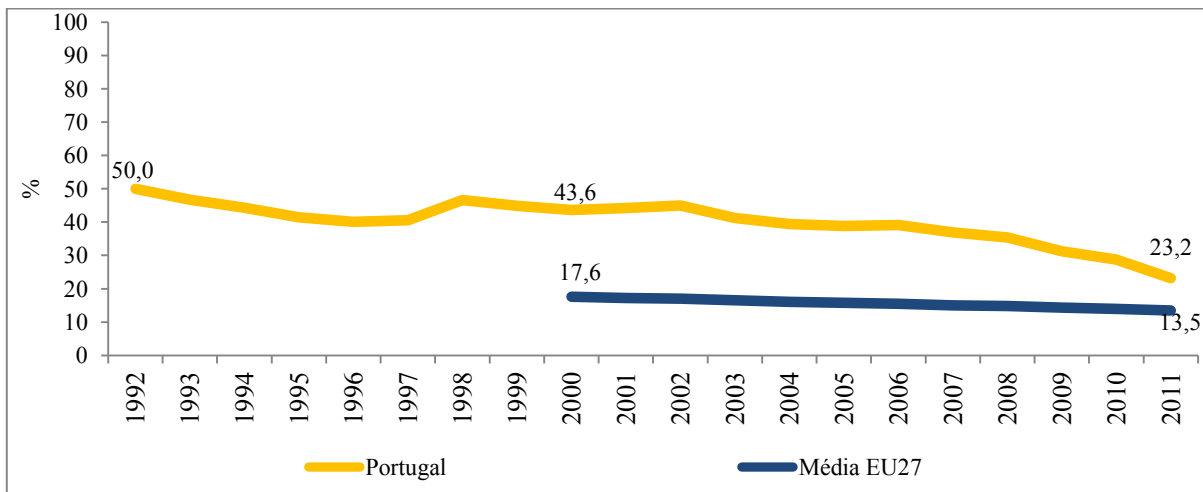
Figura 3.23 População 25-64 anos, segundo o nível de ensino concluído nos países da OCDE e da UE21, 2011



Fonte: OCDE, Education at a Glance, 2013

Os dados respeitantes à população jovem (18-24 anos) que completa o ensino secundário revelam uma melhoria expressiva ao longo dos últimos 20 anos (Figura 3.24). Apesar do movimento de convergência europeia, o país continua a acumular défice de qualificações. Portugal reduziu para mais de metade a taxa de abandono precoce no período considerado; no entanto, o valor registado em 2011 significa que cerca de um quarto (23,2%) da nova geração sai para o mercado de trabalho sem ter concluído a escolaridade obrigatória, sendo esse valor superior em cerca de dez pontos percentuais ao constatado na União Europeia.

Figura 3.24 Evolução da taxa de abandono precoce em Portugal e na União Europeia, 1992-2011



Eurostat, 2015

Se, por um lado, as razões de natureza histórica, designadamente o lento processo de alfabetização da população portuguesa, concorrem para a explicação do posicionamento do país, por outro, são identificáveis elementos que limitaram o ritmo de recuperação do atraso nos últimos 50 anos.

A resistência de uma concepção tradicionalista da igualdade na educação nos últimos 20 anos do Estado Novo condicionou o desempenho do país no cumprimento dos objectivos mínimos acordados no quadro do Projecto Regional do Mediterrâneo. A cedência ao sector conservador do regime dificultou o processo de cumprimento da escolaridade obrigatória, naturalizou a baixa produtividade do sistema educativo e perpetuou a inexistência de uma consistente e continuada política de educação de adultos.

O lento processo de afirmação de uma interpretação conservadora da igualdade de oportunidades na educação teve também influência expressiva nos resultados das políticas educativas, após a Revolução de Abril. A desorientação educativa durante o PREC demoliu a reforma Veiga Simão e reduziu a escolaridade obrigatória a seis anos, confinando aí a gratuidade do ensino e a universalidade dos apoios sociais aos alunos carenciados. A instabilidade governativa, que se seguiu até à aprovação da Lei de Bases de 1986, perpetuou uma escolaridade de reduzida ambição, mostrando a dificuldade de se estabelecer um consenso na sociedade portuguesa quanto à capacidade da população discente para concluir mais do que seis anos. A afirmação da incapacidade de uma parte expressiva dos alunos para ir além da escolaridade obrigatória teve como consequência a redução do universo do ensino gratuito.

A interpretação conservadora da igualdade de oportunidades afirmou-se de forma consistente apenas após a aprovação da Lei de Bases de 1986. O alargamento do ensino universal e obrigatório para nove anos e o aprofundamento dos apoios sociais aos alunos carenciados caracterizam a sua afirmação. O conservadorismo da nova interpretação reflectiu-se na afirmação da incapacidade de todos os alunos aprenderem e serem bem-sucedidos para além da escolaridade obrigatória, no consequente confinamento do universo do ensino gratuito, na naturalização dos fenómenos de repetência escolar (que só no século XXI diminuiriam expressivamente) e na perpetuação da ausência de uma política consistente de educação de adultos capaz de produzir resultados com impactos consideráveis na estrutura de qualificações. Como vimos, o Plano de Educação Popular resolveu o problema do analfabetismo apenas junto da população em idade escolar, deixando os adultos entregues à sua sorte. A taxa de analfabetismo diminuiu até aos nossos dias em função da acção da demografia, *i.e.*, através do processo de substituição geracional (Silva, 1990; Mata, 2014). Com efeito, a Revolução de Abril abandonou também os adultos analfabetos. A inexistência de uma efectiva, expressiva e

continuada política de educação de adultos<sup>262</sup>, a par da dificuldade de concretização das medidas da escolaridade obrigatória, contribuíram decisivamente para limitar o ritmo de progressão das qualificações nacionais ao longo do período considerado.

Se a escolaridade obrigatória se constituiu como o principal fundamento da política educativa nos últimos 40 anos (Rodrigues, 2014), o seu confinamento à dimensão do acesso escolar tendeu a limitar os seus resultados. O facto da avaliação do cumprimento da escolaridade obrigatória ser realizada em função da taxa de cobertura ou de frequência indicia uma menor centralidade do sucesso, enquanto dimensão da igualdade de oportunidades constitucionalmente consagrada desde 1982. Apesar das medidas de combate ao insucesso escolar, lançadas sobretudo a partir da Lei de Bases de 1986, verifica-se uma relativa desresponsabilização política pelos resultados escolares até ao final do século XX. A universalização da conclusão do grau/nível de ensino inscrito nos parâmetros da escolaridade obrigatória tem-se constituído, de facto, como uma tarefa hercúlea.

### 3.3.3.1 A dificuldade de universalizar a frequência e a conclusão da escolaridade obrigatória

O cumprimento da escolaridade obrigatória é avaliado pela cobertura ou frequência escolar, privilegiando-se aqui indicadores como a taxa real de escolarização por grau de ensino ou por idade. Estes indicadores permitem o recenseamento dos alunos matriculados, verificando se o ciclo frequentado ocorre na idade esperada. Medem também indirectamente fenómenos como o abandono ou o insucesso escolares. Contudo, estas medidas não autorizam uma avaliação directa da qualificação obtida pela população portuguesa, exigindo tal objectivo a mobilização de outros indicadores estatísticos e fontes de informação. Para esse efeito, recorreremos à informação censitária produzida pelo INE, a qual possibilita a observação da evolução da estrutura de qualificações da população, bem como a identificação da percentagem de portugueses em idade escolar que completava o grau de ensino estabelecido nos parâmetros da escolaridade obrigatória. A conjugação de fontes e de indicadores estatísticos promove uma análise mais completa dos efeitos das políticas.

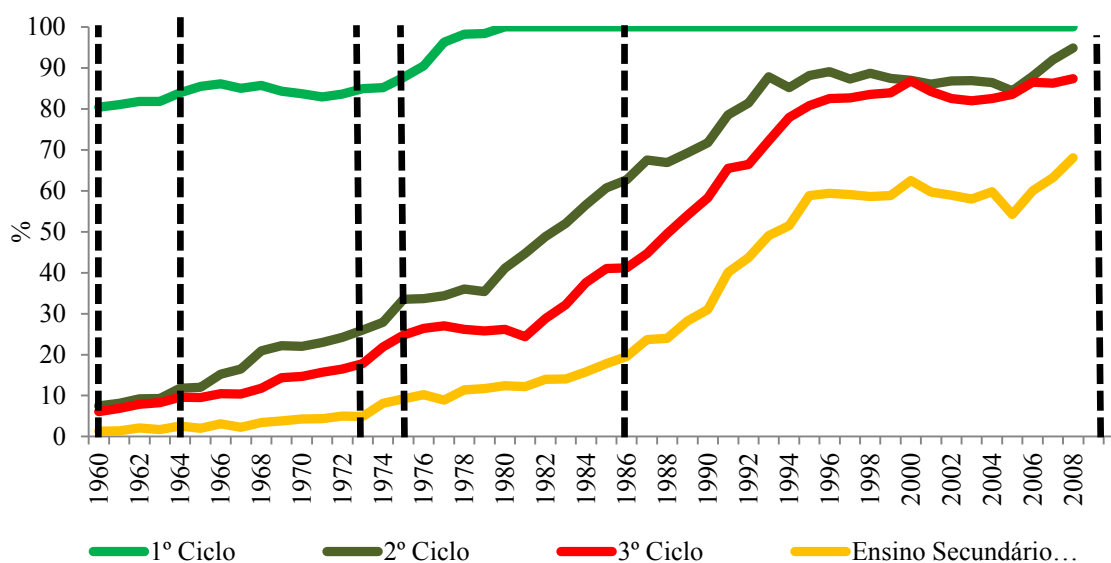
A informação respeitante à frequência por idade e nível de ensino permite aferir impactos das decisões de alargamento ou redução da escolaridade obrigatória. Parece, de facto, registar-se uma aceleração do crescimento da taxa real de escolarização do 2.º ciclo do ensino básico a partir de 1964 (Figura 3.25), altura em que a obrigatoriedade de ensino se ampliou para seis anos, observando-se semelhante efeito no indicador aos doze anos de idade (Figura 3.26). O mesmo tipo de impacto evidencia-se no terceiro ciclo do ensino básico e aos quinze anos em resultado do alargamento da

---

<sup>262</sup> Num dos trabalhos mais completos sobre esta matéria, Luísa Araújo afirma que as diversas políticas públicas de qualificação dos adultos teriam impactos reduzidos ao longo da segunda metade do século XX (*cf.* Araújo, 2014:389).

escolaridade obrigatória para oito anos em 1973. Efeito inverso aparenta constatar-se nos anos seguintes à redução da escolaridade obrigatória para seis anos (1975). A obrigatoriedade de nove anos de ensino básico, estabelecida com a aprovação da LBSE de 1986, parece ter acelerado o ritmo de crescimento da frequência do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, notando-se esse movimento nas taxas de escolarização aos quinze e aos dezassete anos.

Figura 3.25 Taxa real de escolarização por nível de ensino e ano lectivo, identificando os marcos de alteração da escolaridade obrigatória, 1960-2009



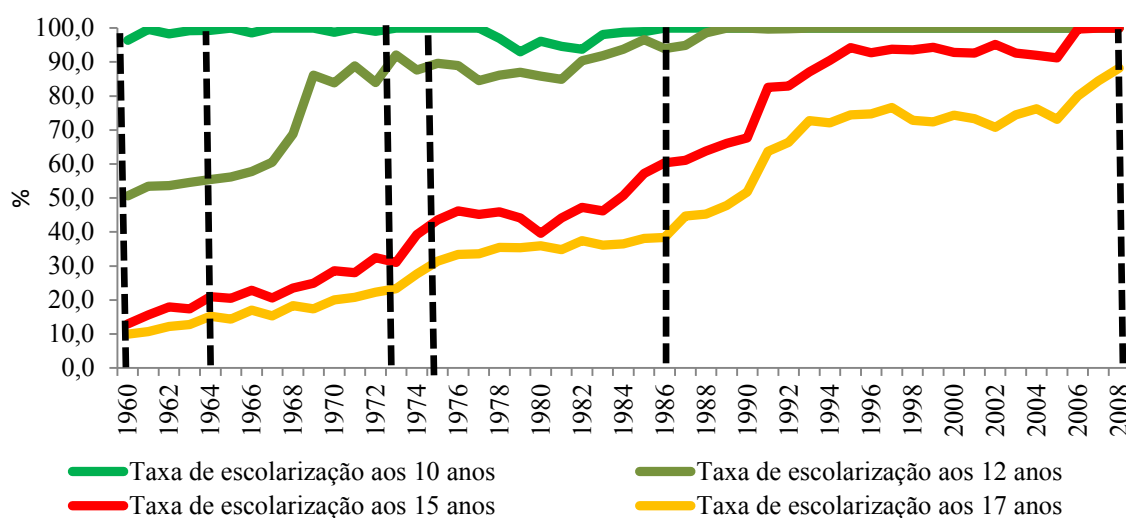
Fonte: GEPE/INE: 50 Anos de Estatísticas da Educação, 2009; DGEEC, Estatísticas da Educação, 2007/08, 2008/09

A informação constante da Figura 3.25 permite também mostrar que a escolaridade obrigatória estabelecida em 1835 só seria cumprida<sup>263</sup> em 1980. A aferição tem por base a universalização<sup>264</sup> da frequência do 1.º ciclo do ensino básico na idade escolar esperada. O país necessitou de século e meio (145 anos) para universalizar a frequência do primeiro grau de ensino e de mais três décadas (31 anos) para garantir que todos os alunos o concluíssem com sucesso. Assim, foram precisos quase dois séculos (176 anos) para alcançar o desígnio de todos os portugueses serem bem-sucedidos na aquisição das competências básicas em idade escolar.

<sup>263</sup> David Justino (2014) usa a taxa real de escolarização por nível de ensino para avaliar o cumprimento da escolaridade obrigatória. A análise segue aqui de perto o mencionado exercício avaliativo.

<sup>264</sup> Considerando uma taxa real de escolarização do 1.º ciclo do ensino básico superior a 99% (TRE1C > 99%).

Figura 3.26 Taxa de escolarização por ano, idade e ano lectivo, identificando os marcos de alteração da escolaridade obrigatória, 1960-2009

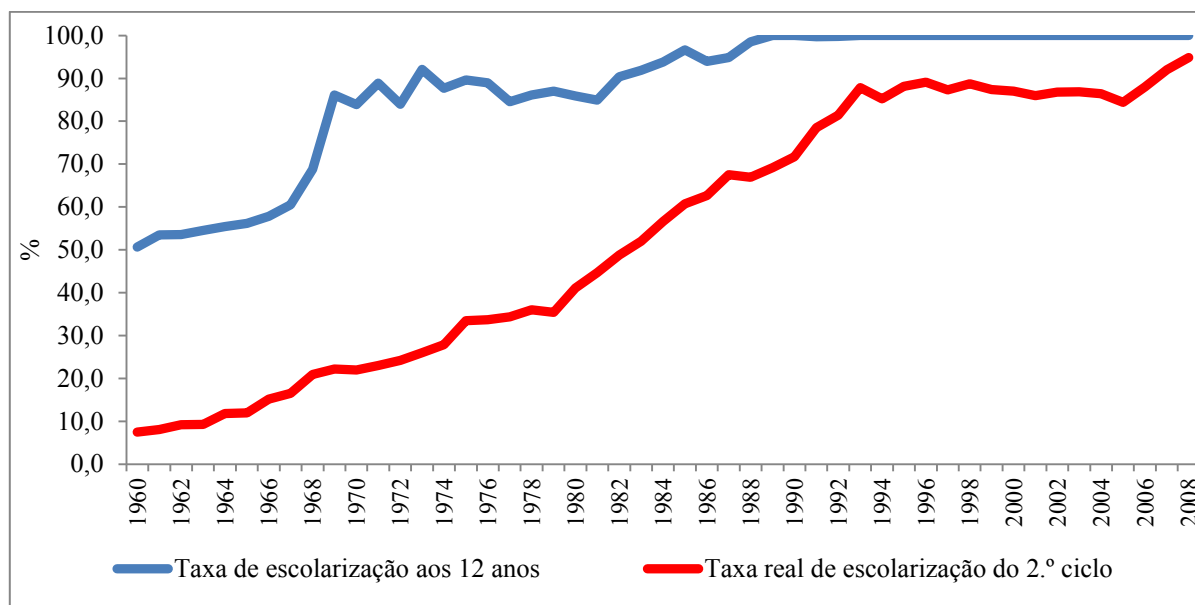


Fonte: GEPE/INE: 50 Anos de Estatísticas da Educação, 2009; DGEEC, Estatísticas da Educação, 2007/08, 2008/09

A escolaridade obrigatória de seis anos estabelecida em 1964 não se encontra ainda cumprida, embora a sua concretização esteja próxima (TRE2C, 2008/09 = 94,9%). Mais distante encontra-se a realização da obrigatoriedade de nove anos de ensino. A taxa de escolarização do 3.º ciclo não atinge os 90% (TRE3C, 2008/09 = 87,3%). A última edição censitária (2011) registou que a população dos 15 aos 19 anos com diplomas dos 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico era de 96,8 e 74,8%, respectivamente. Tal como observara David Justino (2014), os dados indiciam claramente um encurtamento crescente do tempo necessário para o cumprimento da escolaridade, o que reforça a ideia de uma mudança expressiva na concretização dos fundamentos educativos no período democrático, à qual não parece ser alheia a crescente ampliação da obrigatoriedade escolar.

A impressionante expansão do sistema educativo ao longo dos últimos 50 anos tende a condicionar a avaliação do esforço realizado pelo país. Apesar da assinalável progressão das taxas de escolarização da população jovem, a identificação de uma profunda discrepância entre a frequência e a conclusão do nível de ensino poderá, com efeito, alicerçar a formulação de duas hipóteses de trabalho: a deslocação das desigualdades da dimensão do acesso para a do sucesso, fazendo-se aí sentir sobretudo os efeitos das condições sociais de partida e dos capitais familiares no apoio ao estudo; o esforço do país ter ficado aquém das suas possibilidades. Se compararmos as taxas de escolarização do 2.º ciclo do ensino básico e aos doze anos, idade esperada de frequência de tal patamar, observamos uma considerável discrepância entre os valores dos dois indicadores (Figura 3.27). Os dados permitem vislumbrar elevadas taxas de retenção nos primeiros anos, com expressivo impacto na conclusão da escolaridade obrigatória, limitando fortemente o acesso aos níveis mais elevados de ensino.

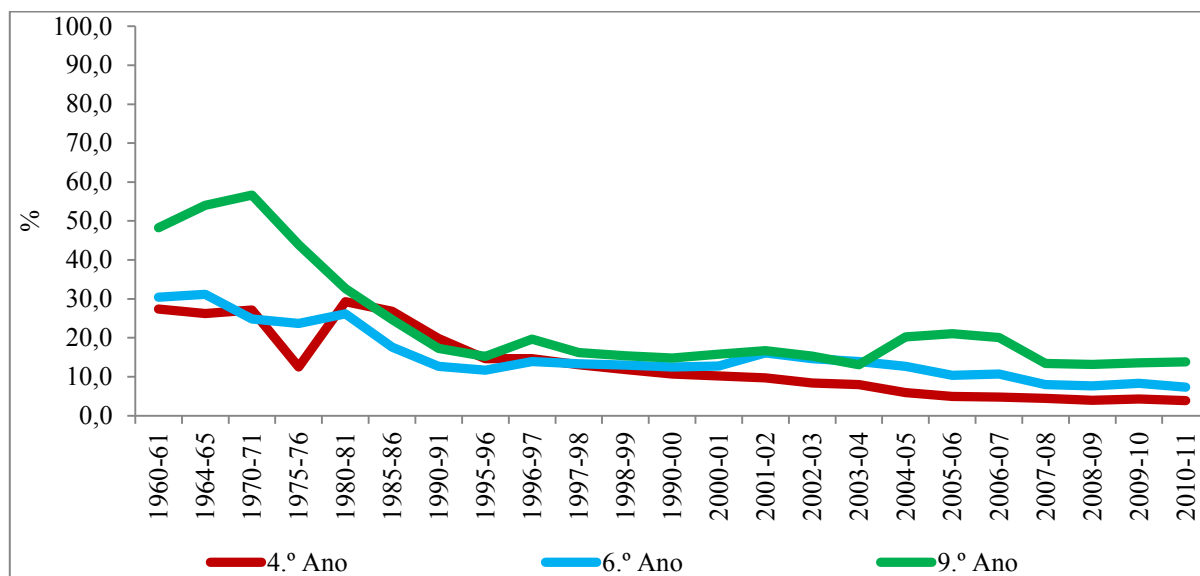
Figura 3.27 Taxa real de escolarização do 2.º ciclo e taxa de escolarização aos 12 anos



Fonte: GEPE/INE: 50 Anos de Estatísticas da Educação, 2009; DGEEC, Estatísticas da Educação, 2007/08, 2008/09

A informação constante da Figura 3.28 confirma a elevada retenção e desistência ao longo do período considerado. Até à Revolução de Abril, as taxas dos 4.º e 6.º anos mantiveram-se em torno dos 30%, enquanto a do 9.º ano ascendeu a cerca de 50%. O crescimento acentuado das taxas de frequência não foi acompanhado pelo aproveitamento escolar, que se manteve praticamente inalterado em níveis preocupantes. A partir do início da década de oitenta, observamos o progressivo abaixamento do fenómeno de repetência e desistência. Com efeito, as medidas de combate ao insucesso escolar só apareceram de forma consistente após a LBSE de 1986. Como afirmaria Maria de Lurdes Rodrigues: “com a aprovação da escolaridade obrigatória de 9 anos, o combate ao insucesso e ao abandono escolar ganha um novo e definitivo espaço na agenda política, impondo-se como um dos principais temas de debate e de intervenção pública” (Rodrigues, 2014:60). Importa, no entanto, sublinhar que as taxas de retenção e desistência (4.º e 6.º anos) apenas baixaram a barreira dos dois dígitos na primeira década do século XXI. Nessa altura, a introdução dos exames do 9.º ano fez oscilar fortemente o comportamento do indicador, fazendo-o inverter a trajectória e superar os 20%. Os dados apresentados na Figura 3.24 confirmam o cenário já observado respeitante ao abandono escolar precoce. De facto, o fenómeno só apresentaria uma redução consistente e expressiva no século actual.

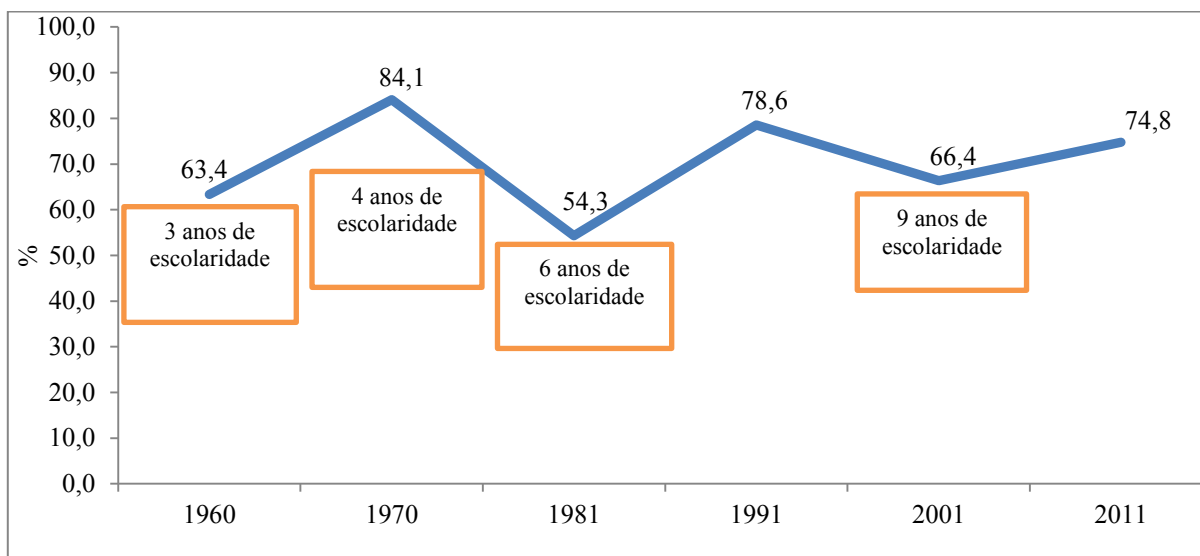
Figura 3.28 Taxa de retenção e desistência nos 4.º, 6.º e 9.º anos, 1960-2011



Fonte: DGEEC, 2013. Para o período de 1960 a 1994, a informação apresentada foi apurada propositadamente para este trabalho.

A informação constante da Figura 3.29 mostra que o gradual alargamento da escolaridade obrigatória foi sendo realizado estando ainda distante o cumprimento da meta de universalização da conclusão do nível de ensino anteriormente estabelecido. Em 1960 e 1964, a obrigatoriedade escolar foi ampliada para quatro e seis anos, respectivamente, numa altura em que menos de dois terços (63,4%) da nova geração de portugueses concluíam os três anos de ensino elementar. A decisão de dilatar a escolaridade obrigatória para oito anos é tomada em 1973, quando se constatava que cerca de 15% dos jovens não completavam os quatro anos de ensino primário. Em 1986, é feita a actualização para nove anos, registando-se, então, que pouco mais de metade da população jovem concluíam seis anos de escolaridade (54,3%). Por fim, em 2009, a obrigatoriedade escolar é fixada em doze anos, mostrando os dados disponíveis que um terço dos portugueses com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos não realizava o ensino básico.

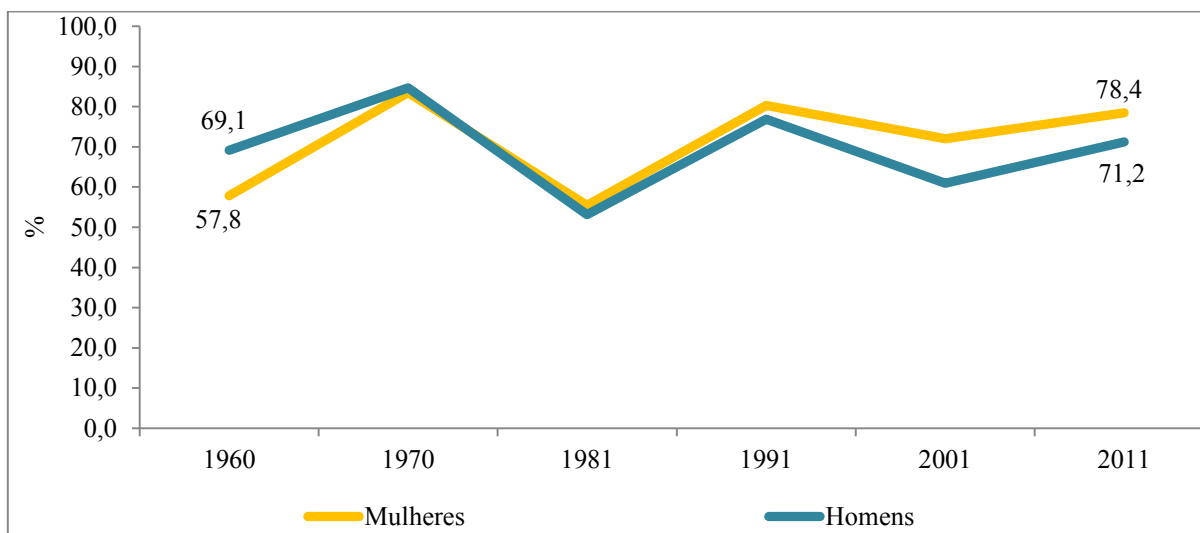
Figura 3.29 População 15-19 anos que concluiu a escolaridade obrigatória<sup>265</sup>, 1960-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

A ventilação da informação, respeitante à conclusão do grau/nível de ensino estabelecido nos parâmetros da escolaridade obrigatória, pelo sexo dos indivíduos permite observar a inversão do padrão constatado no período anteriormente analisado (1926-1960). De facto, uma nova tendência começa a desenhar-se a partir dos anos oitenta (Figura 3.30).

Figura 3.30 População 15-19 anos que concluiu a escolaridade obrigatória, segundo o sexo, 1960-2011



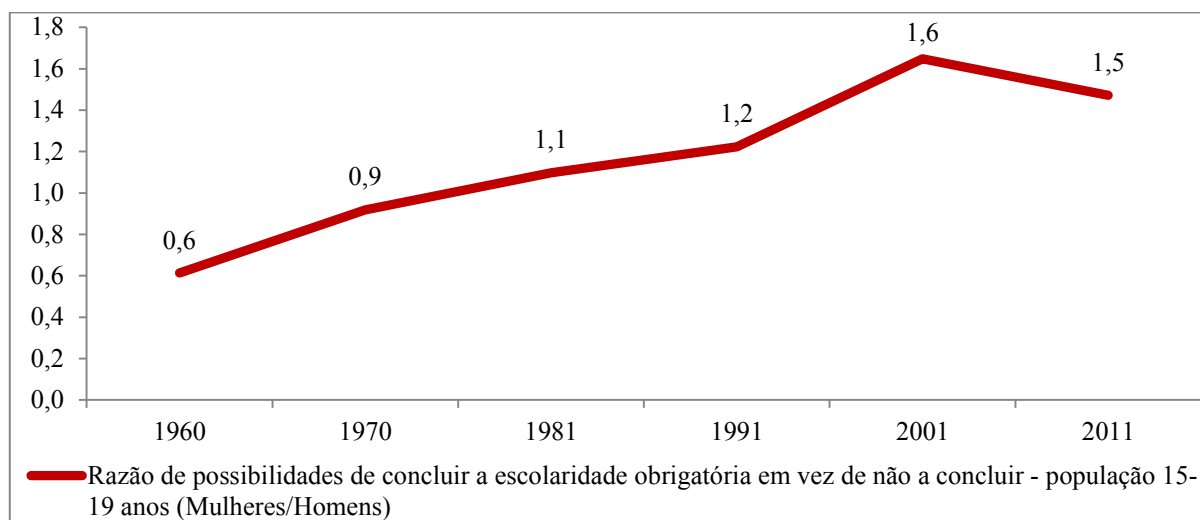
Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

<sup>265</sup> A conclusão respeita ao grau/nível de ensino da escolaridade obrigatória então aplicável ao grupo etário dos 15 aos 19 anos. Por exemplo, em 1960, quando se estabeleceu a obrigatoriedade de frequência do ensino primário (4 classes), a lei aplicável ao nosso grupo etário exigia a frequência do ensino primário elementar (3 classes).



As desigualdades femininas de acesso à escola, observadas ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, são erradicadas no período temporal objecto de análise. Nos últimos cinquenta anos, desenha-se a inversão do padrão estabelecido. Assistimos ao aparecimento, crescimento e aprofundamento das desigualdades masculinas na conclusão da escolaridade obrigatória, limitando diferencialmente o acesso aos níveis mais elevados de ensino. Os dados apresentados na Figura 3.31 mostram o paulatino crescimento das desigualdades masculinas. Em 1960, os homens tinham 1,6 vezes mais possibilidades de concluir a escolaridade obrigatória em vez de não a concluir do que as mulheres. Em 2011, as mulheres dispunham de 1,5 vezes mais possibilidades do que os homens, facto que confirma a inversão completa do padrão existente. Esta mudança expressiva terá implicações notórias no acesso aos ensinos secundário e superior.

Figura 3.31 Desigualdades de género na conclusão da escolaridade obrigatória, 1960-2011



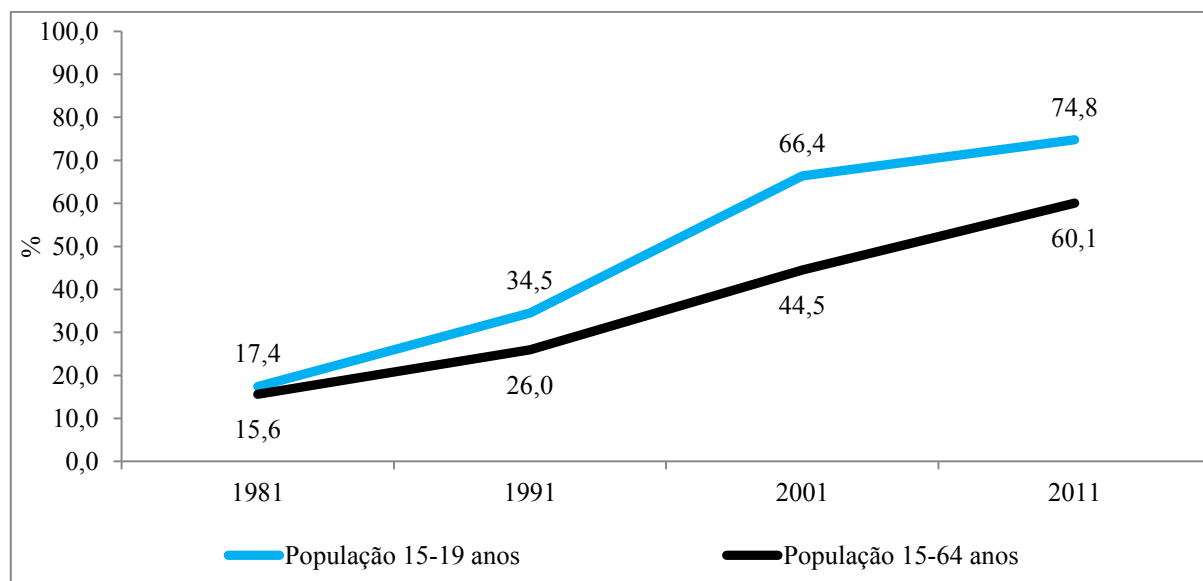
Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

### 3.3.3.2 Desigualdades de conclusão do ensino básico e limitação do acesso aos níveis mais elevados

Os últimos cinquenta anos colocam em evidência o movimento de universalização da conclusão do primeiro grau de ensino (3-4 anos) pela população em idade escolar (*vd.* Anexo B). Mais de meio século após o lançamento do Plano de Educação Popular, o país conseguia finalmente universalizar o domínio das competências básicas ministradas na primeira etapa escolar. Durante o período temporal considerado, observa-se a actualização do número de anos de ensino definido como constituindo a escolaridade obrigatória. A partir de 1986, o ensino básico de nove anos estabelece-se como patamar obrigatório de frequência pela nova geração de portugueses. O censo da população de 1981 registaria que menos de um quinto (17,4%) da população dos 15 aos 19 anos completava os nove anos de escolaridade, tendo esse valor mais do que quadruplicado no trinta anos seguintes (Figura 3.32).

Se compararmos a progressão da taxa de conclusão da nova geração com a relativa ao grosso da população adulta potencialmente activa, verificamos que são muito ligeiras as diferenças percentuais observadas entre os dois grupos etários no início da década de oitenta, indiciando tal facto um processo de reprodução social e de fechamento dos níveis de ensino situados acima da escolaridade obrigatória. A mudança no padrão observa-se a partir de 1991, o que parece reflectir a influência da actualização da escolaridade obrigatória.

Figura 3.32 População que concluiu o ensino básico<sup>266</sup>, 1981-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1981, 1991, 2001 e 2011.

Os dados constantes do Quadro 3.14 permitem observar o impacto da elevada retenção do sistema de ensino português. Ao longo do período considerado, o grupo etário com as mais altas taxas de conclusão dos nove anos de escolaridade é formado pelos indivíduos com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos. Este facto sublinha a incapacidade de uma parte expressiva dos portugueses completar o ensino básico na idade escolar definida. Os dados possibilitam ainda vislumbrar o aprofundamento das diferenças nas taxas de conclusão entre os mais e os menos jovens, a partir dos anos noventa.

<sup>266</sup> No censo de 1981, os indivíduos com o ensino secundário unificado foram classificados como tendo completado o 3.º ciclo do ensino básico. As edições censitárias de 1960 e 1970 não permitem apurar a percentagem da população que concluiu nove anos de escolaridade.

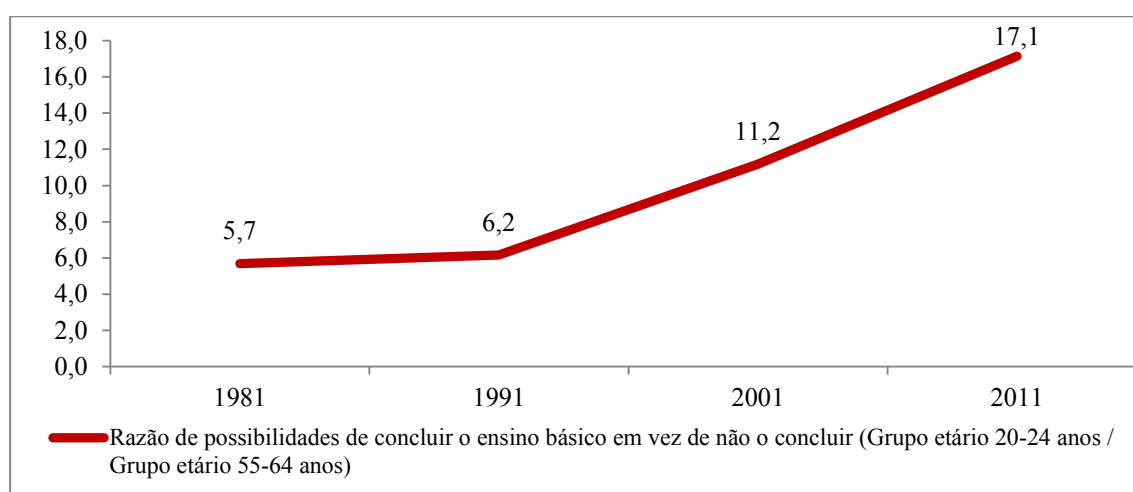
Quadro 3.14 População 15-64 anos que concluiu o ensino básico, segundo os grupos etários

	15-19	20-24	25-34	34-45	45-54	55- 64
1981	17,4	28,1	21,9	13,6	8,5	6,4
1991	34,5	40,3	34,5	25,2	15,6	9,9
2001	66,4	72,2	56,2	40,8	28,7	18,8
2011	74,8	87,9	81,9	62,8	46,7	29,7

Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Com efeito, assistimos ao aprofundamento das desigualdades etárias a partir da década de noventa, facto que sublinha a aceleração do ritmo de conclusão do ensino básico por parte da nova geração (Figura 3.33). Se compararmos os grupos etários com a maior e a menor taxas de conclusão deste nível, constatamos que um indivíduo com idade compreendida entre os 20 e os 24 anos tinha 5,7 vezes mais possibilidades de concluir os nove anos de escolaridade em vez de não os concluir do que um outro situado na faixa etária dos 55 aos 64 anos, no início da década de oitenta. As desigualdades etárias foram sendo paulatinamente aprofundadas, atingindo o valor de 17,1 em 2011. O indicador evidencia, de facto, a mudança registada neste nível de ensino, *i.e.*, a massificação operada no espaço de trinta anos.

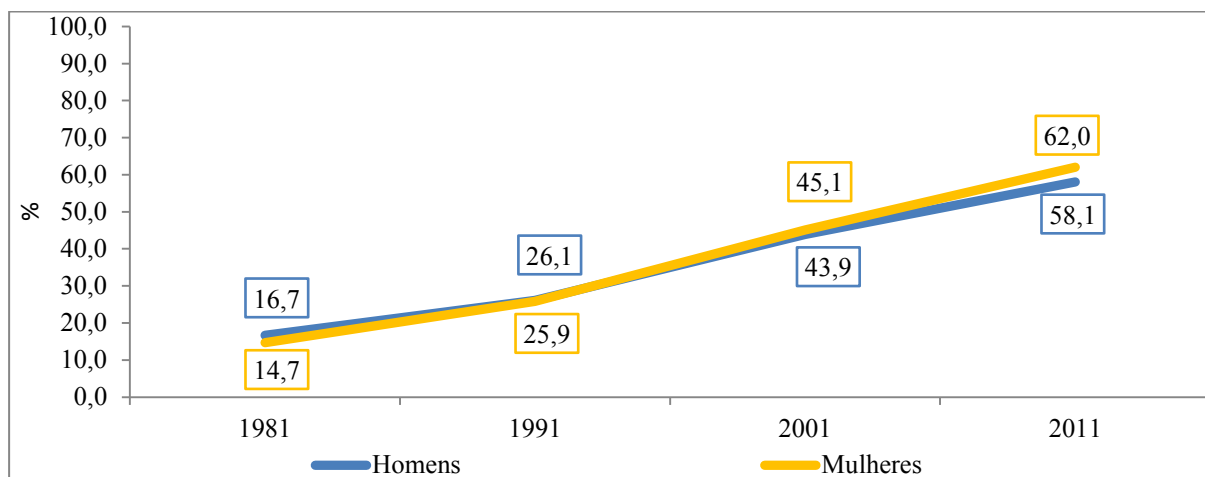
Figura 3.33 Desigualdades etárias na conclusão do ensino básico, 1981-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1981, 1991, 2001 e 2011.

A análise das taxas de conclusão do ensino básico, segundo o sexo dos indivíduos, indica que as mulheres se tornaram o grupo com maior peso percentual. Se considerarmos o grosso da população em idade activa, verificamos que a inversão do padrão aconteceu no início da década de noventa (Figura 3.34). Em 2011, quase dois terços (62%) das mulheres completavam o ensino básico, contrastando com os 14,7% observados trinta anos antes. Os homens não iam além dos 58,1% no final do período temporal considerado, apesar da situação de partida mais favorável (16,7%).

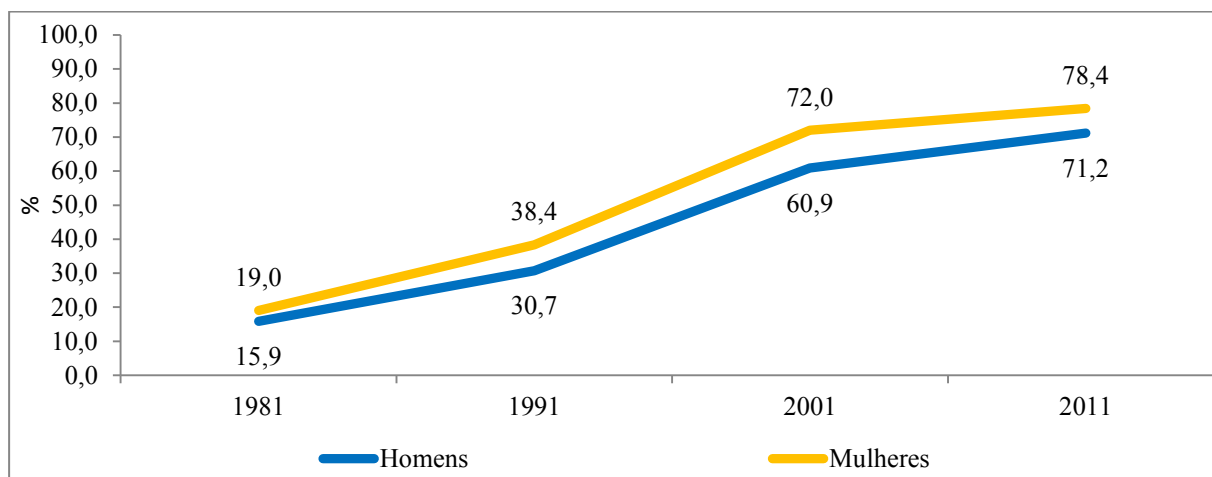
Figura 3.34 População 15-64 que concluiu o ensino básico, segundo o sexo, 1981-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1981, 1991, 2001 e 2011.

A análise da informação relativa à nova geração permite identificar um melhor desempenho das mulheres já no início dos anos oitenta do século passado, reproduzindo o padrão observado aquando da discussão da conclusão da escolaridade obrigatória (Figura 3.35).

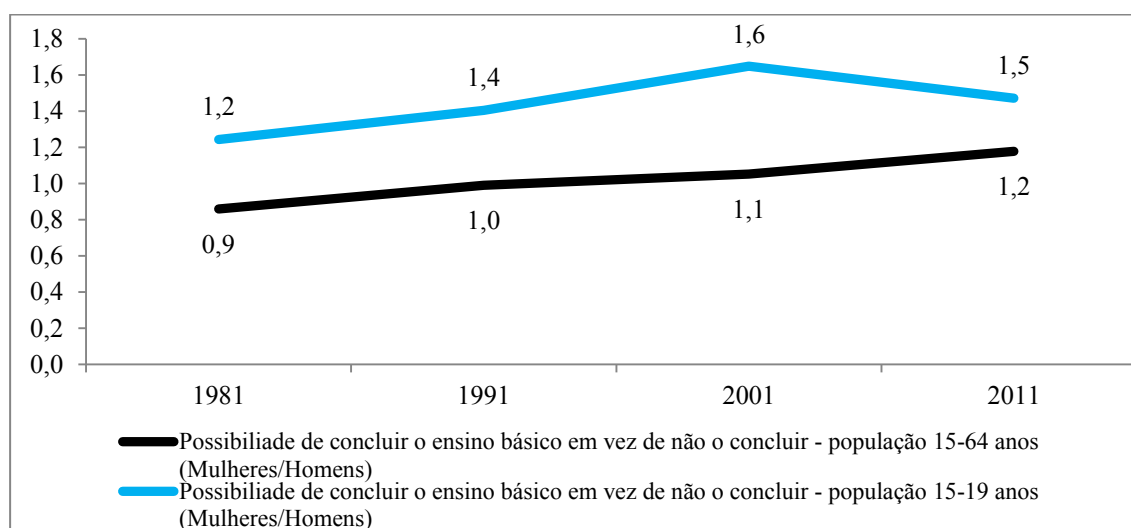
Figura 3.35 População 15-19 anos que concluiu o ensino básico, segundo o sexo, 1981-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1981, 1991, 2001 e 2011.

Os dados mostram que as mulheres passam a constituir-se como o grupo mais representado no que respeita à conclusão do ensino básico, sucedendo, assim, aos homens, que lideraram até à segunda metade do século XX. A Figura 3.36 confirma também a inversão do padrão destas desigualdades e o seu aprofundamento ao longo do período.

Figura 3.36 Desigualdades de género na conclusão do ensino básico, 1981-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1981, 1991, 2001 e 2011.

### 3.3.3.3 Desigualdades de acesso e conclusão dos ensinos secundário e superior

A elevada retenção no ensino básico explica a diferença observada entre as taxas de escolarização e de conclusão, tendo esse facto como consequência natural a limitação do acesso aos níveis cimeiros do sistema educativo. Com efeito, a retenção promove percursos escolares incompletos, alimentando o abandono precoce. Por um lado, contribui para que uma parte expressiva da população não complete o ensino básico<sup>267</sup>. Por outro, funciona como mecanismo dissuasor da continuação dos estudos para os que acabam por conseguir concluir este nível, uma vez que a frequência do secundário seria já feita em idade adulta.

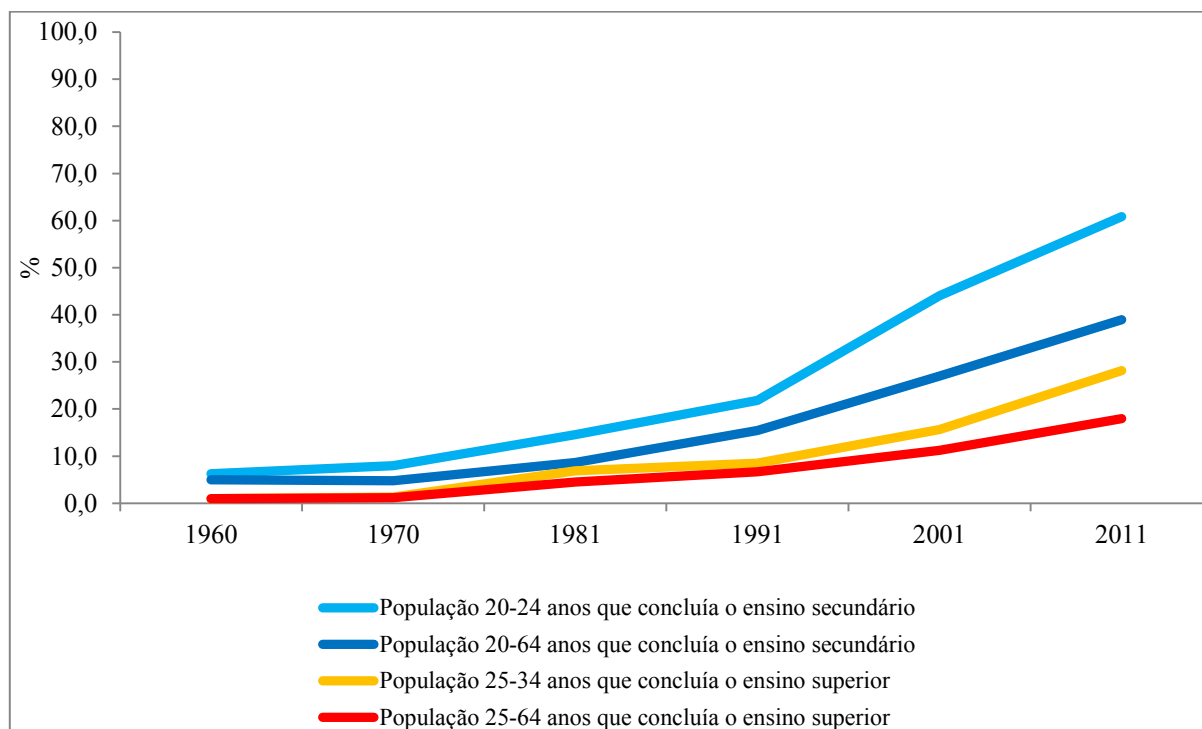
Os dados constantes da Figura 3.37 mostram uma expressiva evolução da conclusão dos ensinos secundário e superior ao longo dos últimos cinquenta anos. O valor observado em 1960 para a nova geração de portugueses que completava o ensino secundário seria multiplicado por dez (Quadro 3.15). A conclusão deste nível deixou de se constituir como um privilégio detido por 5,0% e 6,3% dos adultos (20-64 anos) e dos jovens adultos (20-24 anos), respectivamente, durante o período democrático. De facto, é notável a evolução da difusão do ensino secundário junto da nova geração. Os dados mostram, no entanto, que menos de dois terços destes indivíduos completavam o nível em 2011 (60,8%), situação preocupante se considerarmos o desempenho dos países da OCDE<sup>268</sup>. A

<sup>267</sup> Os dados censitários mostram que a população dos 15 aos 19 anos que não completava o ensino básico era de quatro quintos em 1981, dois terços em 1991, um terço em 2001 e um quarto em 2011.

<sup>268</sup> No quadro das comparações disponíveis, apuramos que a população dos 25 aos 34 anos que concluía o ensino secundário era de 82% nos países da OCDE, contrastando esse valor com o observado para Portugal (57,4%).

informação apresentada na Figura 3.37 exhibe ainda elementos de reprodução na conclusão dos ensinos secundário e superior durante o Estado Novo. As diferenças apuradas nos valores destes indicadores entre a nova geração e o grosso da população adulta são então pouco expressivas.

Figura 3.37 População que concluiu os ensinos secundário e superior, 1960-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Quadro 3.15 População 20-64 anos que concluiu o ensino secundário, segundo os grupos etários

	20-24	25-34	34-45	45-54	55-64
1960	6,3	6,2	5,2	3,7	3,2
1970	8,0	6,5	4,4	3,5	2,3
1981	14,5	12,6	7,9	5,0	3,8
1991	21,8	20,9	17,0	10,7	6,9
2001	44,0	37,4	25,5	18,9	11,9
2011	60,8	57,4	42,0	27,9	17,9

Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Durante o Estado Novo, a taxa de conclusão do ensino superior evidencia a existência de um claro processo de reprodução da elite dirigente. Pouco mais de 1% da população completava este nível de ensino, não se registando diferenças relevantes entre os diversos grupos etários. A edição censitária

Este facto sublinha que o país continua a acumular défice de qualificações, apesar da trajetória de convergência.

de 1981 patenteia uma alteração expressiva no comportamento do indicador estatístico, reflectindo os impactos da reforma Veiga Simão e da abertura das portas universitárias durante o PREC. No entanto, a consistente aceleração do ritmo de conclusão regista-se apenas a partir de 1991 (Quadro 3.16). Os últimos dados disponíveis mostram que cerca de um quarto (28,2%) da nova geração de portugueses obtém o diploma, valor abaixo da média observada para os países da OCDE<sup>269</sup>.

Quadro 3.16 População 25-64 anos que concluía o ensino superior, segundo os grupos etários

	25-34	34-45	45-54	55- 64
1960	1,0	1,2	1,0	0,8
1970	1,3	1,2	1,2	0,8
1981	6,9	5,0	3,2	2,3
1991	8,5	8,5	5,5	3,4
2001	15,6	11,3	9,8	6,5
2011	28,2	20,2	12,8	9,9

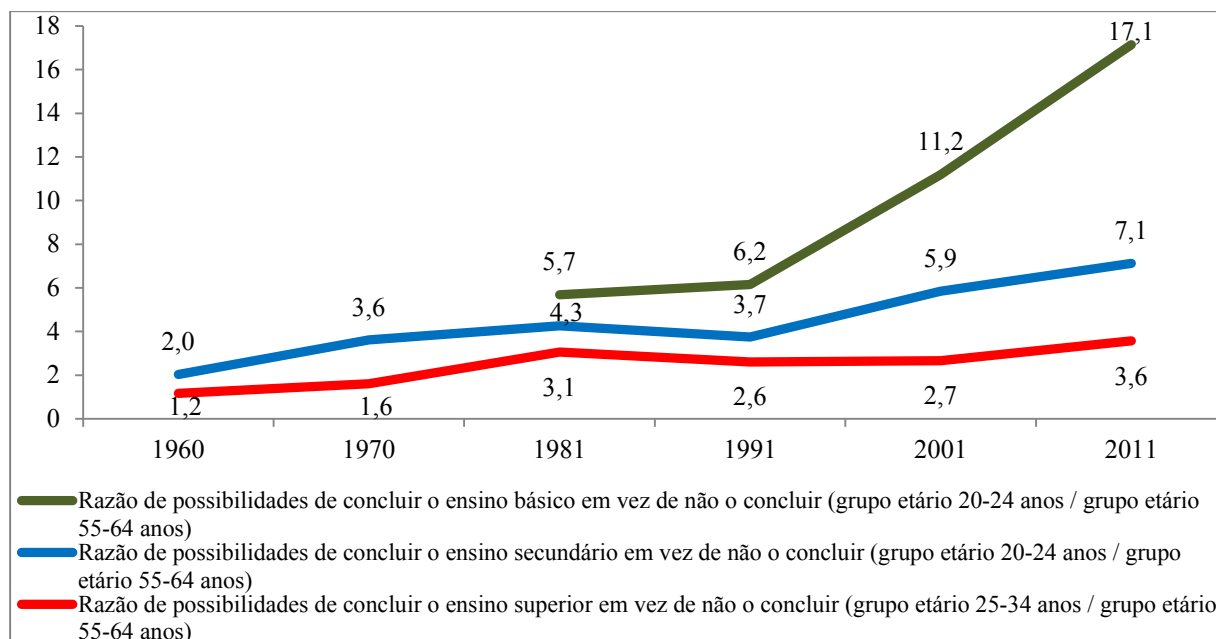
Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

A informação constante da Figura 3.38 assinala, desde logo, que as desigualdades etárias são tanto mais elevadas quanto mais difundido se encontra o nível de ensino. Dito de outro modo, as desigualdades etárias são tão mais altas quanto mais baixo é o nível de ensino. Actualmente, os jovens adultos (20-24 anos) possuem 17,1 vezes mais possibilidades de concluir o ensino básico em vez de não o concluir do que os indivíduos com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos. No ensino secundário, a relação de possibilidades entre os grupos etários revela que a nova geração tem 7,1 vezes mais possibilidades de completar o patamar actual da escolaridade obrigatória. O valor observado para o ensino superior é de 3,6, superando, pela primeira vez, o número registado em 1981, que reflectia, então, a abertura das portas universitárias durante o PREC.

A diminuição das desigualdades etárias à medida que se eleva o nível de ensino tinha já sido observada no período anteriormente analisado (1926-1955), facto que sublinha a perpetuação da ausência de uma consistente e continuada política de educação e formação de adultos. Os dados da Figura 3.38 indiciam também a importância da LBSE de 1986 para a aceleração do ritmo da expansão escolar.

<sup>269</sup> A população dos 25 aos 34 anos que concluía o ensino superior era de 39% nos países da OCDE em 2011. A trajectória convergente nas últimas décadas não impede o país de continuar a acumular défice de qualificações, à semelhança do observado no ensino secundário.

Figura 3.38 Desigualdades etárias de conclusão dos níveis de ensino, 1960-2011



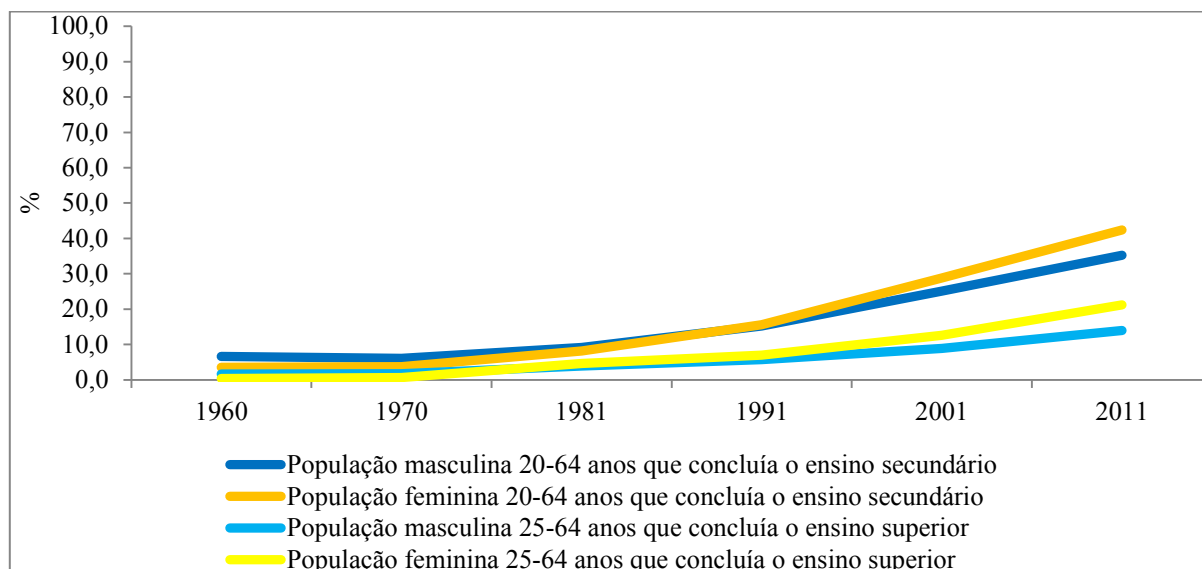
Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

A análise das taxas de conclusão dos ensinos secundário e superior, segundo o sexo dos indivíduos, revela a inversão do padrão (1926-1955) no período temporal em análise, em particular a partir da Revolução de Abril. A população masculina deixou de registar a percentagem mais elevada de conclusão destes níveis de ensino. As mulheres passaram, então, a liderar inclusive no grupo dos 20 aos 64 anos. A inversão do padrão neste segmento etário é impressionante, considerando que tal facto espelha a superação do histórico acumulado durante os mais de quarenta anos de Estado Novo (Figura 3.39 e Figura 3.40).

Em 2011, mais de dois quintos (42,4%) da população feminina adulta concluem o ensino secundário, contra pouco mais de um terço (35,2%) da masculina, valores que contrastam fortemente com os observados no início do período considerado (mulheres = 3,6%; homens = 6,6%). No ensino superior, observa-se idêntico cenário; mais de um quinto (21,3%) da população feminina obtém o diploma, contra 14,0 % da masculina. Estes dados sublinham a inegável progressão das taxas e a inversão do padrão das desigualdades de género ao longo do tempo. Em 1960, os homens apresentavam uma taxa de conclusão quatro vezes superior à das mulheres, 1,6 e 0,4%, respectivamente (Figura 3.40).



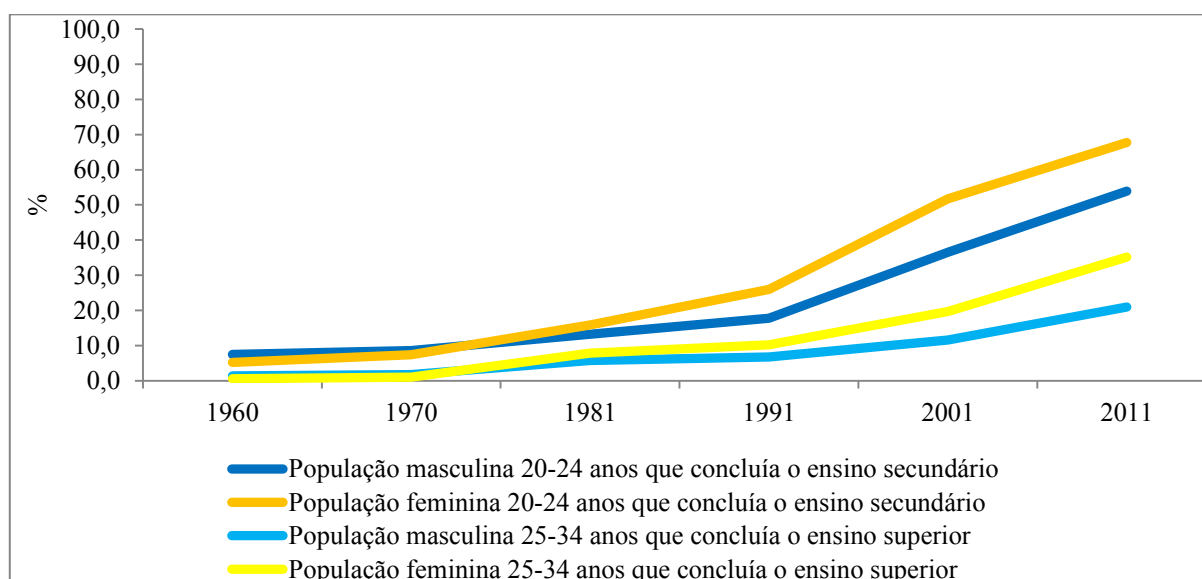
Figura 3.39 População adulta que concluiu os ensinos secundário e superior, segundo o sexo, 1960-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Os dados estatísticos respeitantes às novas gerações exprimem diferenças mais acentuadas, confirmando a inversão do padrão observado para o grosso da população adulta. Mais de dois terços (67,8%) das mulheres dos 20 aos 24 anos completam o ensino secundário, contra pouco mais de metade (53,9%) dos homens. Se a progressão é notável nos últimos cinquenta anos, considerando o ponto de partida (mulheres = 5,2%; homens = 7,5%), o ponto de chegada continua a exibir insuficiências no quadro dos países da OCDE. Em 2011, cerca de metade da nova geração masculina não concluiu o ensino secundário, situação que reclama vigilância apertada no âmbito do efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória de doze anos (Figura 3.40 e Quadro 3.17).

Figura 3.40 População jovem adulta que concluiu os ensinos secundário e superior, segundo o sexo, 1960-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Quadro 3.17 População 20-64 anos que concluiu o ensino secundário, segundo os grupos etários

	20-24		25-34		34-45		45-54		55- 64	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1960	7,5	5,2	7,5	4,9	7,0	3,6	5,6	2,1	4,8	1,9
1970	8,6	7,4	7,8	5,3	5,8	3,2	5,0	2,3	3,6	1,2
1981	13,2	15,9	12,7	12,5	8,8	7,1	5,9	4,2	5,2	2,7
1991	17,7	26,0	18,6	23,1	17,8	16,3	12,6	9,0	8,6	5,5
2001	36,6	51,7	32,3	42,4	23,8	27,2	19,7	18,1	14,0	9,9
2011	53,9	67,8	50,2	64,5	36,9	46,8	25,4	30,1	18,6	17,2

Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

No ensino superior, observa-se uma situação idêntica. Mais de um terço (35,1%) da população feminina (25-34 anos) obtém diploma deste nível, contra pouco mais de um quinto (21%) da masculina (Quadro 3.18). As desigualdades de género transmutam-se com a entrada no período democrático. A inversão do padrão é, de facto, impressionante, quando consideramos a situação de partida. Em 1960, a percentagem da jovem adulta população masculina que completava este nível era mais de duas vezes superior à registada pela feminina.

Quadro 3.18 População 25-64 anos que concluiu o ensino superior, segundo os grupos etários

	25-34		34-45		45-54		55- 64	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1960	1,4	0,6	1,9	0,6	1,7	0,3	1,6	0,2
1970	1,7	1,0	1,9	0,7	1,9	0,5	1,5	0,3
1981	5,8	7,9	4,8	5,2	3,4	3,0	3,1	1,7
1991	6,8	10,2	8,3	8,7	5,9	5,1	4,1	2,9
2001	11,6	19,7	9,7	13,0	9,6	9,9	7,1	6,0
2011	21,0	35,1	15,9	24,3	10,6	14,8	9,5	10,3

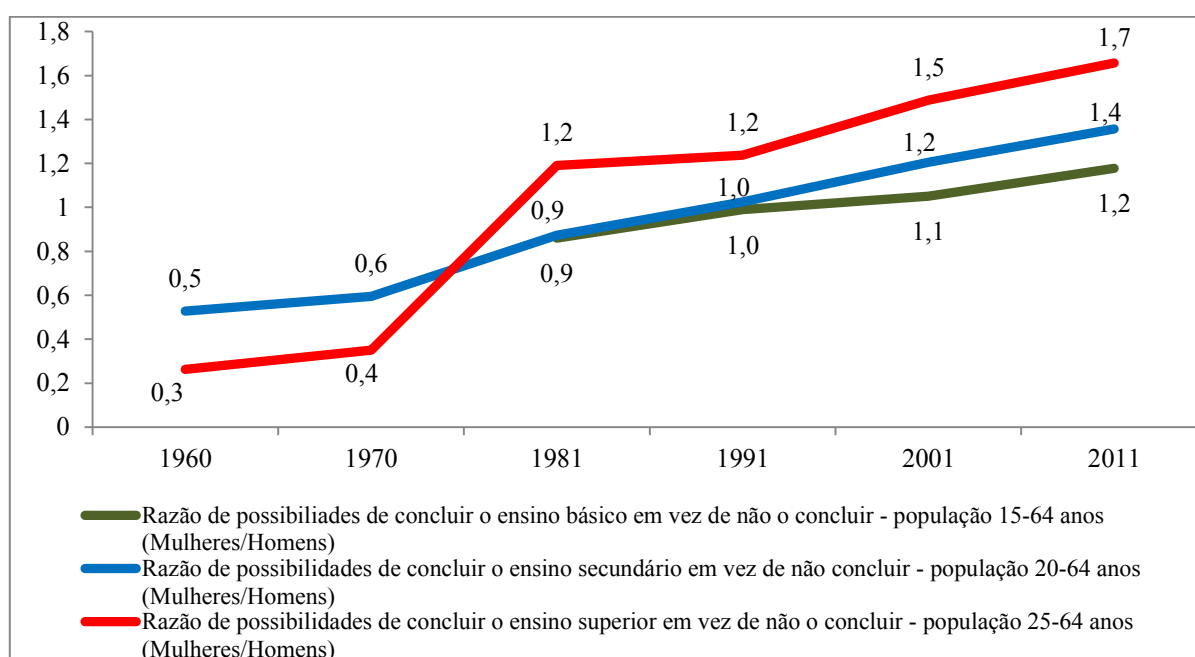
Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Os dados constantes da Figura 3.41, respeitantes à quase globalidade da população adulta, confirmam a relação observada entre a dimensão das desigualdades de género e os níveis de ensino e revelam também a referida inversão do padrão. Estas desigualdades sobem à medida que se elevam os patamares da educação escolar, *i.e.*, as desigualdades entre os sexos são tanto maiores quanto menor é

a difusão do nível de ensino<sup>270</sup>. O que muda em relação às primeiras décadas do Estado Novo é o padrão.

A Figura 3.41 mostra a transmutação das desigualdades de género. Em 1960, um homem tinha 1,9 vezes mais possibilidades de concluir o secundário em vez de não o concluir do que uma mulher. O valor apurado subia para 3,8 no que respeita ao ensino superior. As desigualdades entre os sexos são, assim, maiores no patamar escolar mais elevado. Em 2011, uma mulher tinha 1,2 vezes mais possibilidades de concluir o básico em vez de não o concluir do que um homem, aumentando o valor para 1,4 e 1,7 nos ensinos secundário e superior, respectivamente.

Figura 3.41 Desigualdades de género na conclusão dos níveis de ensino, segundo os grupos de referência (população adulta), 1960-2011



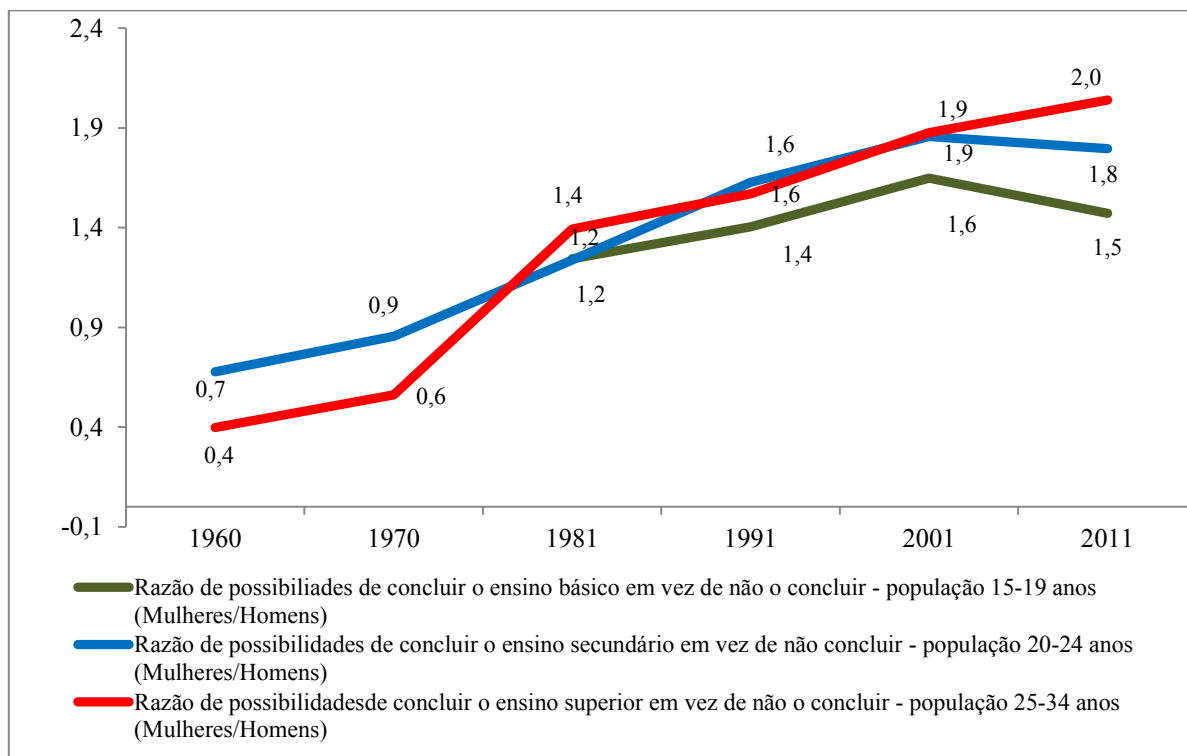
Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

A informação da Figura 3.42 permite observar o aprofundamento das desigualdades entre os sexos nos grupos etários mais jovens, expectável se considerarmos a situação registada no grosso da população adulta. As desigualdades de género apresentam maior dimensão junto da nova geração de portugueses, constatando-se aí também um efeito mais nítido da sua transmutação. Em 2011, as mulheres dispunham de 1,5 vezes mais possibilidades de concluir o ensino básico em vez de não o concluir do que os homens, crescendo o valor para 1,8 no secundário e para 2,0 no superior. A evolução do comportamento da população feminina é, de facto, notável. Em 1960, o universo

<sup>270</sup> Esta síntese descritiva parece aplicar-se até ao limiar da universalização do nível de ensino, *i.e.*, até à observação do efeito de tecto. Nessa altura, o valor da razão de possibilidades tende para 1, significando a completa igualdade.

masculino dispunha de 1,5 vezes mais possibilidades de concluir o ensino secundário em vez de não o concluir do que o feminino. O valor ascendia a 2,5 no ensino superior.

Figura 3.42 Desigualdades de género na conclusão dos níveis de ensino, 1960-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

## Notas Finais

Portugal assistiria à expansão do sistema de ensino a partir da segunda metade do século XX. A «construção e o crescimento da escola de massas» (Justino, 2014:129) foram motivados pela conjugação de um conjunto alargado de factores, de entre os quais destacamos: os mecanismos de indução externa das políticas (Pires, 2000; Lemos, 2014; Justino, 2014; Rodrigues, 2014) decorrentes do processo de globalização (Projecto Regional do Mediterrâneo); as políticas educativas e os seus protagonistas (Rodrigues, 2014; Pires, 2000); a aceleração do processo de diferenciação estrutural da sociedade portuguesa e de racionalização da vida quotidiana. A transformação do país neste período expressa-se pelo rápido crescimento da indústria e dos serviços e pela intensificação da urbanização. Este movimento alterou a estrutura familiar, que deixou de ser predominantemente geracional e de funcionar como sede de socialização profissional, cedendo essa responsabilidade à escola. O sistema de ensino assumiu funções de selecção e de credenciação, definindo, assim, o acesso da população ao

mercado de trabalho. As leis da escolaridade obrigatória passaram então a contemplar normas de natureza credencial, a par das ancestrais de índole punitiva. A procura social de educação como uma das causas explicativas da expansão escolar (Pires, 2000:187; Rodrigues, 2014), *i.e.*, como resposta “a dinâmicas sociais e culturais decorrentes de processos de mudança interna e por indução externa” (Justino, 2014:129), resultou, assim, da conjugação dos factores acima mencionados, exigindo à ciência sociológica a articulação de níveis de análise (Archer, 1979) e a convivência pluriparadigmática (Almeida, 1992:196) na explicação dos fenómenos sociais.

O período de expansão escolar é marcado pela progressiva ampliação da escolaridade obrigatória. A identificação da elevação da exigência da obrigatoriedade escolar como denominador comum não significa, contudo, que o crescimento do sistema de ensino se tenha feito de forma linear até aos nossos dias. Foram recenseados dois momentos governados por duas interpretações distintas da igualdade de oportunidades na educação, que condicionaram a definição dos fundamentos educativos, bem como os resultados das políticas. A resistência de uma concepção tradicionalista da igualdade na educação, nos últimos 20 anos do Estado Novo, condicionou o desempenho do país na execução dos objectivos mínimos acordados no quadro do Projecto Regional do Mediterrâneo. A cedência ao sector conservador do regime dificultou o cumprimento da escolaridade obrigatória, naturalizou a baixa produtividade do sistema educativo e perpetuou a inexistência de uma consistente e continuada política de educação e formação de adultos.

O lento processo de afirmação de uma interpretação conservadora da igualdade de oportunidades na educação teve também influência expressiva nos resultados das políticas após a Revolução de Abril. A desorientação educativa durante o PREC demoliu a reforma Veiga Simão e reduziu a escolaridade obrigatória a seis anos, confinando aí a gratuidade do ensino e a universalidade dos apoios sociais aos alunos carenciados. A instabilidade governativa, registada até à aprovação da LBSE de 1986, perpetuou uma escolaridade de reduzida ambição, mostrando a dificuldade de se estabelecer um consenso na sociedade portuguesa quanto à capacidade da população discente para concluir uma escolaridade superior a seis anos. A declaração da incapacidade de uma parte expressiva dos alunos ir além da escolaridade obrigatória ou frequentar o ensino secundário tinha como consequência a circunscrição da gratuidade do ensino e dos mecanismos de apoio social. A interpretação conservadora da igualdade de oportunidades afirma-se após a aprovação da Lei de Bases. O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, o aprofundamento dos apoios sociais aos alunos carenciados e a procura continuada da sua universalização caracterizam o processo de afirmação. O conservadorismo da nova interpretação reflecte-se na asseveração da incapacidade de todos os alunos aprenderem e serem bem-sucedidos para além da escolaridade obrigatória, no consequente confinamento do universo do ensino gratuito, na circunscrição da universalidade dos

apoios sociais ao ensino básico, na naturalização dos fenómenos de repetência escolar e na perpetuação da ausência de uma política consistente e continuada de educação e formação de adultos.

A interpretação da igualdade de oportunidades na educação contribuiu, assim, para o tipo de expansão escolar observado, reflectindo-se no impacto sobre a estrutura de qualificações e sobre a dimensão das desigualdades. O crescimento do sistema educativo alterou de forma expressiva os níveis de escolarização da sociedade portuguesa. O movimento de convergência com os países da União Europeia e da OCDE não significaria, contudo, que Portugal não continuasse a ocupar os últimos lugares na comparação internacional e a acumular défice de pessoal qualificado. Parece-nos, assim, que a actual posição do país não pode ser explicada apenas em função do défice histórico acumulado em matéria educativa. A residual preocupação política com o problema da retenção e do abandono precoce, até ao final da passada centúria, limitou as taxas de conclusão da escolaridade obrigatória e de acesso aos níveis mais elevados de ensino. Sublinhe-se aqui que o país só conseguiu garantir a universal conclusão da primeira etapa escolar (três ou quatro anos de escolaridade) em 2011, quase dois séculos (176 anos) após o estabelecimento da escolaridade obrigatória (1835).

Perante a expansão escolar, questionámos o seu impacto em matéria de igualdade de oportunidades no acesso e conclusão dos níveis de ensino. Da expansão resultaria uma diminuição das desigualdades escolares, *i.e.*, uma maior democratização do acesso à educação?

O desigual acesso à escola por parte da população feminina, observado ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, é erradicado nos últimos cinquenta anos. Neste período, regista-se a inversão do padrão estabelecido. Assistimos à transmutação e ao aprofundamento das desigualdades de género na conclusão da escolaridade obrigatória e dos ensinos secundário e superior. As desigualdades entre os sexos sobem à medida que se elevam os níveis de ensino, *i.e.*, as desigualdades de género são tão mais elevadas quanto menos difundido se encontra o patamar da educação escolar. Em 2011, uma mulher adulta tinha 1,2 vezes mais possibilidades de concluir o básico em vez de não o concluir do que um homem, subindo o valor para 1,4 no secundário e para 1,7 no superior. Ao longo do período considerado, observamos o aprofundamento das desigualdades de género nos grupos etários mais jovens. As desigualdades entre os sexos apresentam maior dimensão junto da nova geração de portugueses, constatando-se aí também um efeito mais nítido da sua transmutação. Em 2011, as mulheres mais jovens dispunham de 1,5 vezes mais possibilidades de concluir o ensino básico em vez de não o concluir do que os homens, crescendo o valor para 1,8 no secundário e para 2,0 no superior. A evolução do comportamento da população feminina é, de facto, impressionante. Em 1960, a população masculina dispunha de 1,5 vezes mais possibilidades de concluir o ensino secundário em vez de não o concluir do que a feminina. O valor no ensino superior atingia 2,5.

Por seu turno, as desigualdades etárias são tanto mais elevadas quanto mais difundido se encontra o nível de ensino. Actualmente, os jovens adultos (20-24 anos) possuem 17,1 vezes mais

possibilidades de concluir o ensino básico em vez de não o concluir do que os indivíduos com idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos. Nos ensinos secundário e superior, os valores da relação de possibilidades são de 7,1 e 3,6, respectivamente. Este último valor supera, pela primeira vez, o registado em 1981, que reflectia então a abertura das portas universitárias durante o PREC. A diminuição das desigualdades etárias à medida que se eleva o nível de ensino tinha já sido observada no período anteriormente analisado (1926-1955), facto que evidencia a perpetuação da ausência de uma política de educação de adultos consistente, continuada e com resultados expressivos. Ao longo dos últimos 50 anos, assistimos ao crescimento e endurecimento das desigualdades etárias em todos os níveis de ensino, facto que sublinha a aceleração dos ritmos de conclusão por parte da nova geração de portugueses.

Resta, por fim, uma nota sobre a informação que serve de base à análise das desigualdades. Os dados publicados dos censos da população não autorizam a construção de uma série estatística capaz de aferir a evolução das desigualdades territoriais e de origem social no período temporal considerado. Foram, no entanto, feitos contactos com a autoridade estatística nacional no sentido de perceber se a informação recolhida nas várias operações censitárias permitiria concretizar tal propósito. Não foi possível obter uma resposta inequívoca sobre essa possibilidade num tempo compatível com o prazo de realização deste trabalho, situação compreensível se atendermos à envergadura de tal tarefa avaliativa. De qualquer modo, se considerarmos a progressão das taxas de analfabetismo, de escolarização e de conclusão, bem como os resultados apresentados no capítulo seguinte sobre a influência familiar no desempenho dos alunos, é de esperar uma correlação positiva entre o nível de ensino e a dimensão das desigualdades sociais. Quer isto dizer que se espera que estas desigualdades cresçam à medida que se eleva o nível de ensino, *i.e.*, quanto menos difundido este se encontra. Os resultados apresentados sobre a expansão do ensino em França ao longo do século XX mostram a transferência ou deslocação das desigualdades sociais para os níveis cimeiros (Duru-Bellat e Kieffer, 2000). Em Portugal, não existem trabalhos que permitam testar a hipótese enunciada. Esperamos, no entanto, poder contribuir para o aprofundamento desta matéria a muito breve prazo.





## **4 AS DESIGUALDADES SOCIAIS DE DESEMPENHO NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA EM PORTUGAL**

Nesta última etapa, a análise deixará de incidir sobre as questões relativas ao acesso à escola, deslocando-se para a temática do desempenho dos alunos no quadro da escolaridade obrigatória. A discussão será realizada tendo por referência as classificações nos exames nacionais do 9.º ano em 2008/09, período para o qual as estatísticas da educação registavam a matrícula da totalidade dos indivíduos com 15 anos de idade nos estabelecimentos de ensino<sup>271</sup>. Esta condição permite evitar potenciais enviesamentos analíticos decorrentes de processos de selecção, exclusão ou abandono averbados em etapas anteriores do percurso educativo.

### **4.1 A Avaliação da Igualdade de Oportunidades de Desempenho na Escolaridade Obrigatória**

O principal objectivo deste capítulo é proceder à avaliação da igualdade de oportunidades de desempenho na então última etapa da escolaridade obrigatória de nove anos. Para a concretização de tal desígnio, será analisado o modo como se comportam os resultados escolares em função de um conjunto de critérios de natureza atributiva, tais como: o sexo, a nacionalidade e a origem social. O grau de dependência dos resultados dos referidos critérios será objecto de estudo, constituindo a base para a apreciação da mencionada igualdade de oportunidades. A discussão sobre a relação estabelecida entre desigualdades sociais e desigualdades educativas assumirá particular relevância neste domínio, tentando-se aferir a influência da origem social sobre as notas dos alunos. O trabalho tentará, assim, responder a questões como: o sistema educativo português pode ser caracterizado por proporcionar igualdade de oportunidades de desempenho, cumprindo o preceito constitucional? As classificações reflectem as desigualdades sociais anteriores à escola ou são independentes da origem social dos discentes? Se os dados apurados conduzirem à afirmação da desigualdade de oportunidades, novas questões serão formuladas. Quais são os factores que contribuem para tal situação? Quais são os mais determinantes? Qual é o peso explicativo líquido de cada um dos factores? Quais são os grupos sociais com mais e menos oportunidades?

---

<sup>271</sup> As taxas de escolarização por idade, elaboradas pela Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (DGEEC), confirmam esta situação desde o ano lectivo de 2006/07.

#### **4.1.1 A igualdade de oportunidades escolares como objecto de estudo: A forma como foi sendo pensada e medida a relação entre desigualdades sociais e desigualdades educativas**

Como vimos, a avaliação da igualdade de oportunidades educacionais constituiu-se como objecto de várias investigações realizadas sobretudo a partir da década de sessenta do século passado. Nos Estados Unidos da América, as questões em torno dos direitos civis e da integração racial fomentaram um dos mais vivos e amplos debates sobre esta temática. O Relatório Coleman (1966), peça importante dessa discussão, nasceria de uma encomenda do Congresso, tendo como propósito avaliar a igualdade de oportunidades nos estabelecimentos de ensino norte-americanos durante a escolaridade de 12 anos. James Coleman redimensionou o conceito de igualdade de oportunidades, deixando este de se circunscrever à disponibilização de iguais recursos escolares. O trabalho que os espaços de ensino fazem com os meios colocados à sua disposição passou também a ser considerado. O conceito é agora determinado, sobretudo, pela capacidade da escola combater as influências divergentes e exteriores. Se a influência da instituição de ensino é forte, as médias das notas, apuradas segundo a origem social dos alunos, tendem a convergir no tempo. A igualdade de resultados não significa, contudo, o fim das diferenças individuais de desempenho, mas tão-só que as médias das classificações dos distintos grupos sociais convergem, tornando-se idênticas. A dispersão de resultados individuais pode, com efeito, permanecer em níveis elevados (*cf.* Coleman, 1968:21). A igualdade de oportunidades de desempenho é medida, assim, pela proximidade e convergência das médias das classificações dos diversos grupos sociais. A manutenção das distâncias e a divergência indicam que a escola não desenvolveu uma acção tendente a erodir as diferenças de partida. O Relatório afirmou a desigualdade de oportunidades nos espaços de ensino norte-americanos, a partir da observação das diferenças nas médias de desempenho apresentadas pelos diversos grupos sociais. Ao contrário do que a revisão da literatura costuma sublinhar, o Relatório Coleman mostrou que a escola podia fazer a diferença, mas não estava a ser bem-sucedida.

Em França, nesta mesma década, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron afirmam a desigualdade de oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino, em particular ao superior (Bourdieu e Passeron, 1964). Os autores utilizam uma outra medida estatística para declarar as distintas possibilidades de acesso ao ensino superior em função da origem social dos estudantes franceses. No ano lectivo de 1961/62, os dados revelavam uma notória desigualdade na distribuição das oportunidades: um filho de um quadro superior tinha 80 vezes mais possibilidades de chegar à universidade do que um descendente de um assalariado agrícola e 40 vezes mais do que um filho de um operário. As diferentes probabilidades reflectiam o resultado de um processo de selecção efectuado ao longo do percurso escolar com um desigual impacto na origem social dos estudantes, eliminando a esmagadora maioria dos alunos das classes desfavorecidas (*cf.* Bourdieu e Passeron, 1964:11-12).

No início da década de setenta, o trabalho de Raymond Boudon (1973) confirmou as enunciadas desigualdades de oportunidades perante o ensino. O autor utilizou a mesma medida estatística, teorizando, no entanto, de forma diversa sobre os mecanismos produtores e reprodutores das desigualdades escolares. Estas são geradas e instituídas pela acção de um duplo mecanismo: a herança cultural e a posição social (cf. Boudon, 1973, 1981:143).

Nas últimas décadas do século XX, a então hegemónica teoria da reprodução começou a revelar insuficiências explicativas. A escola deixou de ser considerada como uma «caixa negra», que simplesmente gravava as desigualdades sociais (cf. Dubet, 2002:13). Com efeito, um crescente número de estudos identificou efeitos do contexto escolar sobre os percursos e os desempenhos, alertando para a necessidade da instituição educativa deixar de ser pensada como um sistema monolítico (cf. Duru-Bellat, 2002:26). A escola passou a ser perspectivada como parte activa na produção e reprodução das desigualdades sociais, abrindo-se espaço para pensar o sistema educativo como instância de fomento de novas desigualdades, que acresciam às existentes<sup>272</sup> (cf. Duru-Bellat, Dubet e Véréout, 2010, 2012:59-68).

Como vimos, Duru-Bellat sublinhou que as desigualdades sociais escolares se acumulam e se sedimentam ao longo do percurso do aluno. Esta conclusão é alcançada através do uso de complexas técnicas estatísticas como a análise multinível. A socialização primária explica os diferentes desempenhos observados durante a educação pré-escolar. A partir do primeiro ano do ensino elementar (CP), a origem social deixa de se constituir como o principal factor preditivo dos resultados escolares. O efeito da socialização familiar é incorporado no valor escolar do aluno, assistindo-se a uma tradução das desigualdades sociais em desigualdades educativas. Os trabalhos de Mingat e Suchaut apoiam tal afirmação, mostrando que o nível inicial dos alunos explica entre 41 e 50% da variação do resultado alcançado no final do CP (Mingat, 1991; Suchant, 1996, in: Duru-Bellat, 2002:65). Este nível inicial é determinado (15% a 20%) pela origem social. O impacto conjunto destas variáveis explica entre 46 a 55% do desempenho observado no final do ano lectivo. Estes dados permitem afirmar a sobreposição de efeitos, vislumbrando-se aqui um processo de incorporação da influência da origem social no valor escolar do aluno (cf. Duru-Bellat, 2002:65). Os modelos analíticos construídos para a análise do desempenho no primeiro ano do *collège* (6.º ano) mostram que o efeito da origem social se avoluma. Um terço dos resultados nas disciplinas de matemática e francês é explicado pelas características dos alunos, revelando um maior peso da origem social do que nos

---

<sup>272</sup> A corroboração empírica desta nova tese beneficiou do crescente desenvolvimento da informática, permitindo generalizar o uso de análises estatísticas de elevada complexidade. Com efeito, os cientistas sociais dispõem hoje de ferramentas inacessíveis até há bem pouco tempo, tais como: a análise multinível. Esta calcula os efeitos líquidos dos diversos patamares do contexto escolar (estabelecimento, turma, professor) sobre o desempenho escolar.

níveis anteriores. Dois terços (67%) das classificações finais são determinados pelo nível inicial dos alunos. O efeito conjunto das variáveis explica 70% das notas, facto que sublinha a elevada sobreposição (*cf.* Duru-Bellat, 2005:18).

As desigualdades aceleram a partir do secundário, resultando tal facto da conjugação dos efeitos das desigualdades sociais escolares acumuladas com as desigualdades sociais de escolha e de orientação. Como afirma Duru-Bellat, a existência destes mecanismos de diferenciação do sistema educativo decorre também da pressão exercida pela instância familiar. As escolhas e os processos de orientação revelam a importância das estratégias familiares no endurecimento das desigualdades. As famílias dispõem de capitais e recursos diversos com impacto acentuado no relacionamento estabelecido com a instituição escolar. A escolha de determinadas disciplinas, a procura de cursos com maior retorno económico, a arbitragem efectuada em torno do rendimento/risco na análise das probabilidades de sucesso, a identificação dos espaços de ensino de maior qualidade e a pressão para a constituição de turmas de nível são exemplos da importância desta instância na aceleração das desigualdades sociais escolares. No final da escolaridade, a origem social deixa de pesar sobre o desempenho dos alunos, sendo absorvida pelo valor escolar. O argumento utilizado por Bourdieu e Passeron (1964; 1970, 1978) é mobilizado por Duru-Bellat para justificar tal situação. Os sucessivos mecanismos de selecção operados ao longo da escolaridade tendem a anular o efeito da origem social.

A socióloga francesa declara também a independência dos efeitos de contexto na explicação do desempenho escolar e no destino dos alunos, sustentando tal afirmação nos trabalhos de Mingat e Bressoux, que mostraram que o estabelecimento de ensino determina 5% da variação dos resultados nos primeiros anos do ensino primário, enquanto a turma contribui com 14%. (*cf.* Mingat, 1984, 1991; Bressoux, 1995, in: Duru-Bellat, 2002:116). Estes autores sublinharam ainda que os desempenhos são mais afectados pelo «efeito professor» do que pela origem social no primeiro ano do ensino primário. De acordo com os resultados das pesquisas, o «efeito professor» explica entre 10 a 15% da variância observada na progressão dos alunos num determinado ano (*cf.* Mingat, 1984, 1991; Bressoux, 1995 in: Duru-Bellat, 2002:122).

Os alunos progridem mais nos espaços mais favoráveis aos processos de ensino, relacionando-se a eficácia das escolas com a composição social do público acolhido e com o valor dos estudantes, elementos com notória influência na promoção das condições mais propícias às aprendizagens. Para esta situação, contribuem também as estratégias desenhadas pelas famílias na procura dos estabelecimentos com maior eficácia e, por conseguinte, com maior capacidade de elevação do desempenho dos filhos. Os efeitos de contexto não se distribuem uniformemente pela população discente, produzindo maior impacto junto dos alunos com fracos resultados (*cf.* Duru-Bellat, 2005:23). Tal como o Relatório Coleman tinha identificado (Coleman, *et al.*, 1966), os estudantes com baixas classificações ganham com a integração em turmas heterogéneas. Duru-Bellat conclui que o efeito de

contexto endurece as desigualdades sociais, uma vez que os discentes dos meios mais favorecidos beneficiam sistematicamente dos espaços de ensino mais eficazes. A influência do meio social sobre o desempenho é, em grande medida, indirecta, processando-se pelo acesso desigual aos estabelecimentos de ensino de qualidade. O contexto escolar, enquanto espaço construído pelas estratégias dos actores com desiguais capitais e recursos, cria e consolida novas desigualdades (*cf.* Duru-Bellat, 2005:26).

A desigualdade de oportunidades é afirmada pela incorporação do efeito da origem social no nível escolar do aluno. Contudo, este processo não é linear. Ao arripio da tese da reprodução, Duru-Bellat, Dubet e Véréout (2010) declaram a inexistência de uma relação de continuidade entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares. Como sublinham os autores, se as desigualdades sociais condicionam as desigualdades educativas, a magnitude do efeito é variável, sendo essa relação moldada por um conjunto alargado de factores, tais como, as políticas públicas que definem o grau de diferenciação do sistema e a margem de manobra das famílias.

O contributo de Bernard Lahire é aqui bastante útil para analisar a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas, bem como para explicar a amplitude do condicionamento. Com efeito, o autor coloca em evidência as limitações do tratamento dos grupos sociais como entidades monolíticas. A constituição de grupos a partir de propriedades sociais (rendimento ou nível de escolaridade) conduz ao tratamento estatístico destas categorias como entidades homogéneas. A compreensão das razões determinantes do desempenho escolar implica, assim, considerar as condições de coexistência, e não apenas de existência, as redes de interdependência, os espaços de constituição dos quadros de percepção, avaliação e acção dos indivíduos<sup>273</sup>.

O desempenho dos alunos é explicado pelo grau de consonância das formas de relações sociais observadas entre as redes de interdependência familiar e escolar. As famílias com o mesmo estatuto socioeconómico apresentam configurações diversas, revelando as suas práticas maior ou menor consonância com as da escola (*cf.* Lahire, 1998, 2008). Se considerarmos os elementos constitutivos dessas configurações (relação com a leitura e com a escrita, as condições e disposições económicas, a

---

<sup>273</sup> Como sublinha Bernard Lahire, a existência de um capital não implica que ele seja transmitido e interiorizado. Nem sempre os indivíduos que dispõem de mais capital são aqueles que mais convivem com os alunos e assumem predominância no processo de socialização. Com efeito, as famílias são entidades heterogéneas resultantes da participação dos indivíduos numa pluralidade de domínios sociais. O envolvimento da criança, desde tenra idade, em vários espaços de actividade (creche, jardim-de-infância, escola primária) assim como as relações sociais estabelecidas numa rede familiar tendencialmente heterogénea evidenciam a elevada probabilidade do aluno ser confrontado com princípios de socialização pouco coerentes e, muitas vezes, contraditórios (*vd.* Lahire, 1998, 2003:34; 2004:318).

ordem moral doméstica, as formas de autoridade e de investimento pedagógico), percebemos que as famílias têm diferentes posicionamentos em relação a cada um deles. Estas diferenças poderão explicar a existência de elevada dispersão de resultados nos grupos sociais tratados como entidades monolíticas. Este facto reclama uma maior atenção dos sociólogos.

#### **4.1.2 Problemas teóricos e empíricos na medição da igualdade de oportunidades escolares**

Como vimos, a igualdade de oportunidades permanece um conceito ambíguo e polissémico, tal como Coleman o havia caracterizado na década de sessenta do século passado. Este é, de facto, o principal problema que se coloca à medição da igualdade de oportunidades. Definido o conceito, sucedem-se as questões relacionadas com a sua operacionalização e com as técnicas escolhidas para efectuar a pretendida medição.

Neste capítulo, há uma clara circunscrição do conceito à dimensão do desempenho escolar, sendo este aferido pela classificação obtida pelos alunos nos exames nacionais de matemática e de língua portuguesa. O desempenho não se confunde aqui com o sucesso. Este tende a ser medido através das taxas de transição e de conclusão. Os mencionados indicadores acabam por congregiar situações muito heterogéneas entre si, *i.e.*, discentes com resultados, muitas vezes, díspares, escondendo posicionamentos muito diversos dos grupos sociais perante a escola. Para efeitos de transição escolar, um estudante com uma classificação média de três valores é tratado como tendo tanto sucesso quanto um outro que obtém cinco. Acresce que a gradual subida das taxas de transição nas últimas décadas tende a promover uma leitura homogeneizante de comportamentos heterogéneos. A utilização das notas dos exames permite, para além do alargamento do campo de variação de resultados, dispor de informação estandardizada. Os alunos confrontam-se com o mesmo enunciado de questões, facto que elimina, desde logo, problemas decorrentes da comparação de classificações alcançadas em diferentes testes com grau de dificuldade necessariamente variável.

A igualdade de oportunidades de desempenho será avaliada em função da independência dos resultados escolares de critérios de natureza atributiva. Pelo contrário, a dependência destes critérios confirmará situações de desigualdade na última etapa da escolaridade obrigatória. A aferição iniciar-se-á com a comparação de médias<sup>274</sup> das diferentes categorias das variáveis independentes (sexo,

---

<sup>274</sup> A análise será complementada com o estudo da dispersão das notas, enquanto indicador da heterogeneidade interna dos diversos grupos sociais conceptualizados frequentemente como entidades monolíticas. Será ainda produzida informação sobre o grau de associação de cada factor com a variável dependente ( $E_{ta}$ ), ou seja, com os resultados observados nos exames das disciplinas de matemática e de língua portuguesa. Será, por fim, calculada a dimensão do efeito ( $E_{ta}^2$ ) da variável independente na variabilidade do desempenho escolar. Serão exibidos os valores do coeficiente para cada factor, de forma isolada (análise bivariada), e, por isso, não

nacionalidade e origem social). A avaliação será, assim, iniciada com a aplicação da proposta de James Coleman, procedendo-se à verificação da existência de diferenças significativas entre as médias das classificações dos grupos sociais. Para o autor, a observação destas diferenças denotava que a escola não tinha exercido uma influência capaz de eliminar o efeito da origem social. Esta concepção pode ser considerada abrangente, uma vez que não se circunscreve à verificação da igualdade de oportunidades de alcançar um desempenho considerado mínimo, patamar necessário para assegurar a transição para o nível de escolaridade seguinte. Quer isto dizer que a avaliação não se limita à obtenção de uma nota positiva, mas aplica-se ao espectro de classificações possíveis. Como vimos, este posicionamento foi objecto de duras críticas. Daniel Bell (1972; 1973) viu aqui a defesa da igualdade de resultados e uma séria ameaça à meritocrática sociedade pós-industrial.

A denúncia da desigualdade de oportunidades no sistema educativo francês, realizada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nos anos sessenta do século passado, é também subsidiária de uma concepção abrangente. Os autores calcularam a probabilidade de acesso ao ensino superior para cada grupo socioprofissional, não circunscrevendo a análise à escolaridade obrigatória. O exercício revelou uma elevada desigualdade de oportunidades entre as categorias sociais, em particular entre os filhos de quadros e de operários.

A avaliação da igualdade de oportunidades de desempenho no quadro da escolaridade obrigatória do sistema de educativo português recorrerá, numa segunda fase, ao cálculo das diferentes probabilidades de alcançar uma determinada nota nos exames. Duas concepções serão aqui confrontadas: abrangente e restrita. No primeiro caso, serão calculadas as probabilidades de obter um desempenho elevado, ou seja, uma classificação situada no último quintil da distribuição de resultados. No segundo caso, serão medidas as possibilidades de atingir um desempenho mínimo, *i.e.*, uma nota positiva nos exames nacionais ( $\geq 50\%$ ). Os apuramentos poderão mostrar desiguais probabilidades dos grupos sociais. Contudo, o exercício pouco nos dirá sobre o contributo quantitativo dos diversos determinantes para a explicação dos resultados escolares.

Os valores observados para os grupos sociais, quer em termos das médias de resultados, quer em termos das probabilidades de desempenho, tenderão a constituir-se como elementos de síntese, condensando efeitos de um conjunto alargado de factores. Nesse sentido, numa última etapa, procederemos ao cálculo dos efeitos parciais de cada uma das variáveis independentes na modelação das classificações dos estudantes. Será, assim, ajustado um modelo de regressão linear múltipla, visando, desde logo, ilustrar a complexidade da relação estabelecida entre desigualdades sociais e

---

acumuláveis na determinação do comportamento das variáveis dependentes. Aqui será possível vislumbrar graus de associação entre as variáveis e a influência de cada indicador da origem social nos resultados escolares, não havendo qualquer análise relativa à sobreposição de efeitos entre as variáveis independentes. Essa tarefa será, de facto, empreendida numa fase mais adiantada do trabalho.

desigualdades educativas. Espera-se, deste modo, contribuir para uma melhor compreensão da amplitude do condicionamento das desigualdades sociais, em particular, da incorporação do efeito da origem social no valor escolar do aluno.

O estudo da relação estabelecida entre desigualdades sociais e desigualdades educativas é, hoje, realizado com recurso sobretudo ao cálculo dos efeitos explicativos parciais da família (origem social) e da escola (estabelecimento, turma e professor). O cálculo do impacto do contexto escolar implica, no entanto, dispor de informação sobre a origem social e o valor escolar do aluno. Se o investigador não dispõe de informação padronizada sobre o valor do aluno no início do ano lectivo, a determinação da influência do contexto constitui-se como um exercício de validade duvidosa, conduzindo à negação do efeito que se pretende afirmar. Considerando que o país não produz esta informação estandardizada, a realização deste exercício fica, de facto, comprometida.

Na nossa modelação, identificamos, no entanto, duas variáveis mobilizáveis para uma medição de proximidade do valor escolar do aluno na disciplina objecto de análise: a idade esperada de frequência escolar; o desempenho observado na outra disciplina examinada. A idade fornece claramente informação sobre o percurso do discente, permitindo descobrir se se trata de um trajecto realizado sem repetências ou se, pelo contrário, estamos perante uma trajectória marcada pelo insucesso. A correlação negativa entre a idade esperada e a classificação alcançada vai no sentido de mostrar a importância do valor escolar do estudante. No entanto, não podemos deixar de notar que é uma variável que mede indirectamente o desempenho. A outra variável disponível é a classificação obtida no outro exame nacional. Podemos sempre questionar o sentido da utilização da nota no exame de língua portuguesa como preditor do resultado de matemática. É, de facto, uma variável que não mede o ponto de partida do aluno na disciplina, mas que fornece ao modelo de predição informação sobre o valor geral do estudante. É, neste quadro, que se fará o ajustamento do modelo de regressão, tentando perceber se daí resultam pistas que indiquem a incorporação do efeito da origem social no valor escolar. A forma como as desigualdades sociais condicionam as desigualdades educativas levanta um conjunto de questões relacionadas com a construção de indicadores de caracterização pluridimensional das famílias.

#### 4.1.2.1 Captar e medir a origem social dos alunos

Os diferentes volumes de capitais das famílias podem constituir-se como marcas das desigualdades. Como afirma António Costa, o rendimento e a escolaridade são dois dos indicadores fundamentais das desigualdades sociais contemporâneas (*cf.* Costa, 2012, 2013:33). No que respeita ao desempenho dos alunos, a análise da relação estabelecida entre a desigualdade social e a desigualdade educativa inscreve a necessidade de mobilizar medidas que permitam uma caracterização multidimensional das



famílias, captando aí a pluralidade de capitais e recursos existentes. Para o efeito, três indicadores serão construídos como potenciais factores explicativos do desempenho escolar: o nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais, a classe social de origem e o estatuto socioeconómico.

A importância do primeiro factor encontra-se sublinhada, sendo, desde logo, essencial para a aferição de processos de reprodução das desigualdades educativas. O nível de escolaridade concluído, que traduz o capital educacional, é um elemento preponderante no acesso às ocupações e às carreiras profissionais mais bem remuneradas, constituindo-se como requisito necessário para o desenvolvimento de actividades de natureza técnica e científica. Assim, o indicador fornece também pistas sobre os recursos de natureza profissional e económica. Estas pistas, contudo, não são suficientes para uma caracterização multidimensional das condições sociais de existência das famílias. Neste quadro, a classe social de origem dos alunos será mobilizada para responder ao propósito enunciado.

A relevância do conceito de classe social não advém apenas do mapeamento das posições sociais distintas ocupadas pelos indivíduos no espaço social elaborado a partir das condições objectivas de existência. Como sublinha João Ferreira de Almeida, a pertinência da utilização da classe social como variável explicativa resulta do facto de esta se constituir como elemento mediador entre as estruturas e as práticas sociais (*cf.* Almeida, 1981:361). António Costa descreve com particular acuidade o sentido da mediação: “o que os agentes sociais pensam, dizem e fazem depende em grande medida (...) de um conjunto de propriedades sociais que os caracterizam e que os situam, uns em relação aos outros, em posições distintas, com desiguais poderes e recursos, oportunidades e disposições” (Costa, 1999:210). Significa, assim, que o desempenho dos alunos depende, em larga medida, das condições objectivas de existência e de coexistência. Para efeitos de operacionalização do conceito de classe social, recorreremos à obra *A Sociedade de Bairro* (Costa, 1999:208-244). Encontramos aqui uma versão actualizada de uma linha de investigação desenvolvida pela sociologia das classes e da estratificação, ao longo de décadas, e para a qual foram decisivos os contributos de João Ferreira de Almeida (1981; 1984; 1986), Madureira Pinto (1985), António Costa (1990; 1996; 1999) e Fernando Luís Machado (1989).

A classe social de origem do aluno é construída a partir de três variáveis de caracterização socioprofissional dos pais: a condição perante o trabalho, a profissão e a situação na profissão. O indicador permite, assim, uma cobertura mais alargada dos capitais familiares, informando sobre os recursos económicos e financeiros<sup>275</sup> (posse dos meios de produção), organizacionais ( direcção, chefia e enquadramento) e educacionais (nível de escolaridade exigido para a actividade profissional).

---

<sup>275</sup> A profissão e a situação na profissão fornecem também pistas sobre os rendimentos, ainda que de forma aproximada. No caso das carreiras da administração pública, é, de facto, possível estabelecer um intervalo de

O terceiro indicador utilizado para medir o efeito explicativo da origem social é o estatuto socioeconómico. Este adquiriu grande notoriedade com o Relatório Coleman (1966) e, desde então, tem apresentado elevada presença nos estudos sobre as desigualdades escolares. Uma parte importante da visibilidade alcançada decorre da sua utilização pela OCDE no Programa PISA. O indicador tem sido objecto de contínuas actualizações, visando o aprofundamento da sua natureza multidimensional. Actualmente, a medida agrega informação sobre um conjunto alargado de domínios sociais<sup>276</sup>, excedendo claramente a clássica caracterização das condições objectivas de existência: nível de escolaridade, ocupação profissional e rendimento dos pais (*vd.* Justino, 2013:9).

O estatuto socioeconómico é hoje um exemplo da crescente complexidade na construção de indicadores de síntese de uma multidimensional realidade social. Como afirma António Costa, a adição crescente de dimensões, para além dos problemas relativos à arbitrariedade das escalas e das ponderações, levanta uma relevante questão. “Esta multidimensionalidade aditiva remete, ao fim e ao cabo, para uma unidimensionalidade teórica e interpretativa: a de uma hierarquia de *status* única, de que a multiplicação de indicadores dimensionais pretendia apenas otimizar a medida” (Costa, 1999:213). Esta questão integra o núcleo da discussão teórica em torno das diferenças entre as classes sociais e os estratos sociais, sobressaindo, desde logo, os problemas relativos ao tratamento das variáveis como qualitativas (classes) e quantitativas (estratos) (*cf.* Abercrombie e Urry, 1983).

A construção do estatuto socioeconómico, comportando os dados das variáveis «nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais», «classe social de origem» e «escalão da acção social escolar do aluno», *i.e.*, congregando informação sobre o capital escolar, a posição socioprofissional e os rendimentos<sup>277</sup> do agregado, confronta-nos directamente com as questões enunciadas. Em termos

---

rendimentos. No entanto, para a esmagadora maioria das ocupações profissionais tal exercício não é de todo possível.

<sup>276</sup> A OCDE elabora o indicador «estatuto socioeconómico e cultural da família» (ESCS) através da agregação de cinco índices: Ocupação profissional dos pais (profissão actual ou última em caso de não exercer); Escolaridade dos pais (nível mais alto concluído); Bem-estar (número de livros, quarto individual para o aluno, ligação à Internet, máquina de lavar loiça, leitor de DVD ou videogravador, número de computadores, número de automóveis, número de casas de banho com banheira ou chuveiro); Recursos educacionais (mesa para estudar, sítio sossegado para estudar, máquina de calcular própria, livros auxiliares de estudo, dicionário); Recursos culturais (livros clássicos da literatura, livros de poesia, obras de arte) (*cf.* GAVE, s/d; OCDE, 2009).

<sup>277</sup> Em 2009, foi estabelecida uma correspondência entre os escalões da acção social escolar (ASE) e os do abono de família (AF). Estes são construídos com base nos rendimentos do agregado familiar (*vd.* Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de Março). O artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 176/2003, de 2 de Agosto, definiu “os seguintes escalões de rendimentos, indexados ao valor da remuneração mínima mensal garantida à generalidade dos trabalhadores, em vigor à data a que se reportam os rendimentos apurados: 1.º escalão - rendimentos iguais ou

simples, o problema poderá ser traduzido pela seguinte interrogação: Como construir um indicador compósito quantitativo, que estabeleça uma hierarquia entre os indivíduos, a partir de variáveis qualitativas, algumas delas não admitindo qualquer tipo de ordenação das suas categorias? De facto, a variável classe social não estabelece qualquer tipo de ordem entre os indivíduos e contribuirá para a formação do estatuto socioeconómico, variável quantitativa hierarquizante.

O problema da «multidimensionalidade aditiva»<sup>278</sup> na construção destes indicadores motivaria a investigação de Helena Carvalho, propondo a autora como solução possível a «análise de correspondências múltiplas» (ACM). Esta opção justificar-se-ia considerando “a multidimensionalidade do espaço de análise, a abordagem estrutural dessa multidimensionalidade e a operacionalização de indicadores qualitativos” (Carvalho, 2008:21). A ACM acaba por produzir uma hierarquização dos indivíduos a partir das associações estabelecidas entre as categorias das diversas variáveis num espaço social multidimensional.

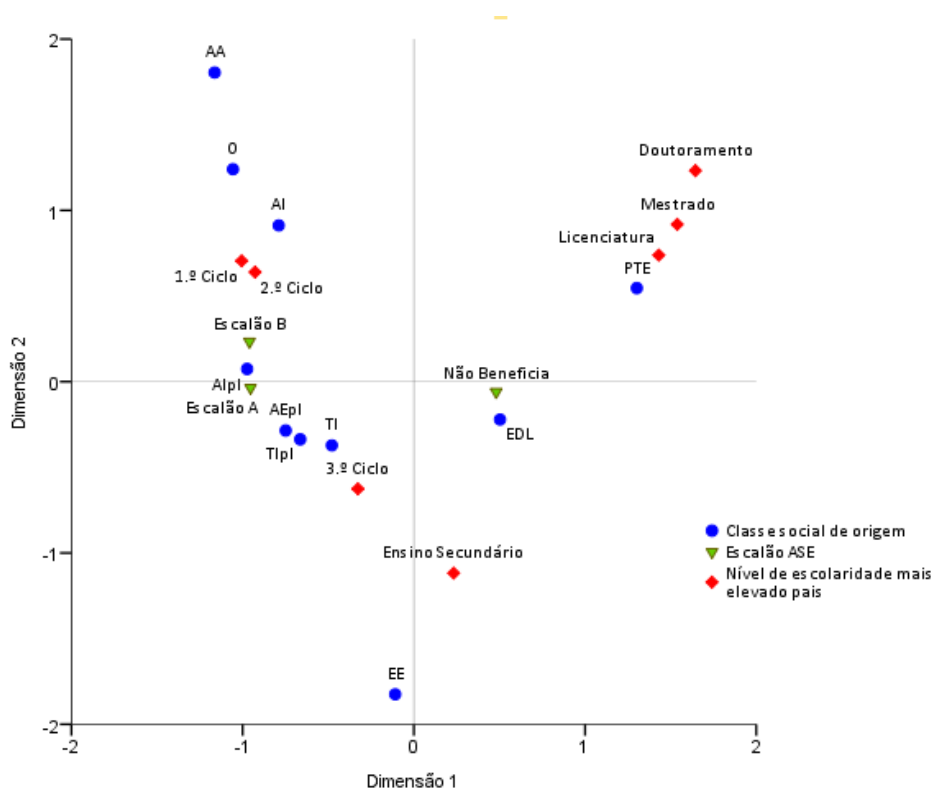
Neste quadro, procedemos à realização de uma ACM. A dimensão 1 da Figura 4.1 hierarquiza a população em função dos níveis de escolarização e de rendimento económico, mostrando associações privilegiadas entre as categorias destas variáveis e as da classe social. Com efeito, é notório que o acesso a profissões científicas exige um alto volume de recursos escolares, resultando do exercício dessas actividades níveis salariais elevados.

---

inferiores a 0,5; 2.º escalão - rendimentos superiores a 0,5 e iguais ou inferiores a 1; 3.º escalão - rendimentos superiores a 1 e iguais ou inferiores a 1,5; 4.º escalão - rendimentos superiores a 1,5 e iguais ou inferiores a 2,5; 5.º escalão - rendimentos superiores a 2,5 e iguais ou inferiores a 5; 6.º escalão - rendimentos superiores a 5” (Decreto-Lei n.º176/2003, de 2 de Agosto). Para efeitos de benefício da ASE, os alunos do escalão 1 do abono de família integram o escalão A. Os discentes do escalão 2 pertencem ao escalão B. A partir do 2.º escalão do AF, os alunos deixam de beneficiar da ASE. Quer isto dizer que a população não beneficiária é muito heterogénea, juntando famílias com médios e elevados rendimentos.

<sup>278</sup> Helena Carvalho coloca o problema nos seguintes termos: “Existem situações nas quais é necessário definir instrumentos de medida de determinados conceitos, os quais pressupõem uma hierarquização dos indivíduos. É o que se passa por exemplo quando se pretende medir o *status* social. (...) importa começar por referir que para operacionalizar o conceito de *status* social devem ser considerados múltiplos indicadores e que se traduzem através de variáveis qualitativas (nominais e ordinais). Com esses requisitos tem de ser um índice em cuja construção seja tida em conta essa multidimensionalidade e esteja apto a operar com variáveis categorizadas. Os habituais esquemas aditivos são incompatíveis quando está em causa operar com esse tipo de variáveis. Pondere-se, por exemplo, sobre a razoabilidade de conjugar aditivamente indicadores como a profissão, o rendimento e as habilitações, alguns dos que são importantes para definir um índice de *status*. E note-se que a questão não se coloca somente por existirem variáveis nominais. Mesmo na combinação de muitas das variáveis ordinais o problema mantém-se, basta pensar como conjugar os códigos dos escalões de rendimento com os códigos dos níveis de habilitações” (Carvalho, 2008:215).

Figura 4.1 Composição do indicador de estatuto socioeconómico



A distribuição das posições no espaço social permite a identificação de um conjunto de grupos: um primeiro dispendo de elevado capital escolar e exercendo actividade profissional com funções técnicas e de enquadramento; um segundo constituído por empresários, dirigentes e profissionais liberais com rendimentos económicos médios/altos. O seu posicionamento praticamente central no espaço parece reflectir a heterogeneidade do grupo, congregando indivíduos com profissões com exigências educativas contrastantes (dirigentes da administração pública e pequenos empresários da restauração); um terceiro grupo com baixas qualificações e fracos rendimentos. Encontramos aqui os trabalhadores indiferenciados do sector agrícola e os profissionais de execução (operários e agricultores).

A disposição das categorias (das variáveis implicadas) ao longo da dimensão 1 reflecte a hierarquia dos diversos níveis do novo indicador, posicionando, assim, os indivíduos segundo o seu estatuto socioeconómico. A nova variável compósita apresenta uma elevada consistência ( $\alpha=0,749$ ).

#### 4.1.2.2 Avaliação da qualidade da informação empírica disponível

A avaliação da igualdade de oportunidades de desempenho escolar é empreendida a partir da informação respeitante aos exames nacionais do 9.º ano realizados no continente no ano lectivo de 2008/09. O número de alunos abrangidos é de 83.410. O universo de análise circunscreve-se às escolas

públicas, fundamentando-se tal decisão no facto do Ministério da Educação e Ciência (MEC) não dispor de dados sobre a origem social dos discentes matriculados nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Esta situação impossibilita a análise do efeito da origem social nos resultados escolares, inviabilizando, assim, uma comparação com as classificações das escolas públicas. Por outro lado, a ausência de informação estandardizada sobre o nível inicial dos alunos nas disciplinas objecto de exame impede o cálculo do efeito de contexto (estabelecimento, turma e professor) sobre o desempenho. Como afirmámos, o cálculo deste efeito, não conhecendo o investigador o nível inicial do aluno nas disciplinas em causa, conduz a negar o que se pretende afirmar, uma vez que é desprezada a influência exercida pelo contexto até então.

A base informativa objecto de análise resulta do aproveitamento dos dados administrativos exportados pelas escolas para o Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI). Esta base de dados foi concatenada com a das classificações nos exames nacionais. O facto de uma boa parte da informação disponível advir do trabalho de recolha das escolas junto das famílias coloca problemas como o da qualidade dos registos respeitantes à origem social dos alunos. De facto, o processo de recolha apresenta lacunas. Destaca-se, neste âmbito, o facto do serviço competente do Ministério da Educação (ME) não dispor de um questionário para aplicação pelas escolas nem do respectivo manual de instruções. Parece ser necessário reforçar os procedimentos de uniformização e harmonização da informação estatística. Esta situação acaba por explicar a pouca qualidade dos dados recolhidos sobretudo sobre a profissão e a situação na profissão dos pais, variáveis essenciais à construção da classe social de origem. As escolas, perante as respostas fornecidas pelos pais ou encarregado de educação, têm como tarefa fazê-las corresponder a uma categoria da Classificação Nacional de Profissões (CNP94). A nossa análise detectou expressivas dificuldades das escolas neste processo, sendo observável um elevado número de casos que correspondem a impossibilidades lógicas, tais como: o exercício de profissões científicas por indivíduos que não concluíram o ensino secundário. Quando os pais afirmam não exercer uma profissão, o ME não solicita a identificação da última actividade desenvolvida. Foram também registados problemas com a situação na profissão. Há uma particular dificuldade com a distinção entre trabalhar por conta de outrem e por conta própria. Num considerável número de casos, os funcionários públicos foram classificados como trabalhadores por conta própria.

A consciência das limitações no processo de recolha promoveu uma tomada de decisão conservadora sobre os dados, sobretudo no que respeita à origem social. Foram eliminadas situações correspondentes a impossibilidades lógicas. A construção dos indicadores de origem social exigiu disponibilidade de informação para o pai e a mãe. Sempre que não existia anotação para um dos progenitores, a nova variável não fez qualquer assunção, limitando-se a eliminar o registo desse

agregado familiar. Este facto explica que a variável classe social só disponha de notação para cerca de 45% dos casos.

#### 4.1.3 O desempenho dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano: O peso dos critérios atributivos na modelação dos resultados

Os dados globais respeitantes aos exames nacionais realizados nas escolas públicas do continente revelam diferenças nos desempenhos médios dos alunos nas duas disciplinas objecto de avaliação: negativo em matemática (48,73%); positivo em língua portuguesa (55,55%). A diferença estabelecida entre as médias ronda os sete pontos percentuais, registando-se uma maior dispersão absoluta dos resultados na prova de matemática (23,09%).

Quadro 4.1 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano nas escolas públicas do continente

	N	Média	DP <sup>279</sup>	CV <sup>280</sup>
Matemática	71 625	48,73	23,09	47,38
Língua Portuguesa	70 936	55,55	15,55	27,99

Número de casos com informação em falta: matemática:11 785; língua portuguesa:12 474. Total = 83 410.

O coeficiente de variação (CV) mostra que a dispersão das classificações é elevada na disciplina de matemática (47,38%), superior em cerca de vinte pontos percentuais à observada em língua portuguesa (27,99%). A dispersão apurada alerta, desde logo, para a presença de notas muito díspares. A heterogeneidade de resultados motiva a procura de factores explicativos do desempenho dos alunos, discutindo-se, neste quadro, a influência de critérios atributivos na determinação das classificações, análise que abrirá caminho à aferição da igualdade de oportunidades neste domínio. Iniciamos essa procura, testando o efeito da variável «sexo» nos resultados escolares.

<sup>279</sup> DP = Desvio-padrão. Esta unidade mede a dispersão absoluta face à média. O DP apresenta algumas limitações decorrentes do facto de não permitir comparar grupos com diferentes médias ou médias situadas em unidades de medida distintas. Para avaliar a dispersão em termos relativos, recorre-se ao coeficiente de variação (CV), que permite comparar grupos e identificar, assim, a sua maior ou menor heterogeneidade interna.

<sup>280</sup> CV (Coeficiente de variação) = Desvio-padrão/Média\*100.

Quadro 4.2 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo o sexo

	Matemática				Língua Portuguesa			
	N	Média	DP	CV	N	Média	DP	CV
Masculino	34 287	49,60	22,98	46,33	33 939	52,76	15,36	29,11
Feminino	37 338	47,94	23,16	48,31	36 997	58,11	15,29	26,31
Total	71 625	48,73	23,09	47,38	70 936	55,55	15,55	27,99

Os dados constantes do Quadro 4.2 permitem observar que as raparigas têm o desempenho médio mais alto na disciplina de língua portuguesa. Este quadro inverte-se no exame de matemática. Aqui os rapazes apresentam um resultado ligeiramente superior, não atingindo a diferença os dois pontos percentuais. A grandeza da dispersão<sup>281</sup> das notas (47,38%) mantém-se nos grupos masculino (46,33%) e feminino (48,31%), revelando que a heterogeneidade das classificações permanece após a segmentação pela variável sexo. Na disciplina de língua portuguesa, constatamos uma menor dispersão, descendo os valores para um patamar próximo dos 30%. As raparigas constituem aqui o grupo mais homogéneo (26,31%).

Os graus de associação<sup>282</sup> entre as variáveis «sexo dos alunos» (independente) e «resultados nos exames nacionais» (dependentes) mostram, confirmando os indícios (Quadro 4.2), uma relação fraca (matemática:  $\eta^2 = 0,036$ ; língua portuguesa:  $\eta^2 = 0,172$ ). Por consequência, o efeito explicativo é de muito pequena dimensão (matemática:  $\eta^2 = 0,001$ ; língua portuguesa:  $\eta^2 = 0,030$ ). Quer isto dizer que o género determina apenas 3% das notas registadas em língua portuguesa, reduzindo-se essa percentagem para 0,1 em matemática, o que permite afirmar que esta variável é despicienda na identificação dos factores modeladores dos resultados dos alunos.

A nacionalidade dos alunos evidencia também um reduzido efeito na explicação das classificações escolares. Os dados do Quadro 4.3 indicam que os discentes oriundos dos países de língua oficial portuguesa<sup>283</sup> (PALOP) apresentam o desempenho médio mais baixo nas disciplinas examinadas. Verifica-se também que os seus resultados exibem a mais alta dispersão relativa em matemática (55,9%) e em língua portuguesa (32,3%). Estes estudantes constituem-se, assim, como o

<sup>281</sup> Em Portugal, são raras as tentativas de qualificar a grandeza da dispersão relativa. Elizabeth Reis afirma sobre esta matéria: “em termos práticos, é usual considerar-se que um coeficiente de variação superior a 50% indica um alto grau de dispersão relativo e, consequentemente, uma pequena representatividade da média como medida estatística” (Reis, 2000:108).

<sup>282</sup> Para efeitos de avaliação da dimensão dos efeitos ( $\eta^2$ ), utilizamos a classificação elaborada por João Marôco para as ciências sociais e do comportamento. A tabela classifica os efeitos do seguinte modo: Pequeno –  $\eta^2 \leq 0,05$ ; Médio - ]0,05; 0,25]; Elevado - ]0,25; 0,50]; Muito Elevado > 0,5 (Marôco, 2010:265).

<sup>283</sup> As categorias da variável independente são mutuamente exclusivas pelo que os alunos com nacionalidade portuguesa não se encontram representados nos PALOP.

grupo mais heterogéneo. Esta situação indicia, de facto, a presença de outros determinantes das classificações. Em sentido inverso, encontramos os alunos oriundos de países não falantes de português. Com efeito, estes discentes apresentam o desempenho médio mais alto no exame de matemática (49,4%), posicionando-se no segundo lugar na avaliação de língua portuguesa (53,5%). Nesta disciplina, deverá ser sublinhado o facto dos estudantes dos PALOP registarem um desempenho médio inferior em mais de sete pontos percentuais ao anotado para aqueles cuja nacionalidade não tem o português como língua oficial. Os valores de dispersão relativa confirmam, de facto, a presença de grupos bastante heterogéneos.

Quadro 4.3 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo a nacionalidade

	Matemática				Língua Portuguesa			
	N	Média	DP	CV	N	Média	DP	CV
Portuguesa	68 136	49,16	23,06	46,91	68 041	55,81	15,48	27,74
PALOP	1 870	32,59	18,21	55,88	1 628	45,97	14,83	32,26
Outros Países	1 619	49,41	22,63	45,80	1 267	53,51	16,56	30,95
Total	71 625	48,73	23,09	47,38	70 936	55,55	15,55	27,99

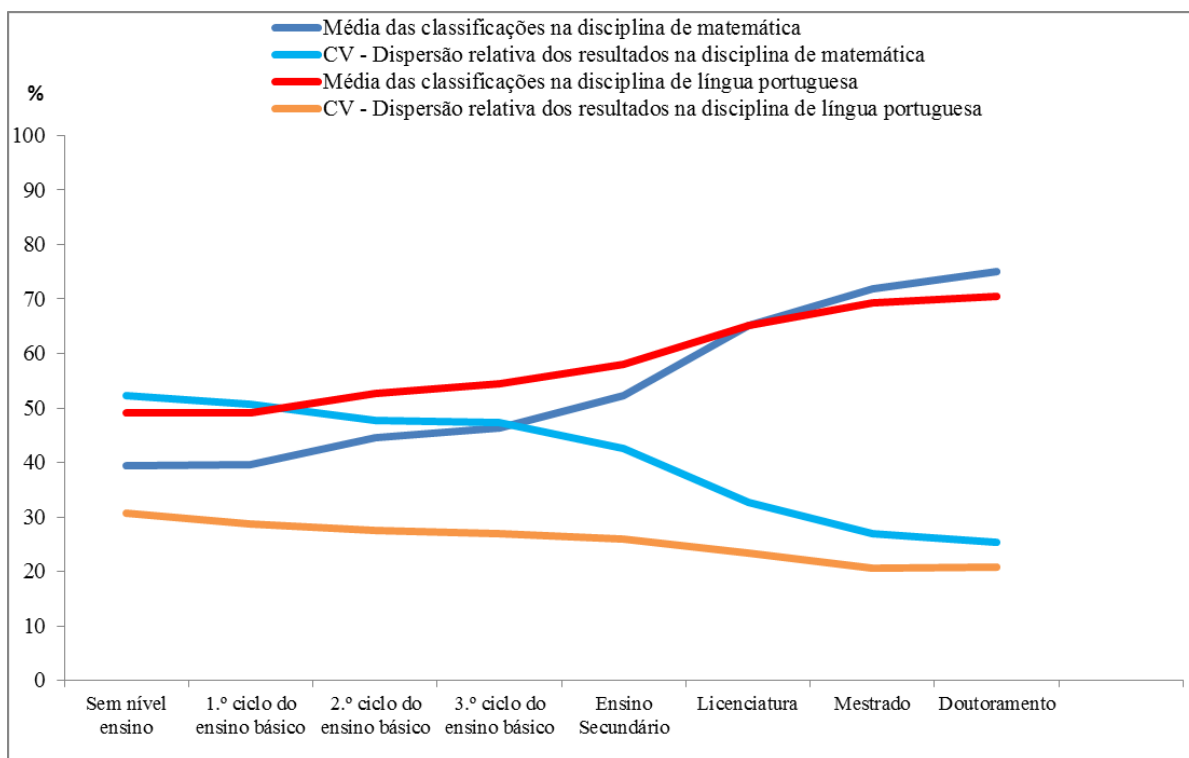
O estudo indica, de facto, uma fraca associação entre as variáveis, não apresentando a nacionalidade peso relevante na explicação da variabilidade dos resultados escolares (matemática:  $\text{Eta}=0,114$  e  $\text{Eta}^2=0,013$ ; língua portuguesa:  $\text{Eta}=0,096$  e  $\text{Eta}^2=0,009$ ). O factor tem um efeito de reduzida dimensão (matemática=1,3%; língua portuguesa=0,9%), tornando também esta variável despreciable.

O quadro descrito sublinha a necessidade de procurar outros determinantes do comportamento dos alunos nos exames nacionais. O sexo e a nacionalidade, enquanto elementos fundamentais de caracterização individual, apresentam um impacto negligenciável na explicação das classificações. Indiciarão estes apuramentos a perda de influência dos critérios atributivos na modelação do desempenho durante a escolaridade obrigatória? A resposta será empreendida através da análise do efeito exercido pela família, principal instância atributiva nas modernas sociedades.

A ventilação dos resultados escolares pelo nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais indicia, desde logo, a existência de uma correlação positiva entre as variáveis. A média das notas nos exames sobe à medida que nos deslocamos das famílias mais desprovidas até às mais dotadas de capital escolar (Figura 4.2). A maior subida regista-se na passagem do ensino secundário para a licenciatura. Em matemática, a média das classificações dos alunos oriundos de famílias com doutoramento (75,14%) é quase o dobro da observada para aqueles cujos progenitores têm apenas o primeiro ciclo do ensino básico (39,61%).



Figura 4.2 Resultados nos exames nacionais, segundo o nível de ensino mais elevado concluído pelos pais



A dispersão relativa dos resultados desce à medida que o nível educativo dos pais se eleva, mostrando que os grupos mais escolarizados têm um comportamento mais homogêneo. Em matemática, o valor anotado para os alunos cujos pais não concluíram qualquer grau de ensino (52,3%) é mais do dobro do registado para os discentes com pelo menos um dos progenitores doutorado (Quadro 4.4). Embora a dispersão relativa se situe em níveis superiores a 30% em quase todas as categorias, encontramos aqui os grupos mais homogêneos até agora observados. Na disciplina de língua portuguesa, a medida apresenta, em geral, valores mais baixos. De facto, só os estudantes das famílias menos escolarizadas ultrapassam o patamar dos 30%.

Os dados disponíveis para avaliar a intensidade da relação entre as variáveis e a dimensão do efeito evidenciam que o capital escolar está correlacionado com as classificações nos exames de matemática ( $R=0,345$ ) e de língua portuguesa ( $R=0,322$ ). O nível de escolaridade dos pais explica aproximadamente 12% ( $R^2=0,119$ ) da variabilidade do desempenho naquela disciplina, reduzindo-se esse valor para cerca de 10% ( $R^2=0,104$ ) na outra área do conhecimento.

Quadro 4.4 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo o nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais<sup>284</sup>

	Matemática				Língua Portuguesa			
	N	Média	DP	CV	N	Média	DP	CV
Sem nível de escolaridade	174	39,36	20,60	52,34	165	49,07	15,06	30,69
1.º ciclo do ensino básico	7 285	39,61	20,07	50,67	7 241	49,13	14,11	28,72
2.º ciclo do ensino básico	15 027	44,64	21,27	47,65	14 995	52,65	14,49	27,52
3.º ciclo do ensino básico	12 397	46,25	21,90	47,35	12 328	54,48	14,64	26,87
Ensino secundário	13 008	52,22	22,24	42,59	12 902	57,94	14,99	25,87
Licenciatura	9 458	65,17	21,27	32,64	9 384	65,20	15,20	23,31
Mestrado	584	71,79	19,33	26,93	582	69,24	14,26	20,60
Doutoramento	353	75,14	18,99	25,27	352	70,55	14,62	20,72
Total	58 286	49,82	23,05	46,27	57 949	56,07	15,60	27,82

A utilização da classe social de origem como variável independente revela um efeito de menor dimensão na determinação do comportamento das variáveis dependentes (matemática:  $\text{Eta}=0,326$  e  $\text{Eta}^2=0,106$ ; língua portuguesa:  $\text{Eta}=0,284$  e  $\text{Eta}^2=0,081$ ). A classe social apresenta maior poder explicativo nas classificações de matemática, à semelhança do que tínhamos observado com «o nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais».

Os dados inscritos no Quadro 4.5 indicam que os filhos dos «profissionais técnicos e de enquadramento» (PTE) alcançam as médias mais elevadas nos exames de matemática (62,6%) e de língua portuguesa (63,7%). Trata-se de uma classe social formada por indivíduos desenvolvendo actividades que exigem médio (técnicos de nível intermédio) e alto (especialistas das profissões intelectuais e científicas) volumes de capital escolar. Os filhos dos «empresários, dirigentes e profissionais liberais» (EDL) exibem o segundo desempenho mais alto nas provas de matemática (56,6%) e de língua portuguesa (59,7%). Esta classe combina profissionais de actividades com elevados requisitos escolares (dirigentes de topo da administração pública e privada) com pequenos e médios empresários com percursos educativos, muitas vezes, curtos. As classes sociais com os maiores volumes de capitais são também as que patenteiam os mais baixos graus de dispersão relativa de resultados em ambas as disciplinas, constituindo-se como os grupos sociais mais homogéneos.

<sup>284</sup> Quando existia informação para o pai e a mãe, foi atribuído ao agregado familiar o nível de escolaridade mais elevado concluído. Quando não existia informação para um dos progenitores, o registo foi eliminado. Este facto justifica, em grande parte, a perda de cerca de 30% dos casos.

Quadro 4.5 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo a classe social dos pais<sup>285</sup>

	Matemática				Língua Portuguesa			
	N	Média	DP	CV	N	Média	DP	CV
Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais (EDL)	7 226	56,63	22,48	39,70	7 213	59,74	15,56	26,05
Profissionais Técnicos e de Enquadramento (PTE)	8 938	62,59	22,56	36,04	8 910	63,68	15,54	24,40
Trabalhadores Independentes (TI)	440	48,19	22,01	45,67	436	54,13	14,70	27,16
Trabalhadores Independentes Pluriactivos (TIpl)	1 678	48,42	22,14	45,72	1 670	54,23	14,74	27,18
Agricultores Independentes (AI)	110	47,12	21,10	44,78	110	51,12	14,80	28,95
Agricultores Independentes Pluriactivos (AIpl)	208	46,65	22,24	47,67	207	52,07	15,73	30,21
Empregados Executantes (EE)	3 771	48,38	22,48	46,47	3 758	56,67	14,83	26,17
Assalariados Executantes pluriactivos (AEpl)	8 890	43,96	21,55	49,02	8 761	53,03	14,65	27,63
Operários (O)	5 400	44,67	20,92	46,83	5 391	52,52	14,48	27,57
Assalariados Agrícolas (AA)	150	41,76	20,91	50,07	144	49,22	14,08	28,61
Total	36 811	51,80	23,29	44,96	36 600	57,29	15,70	27,40

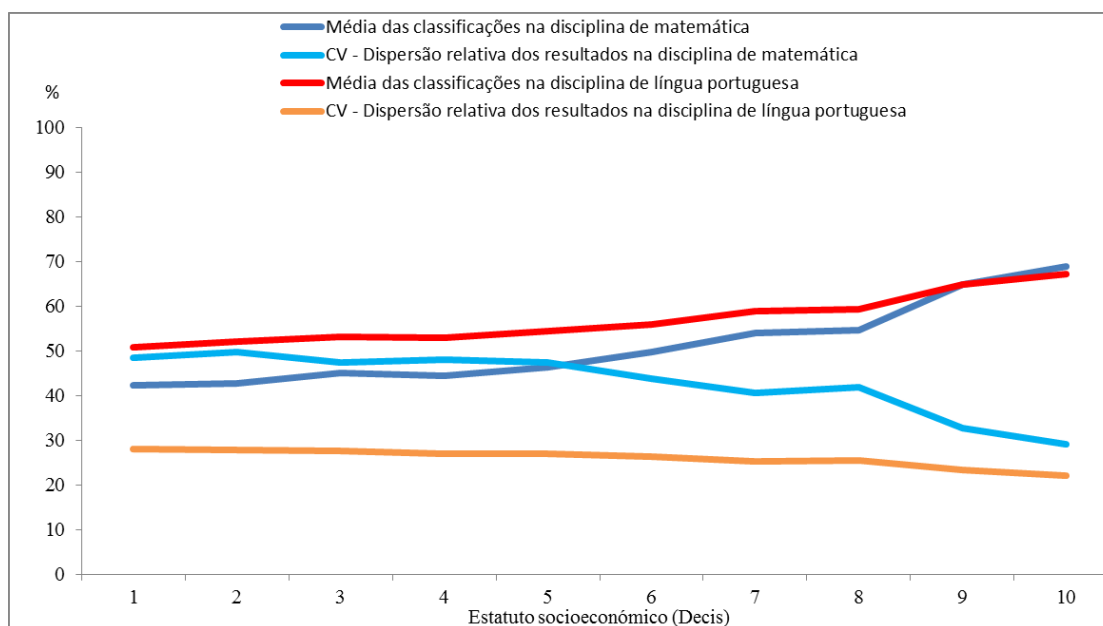
Os mais baixos resultados são observados nas classes com menos recursos económicos, escolares e organizacionais. Na avaliação de matemática, as notas mais fracas são registadas nas seguintes categorias: «operários» (44,7%), «assalariados executantes pluriactivos» (44,0%) e «assalariados agrícolas» (41,8%). Por seu turno, na disciplina de língua portuguesa, os grupos agrícolas são aqueles que apresentam as classificações mais débeis: «agricultores independentes pluriactivos» (52,1%); agricultores independentes (51,1%); assalariados agrícolas (49,2%). Estas classes têm um desempenho inferior ao anotado para os operários. Este facto poderá indiciar uma clara diferenciação nos modos de socialização e de relacionamento com a escola entre a cidade e o campo.

Por fim, analisamos a influência do estatuto socioeconómico no comportamento das variáveis dependentes. Considerando que se trata de um indicador compósito, integrando informação dos factores testados (nível de escolaridade dos pais e classe social de origem), é de admitir a existência de uma correlação entre as variáveis independentes. Espera-se, assim, que os resultados escolares reajam de forma semelhante à evidenciada perante os mencionados determinantes. Na Figura 4.3, verificamos, com efeito, que à medida que o estatuto socioeconómico vai subindo também o

<sup>285</sup> Como vimos, o processo de validação de informação acabou por eliminar cerca de 55% dos casos. Esta situação explicará uma maior representação das classes sociais mais qualificadas («Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais» e «Profissionais Técnicos e de Enquadramento») no nosso universo de análise de do que no descrito pelo censo da população portuguesa.

desempenho médio dos estudantes se vai elevando, com exceção da passagem para o quarto decil. Este facto indicia a existência de uma correlação positiva entre as variáveis, tal como acontecia com o nível de escolaridade. Os alunos oriundos das famílias com os maiores volumes de capitais (escolar, económico e organizacional) apresentam as classificações mais altas nos exames de língua portuguesa (67,15%) e de matemática (68,80%). Nesta disciplina, a diferença apurada entre os grupos extremos (1.º e 10.º decis) ultrapassa os 26 pontos percentuais, atenuando-se este valor na outra área avaliada (Anexo C, Quadro 9.1).

Figura 4.3 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo o estatuto socioeconómico



Os valores do coeficiente de variação mostram a descida tendencial da dispersão relativa dos resultados escolares à medida que se sobe no estatuto socioeconómico, desenhando-se um padrão inverso ao das médias das classificações. À semelhança do ocorrido com a variável «nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais», os grupos sociais mais favorecidos manifestam comportamentos mais homogéneos. Em matemática, os valores anotados para as diferentes categorias situam-se num patamar acima dos 30%, com exceção do último decil (29,20%). Na disciplina de língua portuguesa, a dispersão é mais baixa, localizando-se os seus registos numa banda mais estreita (entre os 22,19% e os 27,95%).

A correlação entre o estatuto socioeconómico e as classificações nos exames é mais forte do que a constatada para o nível de escolaridade dos pais (matemática:  $R=0,380$ ; língua portuguesa:  $R=0,337$ ). O impacto da variável independente no desempenho dos discentes é também mais elevado, apresentando uma dimensão média (*vd.* Marôco, 2010:265). Cerca de 15% ( $R^2=0,145$ ) da

variabilidade nos resultados de matemática são explicados pelo estatuto socioeconómico, descendo essa percentagem na avaliação de língua portuguesa ( $R^2=0,113$ ).

Os dados expostos permitiram descrever as notas nos exames nacionais e iniciar o processo de aferição dos seus determinantes. A utilização da diferença de médias, sem uma ponderação efectiva da dispersão, tem fundamentado concepções que afirmam a existência de uma relação determinista entre a origem social e o desempenho escolar. Como sublinha Duru-Bellat, a oposição de situações extremas, a colocação, por exemplo, em evidência das classificações dos filhos dos operários e dos quadros, tende a maximizar as diferenças e a declarar a força dos determinismos sociais na escola, sem ter em conta a heterogeneidade existente no interior dos grupos oponentes (*cf.* Duru-Bellat, 2002:39). A autora alerta para a importância do significado da dispersão, medida, muitas vezes, negligenciada pelos sociólogos. A informação revelada evidencia que as categorias das variáveis independentes estão longe de se constituir como realidades homogéneas, tal como Bernard Lahire tem vindo a sublinhar. Veja-se, a este propósito, a dispersão relativa anotada no conjunto mais homogéneo (pelo menos um dos pais é doutorado). Este apresenta valores situados entre os 20% e os 26% nas disciplinas examinadas. Como lembra o sociólogo francês, a existência de determinadas condições sociais de existência nada nos diz sobre o processo de socialização e sobre a transmissão de capitais entre pais e filhos. A par da dispersão, foi analisado o grau de associação entre a origem social e o desempenho, situação que permitiu relativizar as diferenças observadas nos resultados dos diversos grupos, evitando, assim, posicionamentos deterministas. O cálculo da dimensão do efeito das variáveis independentes mostrou uma complexa relação estabelecida entre desigualdades sociais e desigualdades escolares, constituindo, no entanto, um primeiro e incompleto retrato dos factores explicativos da variabilidade das notas dos alunos. O cálculo dos determinantes do desempenho, revelando o seu efeito parcial, será efectuado a partir do ajustamento de um modelo de regressão linear múltipla. Antes disso, porém, prosseguimos a análise da influência da origem social nas classificações, apurando as possibilidades dos diversos grupos alcançarem determinados resultados. As probabilidades das categorias socioprofissionais foram mobilizadas por Bourdieu e Passeron para afirmar a existência de uma relação determinista entre as condições sociais de partida e o acesso ao ensino superior, fundamentando a teoria da reprodução. À semelhança da diferença de médias, o estudo isolado das possibilidades, contrastando os valores das categorias extremas, promove a identificação de determinismos sociais ou de esmagadores constrangimentos no acesso e no desempenho escolares.

#### 4.1.3.1 A desigualdade de oportunidades de desempenho escolar medida pelas possibilidades dos grupos sociais

Como vimos, são identificáveis duas concepções sobre a igualdade de oportunidades de desempenho: restrita e abrangente. Estas interpretações servirão de enquadramento à análise dos resultados nos exames nacionais. O estudo avaliará as possibilidades dos diversos grupos sociais alcançarem as seguintes classificações: mínima ( $\geq 50\%$ ) e máxima (último quintil da distribuição).

O Quadro 4.6 indica as possibilidades dos alunos atingirem um desempenho mínimo, segundo o nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais. Podemos, afirmar, desde logo, que os valores crescem à medida que aumenta a escolarização dos progenitores. Os números apurados para as categorias extremas (A e G) revelam uma diferença mais ampla em matemática (I = 58,0 pontos). Nesta disciplina, nove em cada dez alunos (89,8%) das famílias com o mais elevado capital escolar obtêm uma nota positiva, contra três em cada dez (31,8%) pertencentes aos agregados colocados em posição simétrica. Os discentes mais favorecidos têm 2,8 vezes mais possibilidades de obter uma classificação igual ou superior a 50% do que os seus colegas com um inverso volume de capital.

Quadro 4.6 Possibilidade de ter um desempenho positivo nos exames nacionais, segundo o nível de ensino mais elevado concluído pelos pais

	Matemática ( $\geq 50\%$ )	Língua Portuguesa ( $\geq 50\%$ )	Matemática ( $\geq 50\%$ ) e Língua Portuguesa ( $\geq 50\%$ )
A 1.º Ciclo do ensino básico	31,8	54,5	24,5
B 2.º Ciclo do ensino básico	42,0	63,6	34,5
C 3.º Ciclo do ensino básico	45,2	68,6	38,7
D Ensino secundário	57,0	75,5	50,6
E Licenciatura	78,4	87,2	73,2
F Mestrado	87,5	92,6	84,5
G Doutoramento	89,8	93,2	85,8
H Total	51,4	70,4	44,8
I (G-A):	58,0	38,7	61,3
J (G/A):	2,8	1,7	3,5

Na disciplina de língua portuguesa, a diferença registada entre as médias das categorias extremas (I) é menos acentuada (38,7 pontos). Com efeito, nove em cada dez alunos (93,2%) do grupo com os percursos escolares mais longos têm um resultado positivo, contra cinco em cada dez discentes (54,5%) cujos pais não vão além do 1.º ciclo do ensino básico. Verificamos também que os estudantes

mais favorecidos dispõem de 1,7 vezes mais possibilidades de ter uma nota igual ou superior a 50% do que os seus colegas situados no pólo oposto da escala.

Por fim, a análise respeitante à obtenção de uma classificação mínima nas duas disciplinas revela o crescimento da distância entre os grupos sociais situados nas extremidades da variável independente ( $I = 61,3$  pontos). A esmagadora maioria (85,8%) da população discente oriunda de famílias com doutoramento atinge um desempenho positivo em ambas as avaliações, contrastando fortemente esta situação com a observada no conjunto menos escolarizado. Os alunos mais favorecidos têm 3,5 vezes mais possibilidades de obter tal resultado do que os seus colegas cujos pais apresentam os percursos escolares mais curtos.

A classe social revela um encurtamento das diferenças ( $L = 39,1$  pontos) entre os grupos sociais (Quadro 4.7). Cerca de três em cada quatro alunos (73,8%) oriundos da categoria «profissionais técnicos e de enquadramento» obtêm uma nota positiva na disciplina de matemática, comparando esta percentagem com a apurada para os «assalariados agrícolas» (34,7%). Aquele grupo e o constituído pelos «empresários, dirigentes e profissionais liberais» patenteiam valores superiores à média anotada para o conjunto da população. Estas classes sociais concentram altos volumes de capitais escolar, organizativo e económico, facto que contribuirá para explicar o posicionamento distintivo. Os filhos de «profissionais técnicos e de enquadramento» têm 2,1 vezes mais possibilidades de alcançar uma classificação igual ou superior a 50% do que os descendentes de «assalariados agrícolas».

Na disciplina de língua portuguesa, à semelhança do evidenciado para a variável «nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais», a diferença é menos marcada entre as categorias sociais com a maior e a menor probabilidades de conseguir um resultado positivo ( $L = 33,5$  pontos). Os filhos de «profissionais técnicos e de enquadramento» dispõem de 1,6 vezes mais possibilidades de obter tal desempenho do que os descendentes de «assalariados agrícolas». Um em cada dois alunos desta classe (50,7%) alcança uma classificação mínima, contra oito em cada dez (84,2%) integrados naquela categoria social. Verificamos, nesta disciplina, que três classes sociais (PTE, EDL e EE) apresentam valores superiores à média (72,9%). Esta última regista sempre a terceira possibilidade mais alta de avaliação positiva, facto que estará relacionado com a constatação de percursos educativos mais longos por parte dos trabalhadores com funções de execução nos serviços relativamente aos dos sectores primário e secundário.

Os dados relativos à obtenção de um resultado mínimo nas duas disciplinas mostram que as diferenças se acentuam entre as categorias «profissionais e técnicos de enquadramento» e «assalariados agrícolas». Aqueles profissionais têm 2,7 vezes mais possibilidades de alcançar tal desempenho do que estes trabalhadores. O valor observado é, contudo, mais baixo do que o apurado para o nível de escolaridade (3,5). Um em cada quatro filhos (25,0%) de «assalariados agrícolas» tem uma nota positiva, contra dois em cada três alunos (68,6%) oriundos da classe social «PTE».

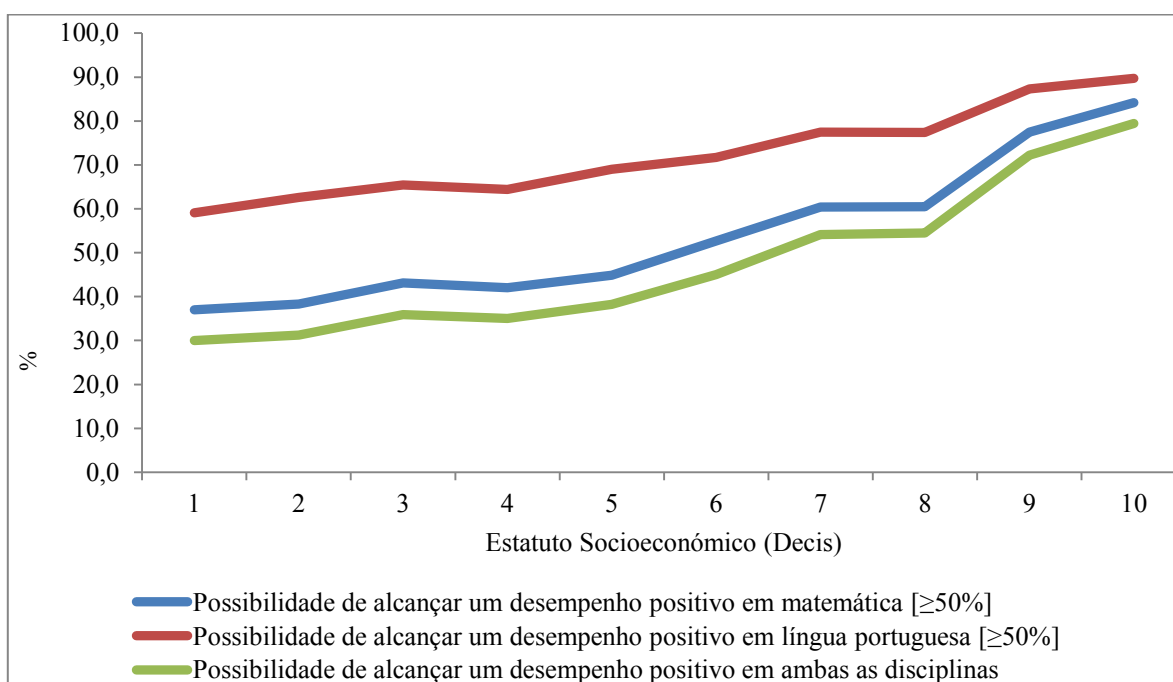
Quadro 4.7 Possibilidade de ter um desempenho positivo nos exames, segundo a classe social dos pais

		Matemática (≥50%)	Língua Portuguesa (≥50%)	Matemática (≥50%) e Língua Portuguesa (≥50%)
A	EDL	63,9	78,0	56,7
B	PTE	73,8	84,2	68,6
C	TI	48,4	68,6	41,5
D	TIpl	49,3	67,9	41,2
E	AI	49,1	60,0	35,5
F	AIpl	45,7	58,0	37,2
G	EE	49,4	73,8	44,5
H	AEpl	40,8	64,7	34,2
I	O	42,0	63,7	34,5
J	AA	34,7	50,7	25,0
K	Total	54,9	72,9	48,5
L	B-J	39,1	33,5	43,6
M	B/J	2,1	1,7	2,7

Por fim, a informação relativa ao estatuto socioeconómico revela, à semelhança do «nível de escolaridade», uma subida dos valores à medida que se ascende na escala, com a excepção da passagem para o 4.º decil (Figura 4.4). Na disciplina de língua portuguesa, sobressai ainda uma ligeira inversão no movimento entre o 7.º e o 8.º decis. Com efeito, ao contrário da «classe social» (nominal), estas variáveis situam-se na escala ordinal, significando tal facto a existência de uma ordem entre as categorias. Na avaliação de matemática, quatro quintos (84,2%) dos alunos oriundos das famílias com o mais alto estatuto socioeconómico atingem um desempenho positivo, contra 37,0% dos seus colegas situados em posição simétrica. Aqueles discentes dispõem, assim, de 2,3 vezes mais possibilidades de obter uma classificação igual ou superior a 50%. O valor atenua-se no exame de língua portuguesa, descendo para 1,5. No que respeita à obtenção de um resultado positivo nas duas disciplinas, os estudantes mais favorecidos apresentam 2,6 vezes mais possibilidades do que os mais desfavorecidos. As diferenças e os quocientes apurados, através do confronto dos valores das categorias extremas do estatuto socioeconómico, são sempre inferiores aos registados para a variável «nível de escolaridade». Esta constatação não permite concluir que o efeito explicativo do estatuto socioeconómico é mais fraco do que o resultante do nível de escolaridade.



Figura 4.4 Possibilidade de ter um desempenho positivo nos exames, segundo o estatuto socioeconómico



Em suma, os dados evidenciaram desiguais oportunidades de alcançar uma classificação positiva nas disciplinas de matemática e de língua portuguesa. Os alunos oriundos das famílias com o maior volume de capital escolar têm 3,5 vezes mais possibilidades de obter tal resultado do que os discentes pertencentes ao grupo menos escolarizado. Este é, de facto, o maior quociente observado, quando contrastamos os registos assumidos pelas categorias extremas das variáveis independentes de caracterização da origem social.

Este exercício será agora replicado para medir o desempenho no quadro de uma concepção mais abrangente da igualdade de oportunidades, analisando-se, para o efeito, as probabilidades de conseguir uma nota elevada nos exames nacionais.

Os valores inscritos no Quadro 4.8 confirmam a subida gradual das possibilidades à medida que se eleva «o nível de escolaridade concluído pelos pais» e o aprofundamento das diferenças entre as categorias extremas da variável independente. Em matemática, os alunos provenientes de famílias com doutoramento apresentam 7,5 vezes mais possibilidades de atingir um resultado situado no último quintil da distribuição do que os seus colegas cujos pais não foram além do 1.º ciclo do ensino básico. Este valor diminui na disciplina de língua portuguesa (5,8), à semelhança do que acontecia na análise respeitante à obtenção de uma nota mínima. Do mesmo modo, verificamos que a diferença entre os mencionados grupos se alarga expressivamente, quando consideramos o quociente relativo a um desempenho máximo em ambos os exames. Os discentes mais favorecidos dispõem de 11,4 vezes mais possibilidades de alcançar tal objectivo do que os seus congéneres oriundos dos agregados

familiares menos escolarizados. Neste grupo, apenas quatro em cada cem alunos conseguem tal classificação, contrastando com os cerca de 47 em cada cem daquela categoria. Os dados permitem afirmar a existência de uma forte desigualdade de resultados nas escolas portuguesas. Por fim, sublinhamos a necessidade da sociologia analisar o caso dos cerca de 53% de estudantes provenientes das famílias mais escolarizadas que não atingem uma nota elevada. Esta situação deverá também ela se constituir como objecto de investigação.

Quadro 4.8 Possibilidade de ter um desempenho nos exames nacionais situado no último quintil da distribuição de resultados, segundo o nível de ensino mais elevado concluído pelos pais

	Matemática (≥71%)	Língua Portuguesa (≥70%)	Matemática (≥71%) e Língua Portuguesa (≥70%)
A 1.º Ciclo do ensino básico	8,6	9,8	4,1
B 2.º Ciclo do ensino básico	13,8	15,7	7,5
C 3.º Ciclo do ensino básico	16,0	18,4	9,1
D Ensino secundário	23,7	26,1	14,2
E Licenciatura	45,9	44,9	31,8
F Mestrado	59,8	56,4	43,8
G Doutoramento	64,6	57,1	46,9
H Total	21,8	23,2	13,4
I G-A	56	47,3	42,8
J G/A	7,5	5,8	11,4

A variável «classe social» confirma o aprofundamento das distâncias entre as duas categorias com os valores mais afastados entre si<sup>286</sup>, quando a análise deixa de incidir na classificação mínima e se desloca para a máxima. Na disciplina de matemática, observamos que os filhos de «profissionais técnicos e de enquadramento» dispõem de 3,5 vezes mais possibilidades de alcançar uma nota situada no último quintil da distribuição de resultados do que os descendentes de «assalariados agrícolas» (Quadro 4.9). Este valor atenua-se ligeiramente na avaliação de língua portuguesa (3,1). Os alunos oriundos da classe social «PTE» têm 6,4 vezes mais possibilidades de conseguir um desempenho elevado em ambos os exames do que os seus colegas provenientes do grupo «agricultores independentes».

<sup>286</sup> A variável «classe social» está na escala nominal, não sendo, por isso, estabelecida uma ordem entre as suas categorias.

Quadro 4.9 Possibilidade de ter um desempenho nos exames nacionais situado no último quintil da distribuição de resultados, segundo a classe social de origem

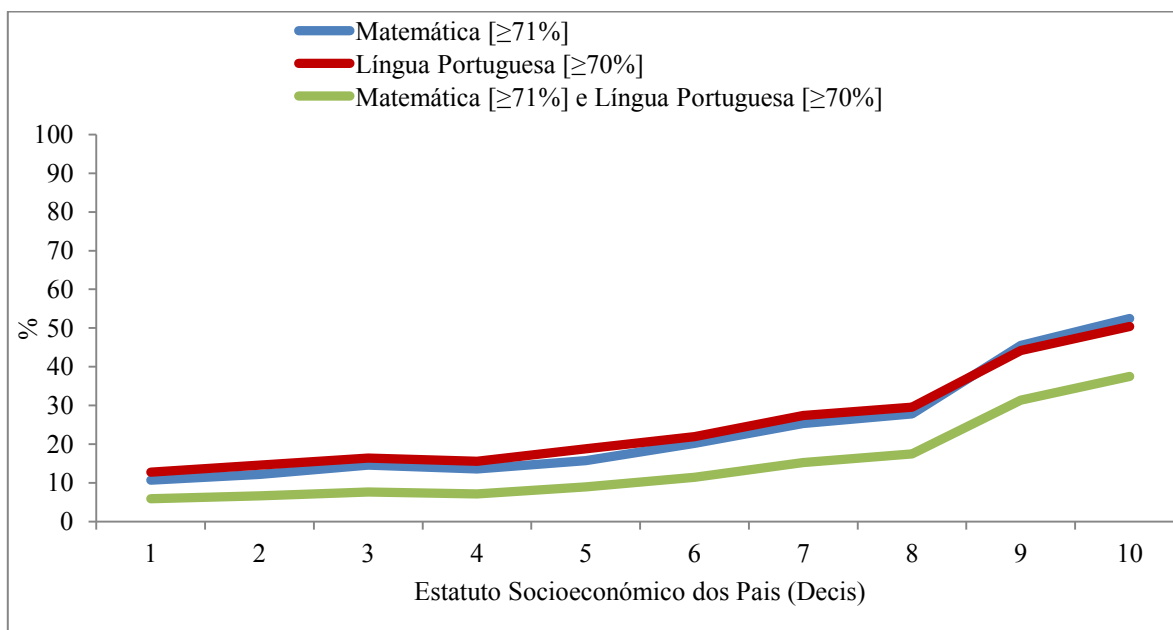
		Matemática (≥71%)	Língua Portuguesa (≥70%)	Matemática (≥71%) e Língua Portuguesa (≥70%)
A	EDL	30,8	31,0	19,8
B	PTE	41,9	41,4	28,9
C	TI	19,8	18,1	10,1
D	TIpl	19,4	18,6	10,5
E	AI	13,6	14,5	4,5
F	AIpl	16,3	19,8	10,1
G	EE	19,0	22,6	11,0
H	AEpl	13,3	16,4	7,4
I	O	13,4	15,0	7,6
J	AA	12,0	13,2	6,9
K	Total	24,6	25,9	15,7
L	B-J ou (B-E)*	29,9	28,2	24,4
M	B/J ou (B/E)	3,5	3,1	6,4

\*No que respeita ao desempenho em ambas as disciplinas, verifica-se que o valor mais baixo deixa de se localizar na classe dos «assalariados agrícolas» (J), passando para a dos «agricultores independentes» (E).

Por fim, a análise das possibilidades de obtenção de uma classificação máxima, segundo o estatuto socioeconómico, revela o crescimento destas em função da maior concentração de capitais e recursos, tal como acontecia com o «nível de escolaridade dos pais». Os dados constantes da Figura 4.5 evidenciam um maior afastamento dos valores das categorias extremas da variável independente, quando passamos de uma nota positiva para uma elevada. No exame de matemática, os alunos oriundos das famílias com o mais alto estatuto socioeconómico dispõem de 4,9 vezes mais possibilidades de conseguir um resultado situado no último quintil da distribuição do que os seus colegas cujos pais se encontram no pólo oposto da escala. O quociente apurado diminui na avaliação de língua portuguesa (3,9) e cresce quando consideramos a prestação nas duas provas (6,4). Verificamos também que a diferença registada entre os mencionados grupos sociais é inferior à apresentada para o «nível de escolaridade» (Anexo C).

Os estudantes provenientes dos agregados com o mais alto estatuto socioeconómico têm 37,5% de possibilidades de conseguir um desempenho elevado em ambas as disciplinas, contrastando esta percentagem com a anotada para os seus colegas situados na categoria oposta (5,9%). Importa fazer uma leitura complementar destes valores. Com efeito, 62,5% e 94,1% dos discentes situados nos pólos opostos da escala não alcançam tal resultado nas duas avaliações, situação que reforça a ideia da heterogeneidade dos grupos assim constituídos.

Figura 4.5 Possibilidade de ter um desempenho nos exames nacionais situado no último quintil da distribuição de resultados, segundo o estatuto socioeconómico



A comparação de médias e o cálculo de possibilidades fundamentaram a afirmação da desigualdade educativa nos trabalhos de Coleman (1966), Bourdieu e Passeron (1964) e Boudon (1973, 1981). A utilização destas medidas estatísticas permite mostrar desiguais oportunidades de desempenho dos alunos no 9.º ano, então último ano da escolaridade obrigatória. No entanto, a oposição dos valores das categorias extremas das variáveis independentes tende a promover uma visão quase determinista da origem social, simplificando a complexidade dos processos sociais. Não obstante a pertinência de examinar o impacto de cada factor no resultado escolar, importa conjugar os diversos determinantes numa mesma modelação e apurar efeitos *per se*, investindo na exploração analítica da sua complexidade. Como sublinha Duru-Bellat, o estudo das desigualdades requer uma perspectiva menos sincrética e mais analítica. “Os métodos estatísticos mais elaborados, do tipo análises de regressão, são necessários, eles introduzem simultaneamente, para explicar a variância dum fenómeno, múltiplos factores, cujos efeitos são estimados, sendo os outros constantes” (Duru-Bellat, 2002:40).

#### 4.1.3.2 O efeito da origem social sobre o desempenho escolar

O estudo do comportamento das classificações será realizado a partir de um modelo de regressão linear múltipla. Este utilizará o estatuto socioeconómico familiar como variável de caracterização da origem social dos alunos. A decisão prende-se com as seguintes razões: o indicador é compósito, agregando informação sobre a «classe social» e o «nível de escolaridade mais elevado concluído pelos

pais», facto que o torna mais adequado ao objectivo de captar a multidimensionalidade estrutural da origem social; o factor em causa apresenta a maior correlação observada com os resultados escolares, quando controlamos os efeitos exercidos pelas variáveis independentes<sup>287</sup>.

Os dados inscritos no Quadro 4.10 confirmam que o estatuto socioeconómico é o indicador mais correlacionado com as classificações em ambos os exames. Deve aqui ser sublinhado que os factores evidenciam valores de importância muito próximos na avaliação de língua portuguesa, contrariamente ao que acontece em matemática.

Os recursos económicos e profissionais parecem ser mais decisivos para a determinação das notas de matemática. Esta situação poderá decorrer da crescente procura de explicações por parte da população estudantil portuguesa, à semelhança do que acontece na maioria dos países, e de nesses apoios esta disciplina ocupar um lugar destacado (*vd.* Costa, Mendes e Ventura:2009). O acesso a estas práticas exige disponibilidade de meios financeiros por parte da família, contribuindo este facto para avolumar o impacto da origem social sobre o desempenho.

Quadro 4.10 Correlação do estatuto socioeconómico familiar e do nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais com as classificações nos exames (correlações semiparciais)

Variáveis independentes	Classificação no exame de matemática	Classificação no exame de língua portuguesa
	$R_{\text{semiparcial}}$	$R_{\text{semiparcial}}$
Nível de escolaridade mais elevado pais	0,088	0,090
Estatuto socioeconómico dos pais	0,129	0,104

Importa, por fim, salientar que os dados expostos conduzem a uma leitura menos determinista do efeito da origem social sobre os resultados dos alunos, ao contrário da promovida pela análise das diferenças de médias e de possibilidades. O contributo de Bernard Lahire assume aqui particular relevância, lembrando que os grupos sociais constituídos a partir da partilha de determinadas propriedades sociais não são entidades homogéneas. Neste quadro, torna-se compreensível a elevada variabilidade das notas no interior das categorias sociais.

<sup>287</sup> A variável classe social encontra-se na escala nominal, o que invalida, por si só, a sua inclusão num modelo de regressão linear. Esta situação é, no entanto, minimizada pelo facto de a sua informação estar integrada no estatuto socioeconómico dos pais e de o seu efeito explicativo ( $\text{Eta}^2$ ) ser o mais baixo das variáveis de caracterização da origem social.

#### 4.1.4 Desigualdades sociais e desigualdades escolares: uma relação complexa

As desigualdades educativas não são um mero reflexo das desigualdades sociais. Trata-se de uma relação não linear, facto que sublinha a complexidade do processo de incorporação do efeito da origem social no valor escolar do aluno. Com vimos, este é apurado a partir da aplicação de testes estandardizados no primeiro período de cada ano lectivo, constituindo as classificações daí resultantes o ponto de partida para avaliar a evolução do desempenho. A existência desta informação permite avançar para a determinação do efeito do contexto escolar para os grupos com similar origem social. Pelo contrário, a indisponibilidade da referida medida invalida a realização do exercício, sob pena de se negar a influência que se pretende afirmar. Nestas circunstâncias, tal apuramento acabaria por declarar que o estudante não registou quaisquer impactos por parte dos estabelecimentos de ensino, das turmas e dos professores ao longo do percurso.

O sistema de ensino português não dispõe da informação estandardizada necessária ao cálculo do mencionado indicador. Assim sendo, o estudo excluiu a determinação da influência do contexto. De qualquer modo, foi empreendida uma aproximação, ainda que grosseira, ao valor do aluno. Para o efeito, foram recrutadas duas variáveis: a idade esperada de frequência escolar, indicador que traduz o tipo de trajecto efectuado pelo discente; a classificação no outro exame nacional realizado. É, neste quadro, que se fará o ajustamento do modelo de regressão linear múltipla.

Os dados constantes do Quadro 4.11 mostram que o valor escolar do aluno e a origem social explicam 43,5% ( $R^2=0,435$ ) da variabilidade dos resultados em matemática. A entrada da variável «classificação no exame de língua portuguesa» acrescenta cerca de 20% à capacidade explicativa do modelo ( $R^2\Delta=0,197$ ), sendo o indicador com maior efeito ( $Beta= 0,498$ ,  $p<0,001$ ), seguido do «estatuto socioeconómico» ( $Beta= 0,178$ ,  $p<0,001$ ) e, por fim, da «idade esperada de frequência escolar» ( $Beta=-0,157$ ,  $p<0,001$ ).

Os factores considerados determinam 41,3% ( $R^2=0,413$ ) da variabilidade das notas em língua portuguesa. A adição da variável «classificação no exame de matemática» reforça a capacidade explicativa do modelo em 20,4% ( $R^2\Delta=0,204$ ), apresentando o maior impacto no desempenho dos estudantes nesta disciplina ( $Beta=0,518$ ,  $p<0,001$ ). A «idade esperada de frequência escolar» tem o segundo maior contributo ( $Beta=-0,154$ ,  $p<0,001$ ), seguindo-se o «estatuto socioeconómico» ( $Beta=0,106$ ,  $p<0,001$ ). Os dados exibem um maior peso deste factor, quando se analisa o comportamento das notas de matemática, situação que poderá estar relacionada com o recurso a apoio externo. Em geral, os pais revelam um menor capacidade para ajudar os filhos nesta área, procurando explicadores. Ora, a procura depende da existência de recursos económicos, que se distribuem desigualmente pelas famílias.

Quadro 4.11 Efeito do valor escolar do aluno e da origem social na explicação dos desempenhos nos exames nacionais (Regressão linear hierárquica)

Variáveis independentes		Classificação no exame de matemática	Classificação no exame de língua portuguesa
		Beta	Beta
Bloco 1	Idade esperada de frequência escolar	-0,315*	-0,317*
	Estatuto socioeconómico dos pais	0,311*	0,267*
	$R^2 =$	0,239*	0,209*
	$F(2, 36554) =$	5736,58	4821,75
Bloco 2	Idade esperada de frequência escolar	-0,157*	-0,154*
	Estatuto socioeconómico dos pais	0,178*	0,106*
	Classificação no exame de língua portuguesa	0,498*	–
	Classificação no exame de matemática	–	0,518*
	$R^2 \Delta =$	0,197*	0,204*
	$F(1, 36553) =$	12722,35	12722,35
	$R^2_{\text{modelo}} =$	0,435*	0,413*
$F(3, 36553) =$	9396,115	8573,98	

Nota: os valores da tolerância são superiores a 0,70 não existindo multicolinearidade.

O modelo de regressão linear múltipla indica que o valor escolar apresenta o maior contributo para a explicação da variabilidade dos resultados nos exames nacionais. Este facto parece, assim, corroborar a tese de que a origem social deixa de se constituir como o principal determinante das classificações a partir do primeiro ano do ensino elementar (*vd.* Duru-Bellat, 2002). No Quadro 4.12, podemos avaliar os impactos dos factores no desempenho dos estudantes, quando eliminamos os efeitos estabelecidos entre as variáveis independentes (correlações semiparciais). A origem social, aferida pelo estatuto socioeconómico, determina apenas 2,8% e 1,0% do comportamento dos discentes nas provas de matemática e de língua portuguesa, respectivamente. O valor escolar do aluno explica aproximadamente 22% das notas em ambas as disciplinas.

A mera partilha de propriedades, como as inscritas no estatuto socioeconómico, tem um peso quase despreciable na modelação das classificações. Contudo, a origem social influencia o valor escolar do aluno. Com efeito, as famílias mais favorecidas dispõem de uma maior possibilidade de transmitir capitais, de racionalizar a actividade doméstica, de mobilizar apoios externos, de escolher os contextos mais eficazes, de circunscrever o recrutamento das afinidades electivas, de desenvolver estratégias tendentes a promover um percurso educativo de excelência. No entanto, nem todos os agregados familiares com elevado estatuto socioeconómico apostam na educação dos filhos com o

mesmo empenho. Este facto justifica a expressiva dispersão dos resultados no interior dos grupos sociais, mostrando quão heterogêneos eles são. Por outro lado, estas famílias possuem recursos incomparavelmente superiores aos das restantes, fundamentando-se, assim, as desiguais possibilidades de obtenção de um desempenho positivo ou elevado. Os dados parecem confirmar a gradual incorporação da origem social no valor do aluno ao longo do percurso educativo, como sublinhara Duru-Bellat. Este processo não é linear, evidenciando tal situação que as condições sociais de existência não se confundem com as de coexistência, como realçara Bernard Lahire.

Quadro 4.12 Correlação do valor escolar do aluno e da origem social com as classificações nos exames (correlações semiparciais)

Variáveis independentes	Classificação no exame de matemática		Classificação no exame de língua portuguesa	
	$R_{\text{semiparcial}}$	$R^2_{\text{semiparcial}}$	$R_{\text{semiparcial}}$	$R^2_{\text{semiparcial}}$
Idade esperada de frequência escolar	-0,145	0,0210	-0,141	0,020
Estatuto socioeconómico dos pais	0,167	0,0277	0,098	0,010
Classificação no exame de língua portuguesa	0,443	0,1965	-	-
Classificação no exame de matemática	-	-	0,452	0,204

### Notas finais

O trabalho de avaliação realizado permitiu observar a influência da origem social nos resultados nos exames nacionais, no então último ano da escolaridade obrigatória. Este efeito foi discutido recorrendo a um conjunto de medidas estatísticas, visando fornecer uma visão ampla e sustentada do processo de articulação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas.

A comparação de médias revelou a existência de distâncias expressivas entre os diversos grupos sociais, denunciando a ineficácia da escola na eliminação das influências exteriores divergentes. A oposição das categorias com os valores mais afastados registou as maiores diferenças na variável «nível de ensino mais elevado concluído pelos pais». Os alunos oriundos das famílias com o mais alto capital escolar apresentam classificações de 75,1% e de 70,6% nas disciplinas de matemática e de língua portuguesa, respectivamente, contrastando estes números com os apurados para os seus colegas provenientes dos agregados familiares menos escolarizados (39,4% e 49,1%). Esta informação declara a presença de desiguais oportunidades de êxito no sistema educativo português.



Uma leitura semelhante é promovida pela análise das possibilidades de obtenção de uma nota mínima ou máxima. Os estudantes com pais doutorados têm 3,5 vezes mais hipóteses de alcançar um resultado positivo nos dois exames do que os seus colegas cujos ascendentes completaram no máximo o 1.º ciclo do ensino básico. O quociente amplia-se (11,4) quando a operação respeita a um desempenho elevado, *i.e.*, uma pontuação localizada no último quintil da distribuição.

Como vimos, a oposição de valores nestes termos promove interpretações deterministas da influência da origem social sobre a escola. O confronto tende a produzir sínteses da realidade, ocultando os efeitos exercidos por um conjunto alargado de factores. Neste contexto, foi conferida particular importância à dispersão dos resultados, permitindo constatar a elevada heterogeneidade dos grupos sociais constituídos a partir da partilha de propriedades. Esta situação indica que a reprodução social não é um processo linear. Veja-se, a título de exemplo, que 53,1% dos discentes pertencentes ao conjunto mais escolarizado não obtêm uma classificação elevada. As desigualdades educativas não são um mero reflexo das desigualdades sociais, facto que alerta para a existência de amplitudes de variação na relação estabelecida entre os dois domínios, assumindo aqui particular importância as políticas educativas e o espaço concedido às famílias para o desenvolvimento de estratégias de maximização de benefícios.

A colocação do foco da análise na dispersão estatística, apurando a dimensão do efeito das variáveis independentes, evidenciou a complexa relação estabelecida entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas. O cálculo dos determinantes foi realizado a partir do ajustamento de um modelo de regressão linear múltipla. Este exercício mostrou que o valor escolar do aluno e a origem social explicam 43,5% e 41,3% das classificações nas disciplinas de matemática e de língua portuguesa, respectivamente. O maior impacto é produzido por aquele factor.

Os dados parecem corroborar a tese de que a origem social deixa de se constituir como o principal determinante do desempenho a partir do primeiro ano do ensino elementar (*vd.* Duru-Bellat, 2002). A informação disponível revelou também os contributos dos mencionados factores, quando eliminados os efeitos estabelecidos entre as variáveis independentes. Nesta situação, o estatuto socioeconómico explica apenas 2,8% e 1,0% dos resultados nas provas de matemática e de língua portuguesa, respectivamente. O valor escolar é responsável por aproximadamente 22% da variação das notas em ambos os exames.

A mera partilha de propriedades tem um peso quase despidendo na modelação das classificações. Contudo, a origem social influencia o valor do aluno. Com efeito, as famílias mais favorecidas dispõem de uma maior possibilidade de transmitir capitais, de racionalizar a actividade doméstica, de mobilizar apoios externos, de escolher os contextos mais eficazes, de circunscrever o recrutamento das afinidades electivas, de desenvolver estratégias tendentes a promover um percurso educativo de excelência. No entanto, nem todos os agregados familiares com alto estatuto

socioeconómico apostam na educação dos filhos com a mesma força. Este facto justifica a expressiva dispersão dos resultados no interior dos grupos sociais, mostrando quão heterogéneos eles são. Por outro lado, estas famílias possuem recursos incomparavelmente superiores aos das restantes, fundamentando-se, assim, as desiguais possibilidades de obtenção de uma nota positiva ou elevada.

O trabalho de avaliação registou a existência de desiguais oportunidades de desempenho no quadro da escolaridade obrigatória. Importa agora monitorizar a relação estabelecida entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas, tentando perceber se se observa um movimento consistente de enfraquecimento do efeito da origem social, tal como parece indiciar o abaixamento gradual das taxas de retenção nas últimas décadas.

O reconhecimento da mencionada relação implica abandonar posicionamentos que tendem a perspectivar as duas principais instâncias de socialização como entidades independentes. As correntes SER contribuíram para a disseminação desta ideia, declarando a capacidade de o estabelecimento de ensino eficaz erradicar o efeito da origem social, acabando, assim, por alimentar linhas de investigação potencialmente bloqueadoras do aprofundamento do conhecimento sobre a temática. Quando se procura determinar “o poder da escola para produzir resultados escolares que sejam independentes da condição social dos seus alunos” (Seabra, 2009:83; 2010), julgamos identificar a influência dessas correntes. A procura pressupõe a independência das duas sedes de socialização, negando a interação entre elas. Como afirmaram Dubet e Duru-Bellat, a escola é socialmente construída; ela é o produto do nível de desigualdade económica da sociedade, do tipo de sistema de ensino, do grau de regulação deste e do espaço concedido às estratégias familiares para a maximização de benefícios. A escola não é uma instituição isolada, embora sejam inegáveis os efeitos por si produzidos no desempenho dos discentes. Esta constatação destaca a importância de políticas públicas globais, sob pena das condições estruturais limitarem fortemente os impactos das medidas educativas (sectoriais).

Numa sociedade com expressiva desigualdade, a ideia de que é possível eliminar totalmente o efeito da origem social nas classificações conduz a uma inevitável penalização dos espaços de ensino. Se a definição da igualdade de oportunidades, circunscrita à similar disponibilização de equipamentos e recursos educativos, promove a colocação do ónus do insucesso nos alunos e nas suas capacidades, as correntes SER acabam por culpabilizar os estabelecimentos de ensino, absolvendo as condições sociais de existência. O desafio colocado à sociologia é o de penetrar na complexa teia fabricada entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas, identificando os determinantes estruturais e situacionais com impacto substantivo no alargamento ou estreitamento da margem de manobra da escola para diminuir o peso da origem social e aumentar a igualdade de oportunidades.

## 5 CONCLUSÃO

O projecto agora concluído tem como principal objectivo contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as desigualdades educativas em Portugal. A resposta às questões colocadas pela investigação motivou um expressivo esforço nos planos da teoria e da empiria. O caminho iniciou-se percorrendo as diversas idades do debate em torno da igualdade e da desigualdade e do progressivo papel desempenhado pela escola na mediação entre a origem social e o destino social. O estudo mostrou a amplitude e a actualidade das diversas interpretações, inclusive daquelas que a marcha do tempo tende a depreciar.

O trabalho procurou fugir a simplificações teóricas e evitar a reprodução de deturpações promovidas, muitas vezes, por leituras indirectas e apressadas. Um dos exemplos mais notórios deste registo é a expressão *schools make no difference*, que celebrizou os resultados da avaliação *colemaniana* da igualdade de oportunidades educacionais. Esta apelativa síntese foi elaborada como arma de arremesso político na discussão sobre os direitos civis, servindo o propósito de difundir a ideia da irrelevância do investimento público em educação. Na verdade, James Coleman apresentou várias propostas destinadas a potenciar a acção dos espaços de ensino na prossecução daquele objectivo igualitário. A pesquisa do sociólogo adquiriu particular relevância na tentativa de tradução do significado do conceito de igualdade de oportunidades educacionais, tarefa à qual foi dedicada considerável atenção nesta sede.

O estudo realizado concorre para a definição do conceito que, permanecendo ambíguo, polissémico e equívoco, baseia a concepção dominante de justiça social nas modernas sociedades. O princípio organizador das instituições e das políticas exhibe os mencionados atributos, constituindo-se, para um alargado conjunto de autores, como o principal mecanismo de legitimação das desigualdades sociais. Esta situação inscreve, de facto, uma clara urgência de objectivação conceptual. A investigação desenvolvida permitiu a construção de uma tipologia com as principais interpretações da igualdade de oportunidades educacionais, identificando os critérios que as informam. A proposta revelou-se essencial para a leitura das políticas educativas e para a medição das desigualdades de acesso à escola nos últimos dois séculos.

### **5.1 O Longo Processo de Alfabetização da Sociedade Portuguesa. As Desigualdades de Acesso ao Alfabeto. Da Revolução Liberal ao Plano de Educação Popular (1820-1952)**

A Revolução Francesa consagrou a igualdade de estatuto dos indivíduos, o fim dos privilégios herdados e a abertura das carreiras, exercendo marcada influência na transformação das monarquias absolutas em constitucionais na Europa. O acesso à instrução foi definido como condição necessária

para o exercício pleno dos direitos civis e políticos constitucionalmente estabelecidos (Condorcet, 1791, 2012).

Em Portugal, nos quinze anos que se seguiram à Revolução Liberal, foram consagrados princípios e aprovadas medidas, visando a concretização do objectivo da alfabetização: a necessidade da população maior de idade saber ler e escrever para poder votar (1822); a criação de uma rede de escolas para a transmissão das competências básicas (1822); a gratuidade do ensino elementar (1826); a escolaridade obrigatória (1835). A legislação adoptada teve uma eficácia muito reduzida no cumprimento do objectivo político, permanecendo o país maioritariamente analfabeto durante o século XIX e a primeira metade do século XX. Na esteira de Jaime Reis (1988), o presente estudo afirmou que o ritmo lento de alfabetização da sociedade portuguesa espelhou o «modesto esforço do Estado» no combate ao problema. O madrugador estabelecimento da escolaridade obrigatória não teve impacto no acesso ao alfabeto, podendo ser classificado o seu efeito como retórico (Soysal e Strang, 1989; Justino, 2014).

Uma interpretação tradicionalista da igualdade de oportunidades na educação predominou neste período, tendendo a responsabilizar as famílias pelo incumprimento das normas legais e a isentar o Estado das suas obrigações. Este não equacionou o papel que lhe cabia na criação de condições propiciadoras da generalização do domínio da leitura e da escrita. A alargada população que vivia em situação de pobreza assim como todos aqueles que residiam a uma distância considerável do espaço de ensino viram consagrada na lei a sua dispensa da obrigatoriedade escolar. A condição socioeconómica estabeleceu-se como variável fundamental para garantir o acesso ao alfabeto, reproduzindo-se, por esta via, as desigualdades sociais. Durante o período em análise, ao lento decréscimo das taxas de analfabetismo em todos os grupos de idades não correspondeu uma diminuição das desigualdades etárias. Estas foram sempre crescendo, tendo disparado com o Plano de Educação Popular, uma vez que o seu impacto se fez sentir, sobretudo, junto dos mais jovens. A percentagem de indivíduos sem instrução em idade escolar baixou então para valores residuais. A resolução do problema dos adultos analfabetos foi confiada à demografia. Este segmento foi abandonado à sua sorte (Mata, 2014).

As desigualdades etárias aprofundaram-se claramente com o lançamento do PEP. Em 1960, a possibilidade de ser analfabeto em vez de alfabetizado era 57 vezes maior no grupo mais idoso face ao mais jovem. Por seu turno, as desigualdades de género denotaram um ligeiro encurtamento. No final da década de cinquenta, as mulheres tinham 1,8 vezes mais possibilidades de ser analfabetas em vez de alfabetizadas do que os homens, registando-se uma descida do valor observado no início do século XX (2,5). As desigualdades regionais diminuíram também, mantendo-se, no entanto, em níveis preocupantes. Em 1960, os habitantes de Beja possuíam 3,0 vezes mais possibilidades de ser analfabetos em vez de alfabetizados do que os da Horta ou de Lisboa, contrastando este valor com o notado em 1900 (5,5).

A perpetuação de desigualdades expressivas reforça a ideia de que o domínio do alfabeto nunca se constituiu como uma prioridade política até ao Plano de Educação Popular. A ausência de prioridade e a divisão das elites sobre esta matéria (*cf.* Carvalho, 1986:549) enfraqueceram a organização do Estado, reflectindo-se nos agentes encarregados de garantir a execução das medidas educativas e nos destinatários destas. O analfabetismo não foi autonomizado enquanto problema, tendo ficado subordinado à lógica da instrução primária e dos requisitos institucionais definidos para a escolarização (*cf.* Ramos, 1993:49). A falta de visão das elites contribuiu para o ritmo lento e desigual da alfabetização. Importa aqui sublinhar que o grau de diferenciação estrutural da sociedade portuguesa não alertava o Estado para a relevância do ensino. A tardia chegada da Revolução Industrial espelhava-se no elevado índice de ruralidade do país, vivendo a população maioritariamente da agricultura. Este quadro favoreceu a perpetuação da família geracional, que garantia também a socialização profissional da descendência. Ora, este processo não exigia necessariamente competências de leitura e de escrita. Com o Golpe Militar de 1926, iniciou-se um período de claro retrocesso na adopção dos princípios da Revolução de 1789 e de racionalização da actividade social, com notórios impactos na concepção sobre a educação.

## **5.2 A Política de Baixa Escolarização e de Naturalização das Desigualdades Sociais de Acesso à Educação (1926-1955)**

Uma interpretação tradicionalista e retrógrada da igualdade e da importância do conhecimento caracteriza os trinta anos que se seguiram ao Golpe Militar, fomentando uma política de baixa escolarização da população e naturalizando a desigualdade de oportunidades no acesso à educação. A escola salazarista tinha como função a doutrinação, desempenhando aí particular papel a orientação cristã dos ensinamentos, condição fundamental de legitimação da ordem do regime (*cf.* Mónica, 1978). O Estado Novo faria também retroceder o processo de diferenciação estrutural da sociedade, substituindo o indivíduo, o racionalismo e a ciência pela família, as verdades imutáveis e a religião católica, respectivamente.

Em 1940, a obtenção do grau mais elementar de ensino constituía um autêntico privilégio detido por apenas um quinto dos portugueses entre os 12 e os 64 anos. O Plano de Educação Popular alterou esta situação junto do segmento mais jovem. A taxa de conclusão do ensino primário em idade escolar elevou-se consideravelmente ao longo da década de cinquenta. Esta mudança ocorreu, no entanto, após a implementação de uma política de diminuição da ambição educativa promovida pela paulatina redução da escolaridade obrigatória. Nos níveis escolares cimeiros, manteve-se o processo de reprodução alargada na formação da elite dirigente. Em 1960, apenas cerca de 6% e 1% da nova geração de portugueses completavam os ensinos secundário e superior, respectivamente.

As desigualdades etárias cresceram ao longo do período considerado. Estas são tão mais elevadas quanto mais difundido se encontra o nível de ensino. No final dos anos cinquenta, um indivíduo pertencente ao grupo etário mais jovem tinha 7,5 vezes mais possibilidades de concluir o ensino primário em vez de não o concluir do que um outro situado na faixa dos 55 aos 64 anos. Este valor sublinha o impacto do PEP junto da população jovem e a inexistência de uma política de educação e formação dos adultos.

A informação apresentada mostrou também claras desigualdades de género no acesso aos diversos diplomas escolares. Estas são tão mais fortes quanto mais alto é o nível de ensino e tanto mais baixas quanto mais difundido este se encontra. A diminuição das desigualdades ocorreu essencialmente no secundário e no superior, mantendo-se, no entanto, em patamares expressivos. Em 1960, um homem entre os 25 e os 34 anos dispunha de 2,5 vezes mais possibilidades de completar o ensino superior em vez de não o completar do que uma mulher da mesma faixa etária.

### **5.3 A Deslocação, Transmutação e Endurecimento das Desigualdades Educativas no Quadro da Expansão do Sistema de Ensino (1955-2009)**

Portugal assistiu à expansão do sistema de ensino a partir da segunda metade do século XX. O crescimento foi motivado pela conjugação de um alargado conjunto de factores: os mecanismos de indução externa das políticas (Pires, 2000; Lemos, 2014; Justino, 2014; Rodrigues, 2014) decorrentes do processo de globalização (Projecto Regional do Mediterrâneo); as políticas educativas e os seus protagonistas (Rodrigues, 2014; Pires, 2000); a aceleração do processo de diferenciação estrutural da sociedade portuguesa e de racionalização da vida quotidiana. A transformação do país manifestou-se no crescimento da indústria e dos serviços e na intensificação da urbanização. Este movimento alterou a estrutura familiar, que deixou de ser predominantemente geracional e de funcionar como sede de socialização profissional, cedendo essa responsabilidade à escola. O sistema de ensino assumiu funções de selecção e de credenciação, definindo o acesso da população ao mercado de trabalho. As leis da escolaridade obrigatória passaram a contemplar normas de natureza credencial, a par das ancestrais de índole punitiva. A procura social de educação, como resposta “a dinâmicas sociais e culturais decorrentes de processos de mudança interna e por indução externa” (Justino, 2014:129), resultou, assim, da interacção dos mencionados factores, exigindo à ciência sociológica a articulação de níveis de análise (Archer, 1979) e a convivência pluriparadigmática (Almeida, 1992:196) na explicação dos fenómenos sociais.

O período de expansão educativa é marcado pela progressiva ampliação da escolaridade obrigatória. A identificação da elevação da exigência escolar como denominador comum não significa, contudo, que o crescimento do sistema de ensino se tenha feito de forma linear até aos nossos dias.

Foram identificados dois momentos governados por duas interpretações distintas da igualdade de oportunidades na educação, que condicionaram a definição dos fundamentos e os resultados das políticas. A resistência de uma concepção tradicionalista da igualdade, nos últimos vinte anos do Estado Novo, limitou o desempenho do país, explicando o incumprimento dos objectivos mínimos acordados no Projecto Regional do Mediterrâneo. A cedência ao sector conservador do regime dificultou a concretização da escolaridade obrigatória, naturalizou as elevadas taxas de retenção e desistência e perpetuou a inexistência de um plano para a formação de adultos.

O lento processo de afirmação de uma interpretação conservadora da igualdade de oportunidades na educação teve também influência considerável nos resultados das políticas após a Revolução de Abril. A desorientação educativa durante o PREC demoliu a reforma Veiga Simão e reduziu a escolaridade obrigatória a seis anos, confinando aí a gratuitidade do ensino e a universalidade dos apoios sociais aos alunos carenciados. A instabilidade governativa observada até à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 prolongou uma escolaridade de reduzida ambição, mostrando a dificuldade de se estabelecer um consenso na sociedade portuguesa quanto à capacidade da população discente realizar um percurso superior a seis anos. A declaração da incapacidade de uma parte expressiva dos estudantes ir além da escolaridade obrigatória tinha como consequência a circunscrição da gratuitidade do ensino e dos mecanismos de auxílio. A nova interpretação da igualdade afirmou-se após a aprovação da LBSE, contribuindo para esse processo o alargamento da obrigatoriedade escolar para nove anos, o aprofundamento dos apoios sociais aos alunos carenciados e a procura continuada da sua universalização. O conservadorismo da concepção manifestou-se na asseveração da impossibilidade de todos os estudantes aprenderem e serem bem-sucedidos para além da escolaridade obrigatória, no consequente confinamento da gratuitidade e dos apoios sociais ao ensino básico, na naturalização do fenómeno da repetência e na perpetuação da ausência de uma política consistente de educação e formação de adultos.

A interpretação da igualdade de oportunidades contribuiu, assim, para o tipo de expansão educativa, moldando a estrutura de qualificações e a dimensão das desigualdades. O crescimento verificado alterou expressivamente as taxas de escolarização da sociedade portuguesa. No entanto, o movimento de convergência com os países da União Europeia e da OCDE não impediu Portugal de continuar a acumular défice de qualificações e a ocupar os últimos lugares na comparação internacional. A posição actual não é apenas explicável pelo atraso histórico nesta matéria. A residual preocupação política com os problemas da retenção e do abandono precoce, até ao final da passada centúria, limitou o cumprimento da obrigatoriedade escolar e o acesso aos níveis cimeiros do sistema educativo. Sublinhe-se aqui que o país apenas garantiu a universal conclusão do primeiro patamar do ensino básico em 2011, 176 anos após o estabelecimento da escolaridade obrigatória. Questionámos

também o impacto da mencionada expansão na igualdade de oportunidades de acesso e conclusão dos níveis de ensino. Do crescimento do sistema resultou uma maior democratização educativa?

O desigual acesso das mulheres à escola, observado ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, foi erradicado no período seguinte. Nos últimos cinquenta anos, desenhou-se a inversão do padrão estabelecido. Os homens passaram a ter uma representação minoritária na obtenção dos diversos diplomas escolares, perdendo paulatinamente expressão. As desigualdades de género aumentam à medida que se elevam os níveis de ensino, apresentando maior dimensão junto da nova geração de portugueses, constatando-se aí também um efeito mais nítido de transmutação e endurecimento. Em 2011, a população feminina mais jovem dispunha de 1,5 vezes mais possibilidades de completar o básico em vez de não o completar do que a congénere masculina, subindo o valor para 1,8 no secundário e para 2,0 no superior. A evolução do comportamento daquele grupo é, de facto, impressionante. Em 1960, os homens mais jovens tinham 1,5 vezes mais possibilidades de concluir o secundário em vez de não o concluir do que as mulheres. O quociente atingia 2,5 no superior.

Por seu turno, as desigualdades etárias são tanto mais profundas quanto mais difundido se encontra o nível de ensino. Actualmente, os indivíduos recém-chegados à maioridade (20-24 anos) possuem 17,1 vezes mais possibilidades de completar o básico em vez de não o completar do que aqueles que integram o grupo dos 55 aos 64 anos. O dado apurado para o secundário revela que a nova geração tem 7,1 vezes mais hipóteses de ultrapassar o actual patamar da escolaridade obrigatória. O valor registado para o superior é de 3,6, superando, pela primeira vez, o número anotado em 1981, que reflectia a abertura das portas universitárias durante o PREC. A diminuição da expressão do indicador à medida que se eleva o nível de ensino tinha já sido verificada no período de 1926 a 1955, situação que evidencia a perpetuação da ausência de uma política de formação de adultos. Ao longo dos últimos cinquenta anos, assistimos ao crescimento e endurecimento das desigualdades etárias em todas as etapas do sistema educativo, facto que sublinha a ampliação gradual das percentagens de conclusão na idade esperada de aprendizagem.

Se considerarmos a progressão das taxas de analfabetismo, de escolarização e de completção, bem como a avaliação da igualdade de oportunidades de desempenho, é de esperar uma correlação positiva entre o grau de ensino e a dimensão das desigualdades de origem social. Quer isto dizer que é expectável que estas cresçam à medida que se eleva o patamar escolar. A expansão educativa em França, ao longo do século XX, mostrou a deslocação das desigualdades sociais para os níveis cimeiros (Duru-Bellat e Kieffer, 2000). Em Portugal, não existem trabalhos que permitam testar a hipótese enunciada. Esperamos, no entanto, poder contribuir para o aprofundamento desta matéria a muito breve prazo.



#### 5.4 A Desigualdade de Oportunidades de Desempenho na Escolaridade Obrigatória

A avaliação realizada permitiu observar a influência da origem social nos resultados nos exames nacionais no então último ano da escolaridade obrigatória. Este efeito foi discutido recorrendo a um conjunto de medidas estatísticas, visando fornecer uma visão ampla e sustentada do processo de articulação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas.

A comparação de médias revelou a existência de distâncias expressivas entre os diversos grupos sociais, denunciando a ineficácia da escola na eliminação das influências exteriores divergentes. A oposição das categorias com os valores mais afastados registou as maiores diferenças na variável «nível de ensino mais elevado concluído pelos pais». Os alunos oriundos das famílias com o mais alto capital escolar apresentam classificações de 75,1% e de 70,6% nas disciplinas de matemática e de língua portuguesa, respectivamente, contrastando estes dados com os apurados para os seus colegas provenientes dos agregados familiares menos escolarizados (39,4% e 49,1%). Esta informação declara a presença de desiguais oportunidades de êxito no sistema educativo português.

Uma leitura semelhante é promovida pela análise das possibilidades de obtenção de uma nota mínima ou máxima. Os estudantes com pais doutorados têm 3,5 vezes mais hipóteses de alcançar um resultado positivo nos dois exames do que os seus colegas cujos ascendentes completaram no máximo o 1.º ciclo do ensino básico. O quociente amplia-se (11,4) quando a operação respeita a um desempenho elevado, *i.e.*, uma pontuação localizada no último quintil da distribuição.

Como vimos, a oposição de valores nestes termos promove interpretações deterministas da influência da origem social sobre a escola. O confronto tende a produzir sínteses da realidade, ocultando os efeitos exercidos por um conjunto alargado de factores. Neste contexto, foi conferida particular importância à dispersão dos resultados, permitindo constatar a elevada heterogeneidade dos grupos sociais constituídos a partir da partilha de propriedades. Esta situação indica que a reprodução social não é um processo linear. Veja-se, a título de exemplo, que 53,1% dos discentes pertencentes ao conjunto mais escolarizado não obtêm uma classificação elevada. As desigualdades educativas não são um mero reflexo das desigualdades sociais, facto que alerta para a existência de amplitudes de variação na relação estabelecida entre os dois domínios, assumindo aqui particular importância as políticas educativas e o espaço concedido às famílias para o desenvolvimento de estratégias de maximização de benefícios.

A colocação do foco da análise na dispersão estatística, apurando a dimensão do efeito das variáveis independentes, evidenciou a complexa relação estabelecida entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas. O cálculo dos determinantes foi realizado a partir do ajustamento de um modelo de regressão linear múltipla. Este exercício mostrou que o valor escolar do aluno e a origem

social explicam 43,5% e 41,3% das classificações nas disciplinas de matemática e de língua portuguesa, respectivamente. O maior impacto é produzido por aquele factor.

Os dados parecem corroborar a tese de que a origem social deixa de se constituir como o principal determinante do desempenho a partir do primeiro ano do ensino elementar (*vd.* Duru-Bellat, 2002). A informação disponível revelou também os contributos dos mencionados factores, quando eliminados os efeitos estabelecidos entre as variáveis independentes. Nesta situação, o estatuto socioeconómico explica apenas 2,8% e 1,0% dos resultados nas provas de matemática e de língua portuguesa, respectivamente. O valor escolar é responsável por aproximadamente 22% da variação das notas em ambos os exames.

A mera partilha de propriedades tem um peso quase despiciendo na modelação das classificações. Contudo, a origem social influencia o valor do aluno. Com efeito, as famílias mais favorecidas dispõem de uma maior possibilidade de transmitir capitais, de racionalizar a actividade doméstica, de mobilizar apoios externos, de escolher os contextos mais eficazes, de circunscrever o recrutamento das afinidades electivas, de desenvolver estratégias tendentes a promover um percurso educativo de excelência. No entanto, nem todos os agregados familiares com alto estatuto socioeconómico apostam na educação dos filhos com a mesma força. Este facto justifica a expressiva dispersão dos resultados no interior dos grupos sociais, mostrando quão heterogéneos eles são. Por outro lado, estas famílias possuem recursos incomparavelmente superiores aos das restantes, fundamentando-se, assim, as desiguais possibilidades de obtenção de uma nota positiva ou elevada.

## **5.5 Desigualdades Sociais e Desigualdades Educativas: Uma Relação Complexa**

O trabalho de avaliação registou a existência de desiguais oportunidades de desempenho no quadro da escolaridade obrigatória. Importa agora monitorizar a relação estabelecida entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas, tentando perceber se se observa um movimento consistente de enfraquecimento do efeito da origem social, tal como parece indiciar o abaixamento gradual das taxas de retenção nas últimas décadas.

O reconhecimento da mencionada relação implica abandonar posicionamentos que tendem a perspectivar as duas principais instâncias de socialização como entidades independentes. As correntes SER contribuíram para a disseminação desta ideia, declarando a capacidade de o estabelecimento de ensino eficaz erradicar o efeito da origem social, acabando, assim, por alimentar linhas de investigação potencialmente bloqueadoras do aprofundamento do conhecimento sobre a temática. Quando se procura determinar “o poder da escola para produzir resultados escolares que sejam independentes da condição social dos seus alunos” (Seabra, 2009:83; 2010), julgamos identificar a influência dessas correntes. A procura pressupõe a independência das duas sedes de socialização, negando a interacção

entre elas. Como afirmaram Dubet e Duru-Bellat, a escola é socialmente construída; ela é o produto do nível de desigualdade económica da sociedade, do tipo de sistema de ensino, do grau de regulação deste e do espaço concedido às estratégias familiares para a maximização de benefícios. A escola não é uma instituição isolada, embora sejam inegáveis os efeitos por si produzidos no desempenho dos discentes. Esta constatação destaca a importância de políticas públicas globais, sob pena das condições estruturais limitarem fortemente os impactos das medidas educativas (sectoriais).

Numa sociedade com expressiva desigualdade, a ideia de que é possível eliminar totalmente o efeito da origem social nas classificações conduz a uma inevitável penalização dos espaços de ensino. Se a definição da igualdade de oportunidades, circunscrita à similar disponibilização de equipamentos e recursos educativos, promove a colocação do ónus do insucesso nos alunos e nas suas capacidades, as correntes SER acabam por culpabilizar os estabelecimentos de ensino, absolvendo as condições sociais de existência.

O desafio colocado à sociologia é o de penetrar na complexa teia fabricada entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas, identificando os determinantes estruturais e situacionais com impacto substantivo no alargamento ou estreitamento da margem de manobra da escola para diminuir o peso da origem social e aumentar a igualdade de oportunidades. As políticas públicas desempenham um papel fundamental na construção e regulação do sistema educativo: grau de descentralização da educação e de autonomia dos espaços de ensino; duração do tronco comum e tipo de opções disciplinares; espaço concedido às estratégias familiares para a maximização de benefícios assentes em desiguais capitais e recursos. Pensar as mencionadas instâncias como independentes conduz à ocultação do espaço privilegiado da investigação.

## **5.6 Nota Final**

O estudo teve como objectivo contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as desigualdades educativas em Portugal, em particular em três domínios distintos, porém, articulados.

O primeiro relaciona-se com a definição do conceito de igualdade de oportunidades educacionais. Foi realizado um esforço de objectivação, identificando dimensões e critérios que decifram o seu significado. Neste quadro, foi elaborada uma proposta de actualização dos trabalhos de James Coleman, Eurico de Lemos Pires, António Teixeira Fernandes e João Formosinho, que constituem tentativas de tradução conceptual deste elemento enformador da principal interpretação de justiça social nas modernas sociedades.

O segundo domínio respeita à medição, descrição e análise da evolução das desigualdades educativas num longo período temporal, privilegiando a utilização de «estatísticas oficiais» e

censitárias. Foram apresentados novos dados e reveladas novas pistas, tornando mais nítido o trajecto do país nos últimos séculos.

Por fim, foi empreendida uma avaliação da igualdade de oportunidades de desempenho, a partir do universo das classificações nos exames do 9.º ano de escolaridade em 2008/09. Com efeito, este princípio de inquestionável importância não tinha sido sujeito a um escrutínio desta natureza até à presente data. No processo avaliativo, foi discutida a influência da origem social nas notas dos alunos, através da mobilização de um conjunto de medidas estatísticas, fornecendo uma visão ampla e sustentada da articulação entre as desigualdades sociais e as desigualdades educativas. Os resultados agora partilhados convidam a futuras investigações imprescindíveis ao desenvolvimento do conhecimento disponível.

## 6 LEGISLAÇÃO

- Constituição Política da Nação Portuguesa, de 23 de Setembro de 1822. (<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf>);
- Carta Constitucional, de 29 de Abril de 1826. (<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CartaConstitucional.pdf>);
- Decreto do Ministro e Secretário d'Estado do Reino, de 7 de Setembro de 1835. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1835.pdf>);
- Decreto da Secretaria d'Estado dos Negócios do Reino, de 15 de Novembro de 1836. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1836.pdf>);
- Constituição Política da Monarquia Portuguesa, de 4 de Abril de 1838. ([http://debates.parlamento.pt/Constituicoes\\_PDF/CRP-1838.pdf](http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/CRP-1838.pdf));
- Decreto do Governo, de 28 de Setembro de 1844. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/decretodogovernode28set1844.pdf>);
- Acto Adicional à Carta Constitucional, de 5 de Julho de 1852. (<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/ACTOADICIONAL5JULHO1852.htm>);
- Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, de 16 de Agosto de 1870. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1870.pdf>);
- Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública, de 2 de Maio de 1878. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1878.pdf>);
- Carta de Lei da Direcção-Geral de Instrução Pública, de 11 de Junho de 1880. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1880.pdf>);
- Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, de 28 de Julho de 1881;
- Acto Adicional à Carta Constitucional, de 24 de Julho de 1885. (<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/ACTOADICIONAL24JULHO1885.htm>);
- Decreto n.º 1 da Presidência do Conselho de Ministros, de 24 de Dezembro de 1894. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1894.pdf>);
- Decreto Ditatorial (Acto Adicional à Carta Constitucional), de 25 de Setembro de 1895. ([http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/ActoAdicional1895-96.htm#\\_ftn1](http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/ActoAdicional1895-96.htm#_ftn1));
- Decreto da Direcção-Geral de Instrução Pública, de 18 de Março de 1897. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1897.pdf>);
- Decreto n.º 8 da Direcção Geral de Instrução Pública do Ministério dos Negócios do Reino, de 24 de Dezembro de 1901. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1901.pdf>);
- Decreto n.º 4 da Direcção-Geral de Instrução Pública, de 19 de Setembro de 1902. (<http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/1902.pdf>);
- Acto Adicional à Carta Constitucional, de 23 de Dezembro de 1907. (<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/ActoAdicionalDEZ1907.htm>);
- Constituição Política da República Portuguesa, de 21 de Agosto de 1911 ([http://debates.parlamento.pt/Constituicoes\\_PDF/CRP-1911.pdf](http://debates.parlamento.pt/Constituicoes_PDF/CRP-1911.pdf));
- Decreto da Direcção Geral da Instrução Primária, de 29 de Março de 1911. Reorganiza os serviços da instrução primária. D.G. n.º 73, publicado em 30 de Março;

Lei n.º 635 da Presidência da República, de 28 de Setembro de 1916. Altera várias disposições da Constituição Política da República Portuguesa. D.R. n.º 197, Série I;

Decreto n.º 3997 do Ministério do Interior, de 30 de Março de 1918. Insere lei eleitoral, D.R. n.º 64, Série I;

Lei n.º 833 do Congresso da República, de 16 de Dezembro de 1918. Suspende alguns artigos da Constituição de 1911 e insere várias disposições acerca da eleição do Presidente da República, D.R. n.º 273, Série I;

Lei n.º 891 do Ministério do Interior, de 22 de Setembro de 1919. Substitui os artigos 47.º e 48.º da Constituição Política da República Portuguesa. D.R. n.º 192, Série I;

Decreto n.º 5787-B do Ministério da Instrução Pública, de 10 de Maio de 1919. Insere a reorganização do ensino primário, D.R. n.º 98, 18.º Suplemento, Série I;

Decreto n.º 6137 do Ministério da Instrução Pública, de 29 de Setembro de 1919. Aprova o regulamento do ensino primário e normal, D.R. n.º 198, Série I;

Lei n.º 1154 do Ministério do Interior, de 27 de Abril de 1921. Regula o funcionamento das duas Câmaras Legislativas, D.R. n.º 87, Série I;

Decreto n.º 9223 do Ministério da Instrução Pública, de 6 de Novembro de 1923. Modifica algumas disposições do regulamento de ensino primário e normal, publicado no Diário do Governo n.º 198, de 29 de Setembro de 1919, e rectificado no Diário do Governo n.º 252, de 11 de Dezembro do mesmo ano, D.R. n.º 235, Série I;

Decreto n.º 10597 do Ministério da Instrução Pública, de 5 de Março de 1925. Manda proceder à revisão dos programas do ensino primário geral e primário superior, dos diplomas que regulam a distribuição dos serviços de regência nas várias escolas e bem assim à fiscalização e estabelecimento de normas a seguir para adopção dos livros de ensino, D.R. n.º 49, Série I;

Decreto n.º 13619 do Ministério da Instrução Pública, de 17 de Maio de 1927. Promulga várias disposições sobre ensino primário geral, D.R. n.º 100, Série I;

Decreto n.º 14900 do Ministério da Instrução Pública, de 16 de Janeiro de 1928. Aprova os programas do ensino primário complementar, D.R. n.º 12, Série I;

Decreto n.º 16077 do Ministério da Instrução Pública, de 26 de Outubro de 1928. Aprova os programas para o ensino primário elementar e as instruções para execução dos referidos programas, D.R. n.º 247, Série I;

Decreto n.º 16730 do Ministério da Instrução Pública, de 13 de Abril de 1929. Aprova os novos programas para o ensino primário elementar, D.R. n.º 83, Série I;

Decreto n.º 16782 do Ministério da Instrução Pública, de 27 de Abril de 1929. Proíbe a emigração aos indivíduos de mais de catorze anos de idade e menos de quarenta e cinco que não provem ter obtido o certificado de passagem da 3.ª para a 4.ª classe do ensino primário elementar, D.R. n.º 95, Série I;

Decreto n.º 18140 do Ministério da Instrução Pública, de 28 de Março de 1930. Estabelece dois graus no ensino primário elementar, devendo caber a cada um deles a competente prova de exame, D.R. n.º 72, Série I;

Decreto n.º 21014 do Ministério da Instrução Pública, de 21 de Março de 1932. Torna obrigatória a inserção de determinados trechos nos livros de leitura adoptados oficialmente, D.R. n.º 68, Série I;

Decreto n.º 21349 do Ministério do Interior, de 13 de Junho de 1932. Suspende por dois anos a execução da doutrina do Decreto n.º 16782, que proíbe a emigração aos indivíduos de menos de catorze anos de idade e mais de quarenta e cinco que não provem ter obtido o certificado de passagem da 3.ª para a 4.ª classe do ensino primário elementar, D.R. n.º 136, Série I;

Decreto n.º 22241 da Presidência do Ministério, de 22 de Fevereiro de 1933. Promulga o Projecto de Constituição Política da República Portuguesa. D.R. n.º 43, Suplemento, Série I;

Constituição da República Portuguesa, de 11 de Abril de 1933 (<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1933.pdf>);

Lei n.º 1885 da Presidência do Conselho, de 23 de Março de 1935. Introduce alterações à Constituição Política da República Portuguesa, D.R. n.º 67, Série I;

Lei n.º 1900 da Presidência do Conselho, de 21 de Maio de 1935. Promulga várias alterações no Acto Colonial, D.R. n.º 115, Série I;

Lei n.º 1910 da Presidência do Conselho, de 23 de Maio de 1935. Altera a redacção do § 3.º do artigo 43.º da Constituição Política da República, respeitante ao ensino ministrado pelo Estado, D.R. n.º 117, Série I;

Lei n.º 1941 do Ministério da Instrução Pública, de 11 de Abril de 1936. Estabelece as bases da organização deste Ministério, que passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional, D.R. n.º 84, Série I;

Decreto-Lei n.º 27279 do Ministério da Educação Nacional, de 24 de Novembro de 1936. Estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário, D.R. n.º 276, Série I;

Lei n.º 1945 da Presidência do Conselho, de 21 de Dezembro de 1936. Dá nova redacção a alguns artigos da Constituição, D.R. n.º 298, Série I;

Lei n.º 1963 da Presidência do Conselho, de 18 de Dezembro de 1937. Modifica alguns artigos da Constituição Política da República Portuguesa, D.R. n.º 294, Série I;

Lei n.º 1966 da Presidência do Conselho, de 23 de Abril de 1938. Introduce algumas alterações à Constituição Política, D.R. n.º 93, Série I;

Lei n.º 1969 do Ministério da Educação, de 20 de Maio de 1938. Promulga as bases da reforma do ensino primário, D.R. n.º 115, Série I;

Lei n.º 2009 da Presidência da República, de 17 de Setembro de 1945. Introduce alterações na Constituição Política da República Portuguesa e no Acto Colonial, D.R. n.º 208, Série I;

Lei n.º 2048 da Presidência da República, de 11 de Junho de 1951. Introduce alterações na Constituição Política da República Portuguesa, D.R. n.º 117, Suplemento, Série I;

Decreto-Lei n.º 38968 do Ministério da Educação Nacional, de 27 de Outubro de 1952. Reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo, D.R. n.º 241, Suplemento, Série I;

Decreto-Lei n.º 38969 do Ministério da Educação Nacional, de 27 de Outubro de 1952. Regula a execução do Decreto-Lei n.º 38968, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, D.R. n.º 241, Suplemento, Série I;

Lei n.º 2058 da Presidência da República, de 29 de Dezembro de 1952. Promulga as bases para a execução do Plano de Fomento nos anos económicos de 1953 a 1958, D.R. n.º 291, Série I;

Decreto-Lei n.º 40964 do Ministério da Educação Nacional, de 31 de Dezembro de 1956. Amplia e reforça o regime da obrigatoriedade do ensino primário elementar - Dá nova estrutura a alguns dos serviços da Direcção-Geral do Ensino Primário - Altera a redacção de várias disposições dos Decretos-Leis n.ºs 30951 e 38968 e dos Decretos n.ºs 20181 e 38969 e revoga o disposto no § 11.º do n.º 12.º do artigo 3.º do Decreto n.º 19531 e no artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 951, D.R. n.º 284, Série I;

Lei n.º 2100 da Presidência da República, de 29 de Agosto de 1959. Promulga as alterações à Constituição Política da República Portuguesa, D.R. n.º 198, Série I;

Decreto-Lei n.º 42994 do Ministério da Educação Nacional, de 28 de Maio de 1960. Actualiza os programas do ensino primário a adoptar a partir do próximo ano lectivo - Declara obrigatória a frequência da 4.ª classe para todos os menores com a idade escolar prevista no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 38968, D.R. n.º 125, Série I;

Decreto-Lei n.º 45810 do Ministério da Educação Nacional, de 9 de Julho de 1964. Amplia o período de escolaridade obrigatória, D.R. n.º 160, Série I;

Decreto-Lei n.º 46136 do Ministério da Educação Nacional, de 31 de Dezembro, Cria a telescola. D.R. n.º 305, Série I;

Decreto-Lei n.º 48546 do Ministério da Educação Nacional, de 27 de Agosto de 1968. Substitui a redacção dos artigos 3.º, 7.º e 8.º do Decreto-Lei n.º 45810, que amplia o período de escolaridade obrigatória - Introdz algumas alterações nas normas por que se rege o ciclo complementar do ensino primário (5.ª e 6.ª classes) constantes dos Decretos-Leis n.ºs 45810, e 47211, D.R. n.º 202, Série I;

Decreto-Lei n.º 178/71 do Ministério da Educação Nacional, de 30 de Abril. Cria no Ministério da Educação Nacional, sob a dependência directa do Ministro, o Instituto de Acção Social Escolar, que terá por fim possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, a quem tenha capacidade intelectual para os prosseguir, bem como proporcionar aos estudantes em geral condições propícias para tirarem dos estudos o máximo rendimento, D.R. n.º 101, Série I;

Lei n.º 3/71 da Presidência da República, de 16 de Agosto. Promulga a nova redacção de várias disposições da Constituição Política da República Portuguesa. D.R. n.º 192, Suplemento, Série I;

Decreto-Lei n.º 254/72 do Ministério da Educação Nacional, de 27 de Julho. Torna gratuito o cumprimento da escolaridade obrigatória nas escolas preparatórias públicas e nos postos oficiais da telescola, D.R. n.º 174, Série I;

Lei n.º 5/73 da Presidência da República, de 25 de Julho. Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo, D.R. n.º 173, Série I;

Decreto-Lei n.º 524/73 do Ministério da Educação Nacional, de 13 de Outubro. Estabelece a gratuidade do ensino em oito anos, correspondente ao ensino preparatório de quatro anos definido na reforma do sistema educativo, D.R. n.º 240, Série I;

Decreto-Lei n.º 203-C/75 do Ministério para o Planeamento e Coordenação Económica, de 15 de Abril. Aprova as bases gerais dos programas de medidas económicas de emergência, D.R. n.º 88, I Série (Suplemento);

Decreto-Lei n.º 205-A/75 do Ministério da Indústria e Tecnologia, de 16 de Abril. Declara nacionalizadas, a contar de 15 de Abril de 1975, as sociedades petrolíferas Sacor, Petrosul, Sonap e Cidla, D.R. n.º 89, Série I;

Decreto-Lei n.º 205-B/75 do Ministério dos Transportes e Comunicações, de 16 de Abril. Nacionaliza a Companhia dos Caminhos de Ferro Portugueses a contar de 15 de Abril de 1975, D.R. n.º 89, Série I;

Decreto-Lei n.º 205-C/75 do Ministério dos Transportes e Comunicações, de 16 de Abril. Nacionaliza a Companhia Nacional de Navegação, S. A. R. L., a contar de 15 de Abril de 1975, D.R. n.º 89, Série I;

Decreto-Lei n.º 205-D/75 do Ministério dos Transportes e Comunicações, de 16 de Abril. Nacionaliza a Companhia Portuguesa de Transportes Marítimos, S. A. R. L., a contar de 15 de Abril de 1975, D.R. n.º 89, Série I;

Decreto-Lei n.º 205-E/75 do Ministério dos Transportes e Comunicações, de 16 de Abril. Nacionaliza a companhia dos Transportes Aéreos Portugueses, a contar de 15 de Abril de 1975, D.R. n.º 89, Série I;

Decreto-Lei n.º 205-F/75 do Ministério da Indústria e Tecnologia, de 16 de Abril. Declara nacionalizada a Siderurgia Nacional, S. A. R. L., a contar de 15 de Abril de 1975, D.R. n.º 89, Série I;



Decreto-Lei n.º 205-G/75 do Ministério da Indústria e Tecnologia, de 16 de Abril. Declara nacionalizadas várias sociedades exploradoras do serviço público de produção, transporte e distribuição de energia eléctrica, D.R. n.º 89, Série I;

Circular n.º 12/75 da Direcção-Geral do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Investigação Científica, de 1 de Setembro, Estabelece que o 7.º ano de escolaridade não constitui escolaridade obrigatória;

Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976 (<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP1976.pdf>);

Decreto n.º 4/78 do Ministério da Educação e Investigação Científica, de 11 de Janeiro. Fixa a escolaridade obrigatória de seis anos a todos os indivíduos nascidos a partir de 1 de Janeiro de 1965, D.R. n.º 9, Série I;

Decreto-Lei n.º 538/79 da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação, de 31 de Dezembro. Assegura um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas, D.R. n.º 300, Série I;

Decreto-Lei n.º 187-D/80 do Ministério da Educação e Ciência, de 14 de Junho. Dá nova redacção ao n.º 3 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro, e revoga o seu artigo 19.º (cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas), D.R. n.º 135, Suplemento, Série I;

Decreto-Lei n.º 220/81 do Ministério da Educação e Ciência, de 16 de Julho. Dá nova redacção ao artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de Dezembro (assegura um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória relativamente a todas as crianças portuguesas), D.R. n.º 161, Série I;

Lei Constitucional n.º 1/82 da Assembleia da República, de 30 de Setembro. Primeira revisão da Constituição, D.R. n.º 227, Série I;

Decreto-Lei n.º 301/84 dos Ministérios da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social, de 7 de Setembro. Adopta medidas com vista à efectivação da escolaridade obrigatória em todo o território nacional, D.R. n.º 208, Série I;

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo, D.R. n.º 237, Série I;

Decreto-Lei n.º 243/87 do Ministério da Educação e Cultura, de 15 de Junho. Estabelece medidas a fim de facilitar o cumprimento da escolaridade obrigatória por parte dos alunos deficientes, D.R. n.º 135, Série I;

Lei Constitucional n.º 1/89 da Assembleia da República, de 8 de Julho. Segunda revisão da Constituição, D.R. n.º 155, Suplemento, Série I;

Decreto-Lei n.º 35/90 do Ministério da Educação, de 25 de Janeiro. Define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória (revoga o artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de Setembro, cuja redacção foi alterada pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de Junho), D.R. n.º 21, Série I;

Lei Constitucional n.º 1/92 da Assembleia da República, de 25 de Novembro. Terceira revisão constitucional, D.R. n.º 273, Suplemento, Série I-A;

Lei Constitucional n.º 1/97 da Assembleia da República, de 20 de Setembro. Quarta revisão constitucional, D.R. n.º 218, Série I-A;

Lei Constitucional n.º 1/2001 da Assembleia da República, de 12 de Dezembro. Quinta revisão constitucional, D.R. n.º 286, Série I;

Lei Constitucional n.º 1/2004 da Assembleia da República, de 24 de Julho. Sexta revisão constitucional, D.R. n.º 173, Série I;

Lei Constitucional n.º 1/2005 da Assembleia da República, de 12 de Agosto. Sétima revisão constitucional, D.R. n.º 155, Série I;

Lei n.º 85/2009 da Assembleia da República, de 27 de Agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, D.R. n.º 166, Série I.

## 7 FONTES ESTATÍSTICAS

Centro de Estudos de Estatística Económica (CEEE) (1963). *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa, 1950-1959*, Lisboa;

Centro de Estudos de Estatística Económica (CEEE) (1964). *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*, Lisboa;

Direcção da Estatística Geral e Commercio (DEGC) do Ministerio das Obras Publicas, Commercio e Industria (1896). *Censo da População do Reino de Portugal - 1890 (Vol. I)*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda;

Direcção da Estatística Geral e dos Proprios Nacionaes (DEGPN) do Ministerio dos Negocios da Fazenda (1905). *Censo da População do Reino de Portugal - 1900 (Vol. I)*, Lisboa, Imprensa Nacional;

Direcção da Estatística Geral e dos Proprios Nacionaes (DEGPN) do Ministerio dos Negocios da Fazenda (1906). *Censo da População do Reino de Portugal - 1900 (Vol. II)*, Lisboa, Typographia da « A Editora »;

Direcção Geral da Estatística (DGE) do Ministério das Finanças (1913). *Censo da População de Portugal, no 1.º de Dezembro de 1911 (Parte I)*, Lisboa, Imprensa Nacional;

Direcção Geral da Estatística (DGE) do Ministério das Finanças (1913). *Censo da População de Portugal, no 1.º de Dezembro de 1911 (Parte II)*, Lisboa, Imprensa Nacional;

Direcção Geral da Estatística (DGE) do Ministério das Finanças (1923). *Censo da População de Portugal, no 1.º de Dezembro de 1920 (Vol. I)*, Lisboa, Imprensa Nacional;

Direcção Geral da Estatística (DGE) do Ministério das Finanças (1925). *Censo da População de Portugal, no 1.º de Dezembro de 1920 (Vol. II)*, Lisboa, Imprensa Nacional;

Direcção Geral da Estatística (DGE) (1933). *Censo da População de Portugal, Dezembro de 1930*, Lisboa, Imprensa Nacional;

Direcção Geral da Estatística (DGE) (1934a). *Censo da População de Portugal, Dezembro de 1930, Relatório*, Lisboa, Imprensa Nacional;

Direcção Geral da Estatística (DGE) (1934b). *Censo da População de Portugal, Dezembro de 1930 (Vol. II)*, Lisboa, Imprensa Nacional;

GAVE (s/d), *Nota técnica sobre o PISA 2009*;

GEPE-ME (2009). *50 anos de Estatísticas da Educação, vols. I, II e III*, Lisboa, GEPE-ME/INE;

GEPE-ME (2011). *Estatísticas da Educação 2009/2010*, Lisboa, GEPE-ME;

Instituto Nacional de Estatística (1945). *VIII Recenseamento Geral da População no Continente e nas Ilhas Adjacentes em 12 de Dezembro de 1940 (Vol. I)*, Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa;

Instituto Nacional de Estatística (1947). *VIII Recenseamento Geral da População no Continente e nas Ilhas Adjacentes em 12 de Dezembro de 1940 (Memória Descritiva – Vol. XXV)*, Lisboa, Bertrand (Irmãos, Lda);

Instituto Nacional de Estatística (1952a). *IX Recenseamento Geral da População no Continente e nas Ilhas Adjacentes em 15 de Dezembro de 1950 (Tomo I)*, Lisboa, Tipografia Portuguesa, Lda;

Instituto Nacional de Estatística (1952b). IX Recenseamento Geral da População no Continente e nas Ilhas Adjacentes em 15 de Dezembro de 1950 (Tomo II), Lisboa, Tipografia Portuguesa, Lda;

Instituto Nacional de Estatística (1963). X Recenseamento Geral da População no Continente e nas Ilhas Adjacentes às 0 horas de 15 de Dezembro de 1960 (Tomo III, Vol. 2.º), Lisboa, Sociedade Tipográfica, Lda;

Instituto Nacional de Estatística (1964). X Recenseamento Geral da População no Continente e nas Ilhas Adjacentes às 0 horas de 15 de Dezembro de 1960 (Tomo I, Vol. 1.º), Lisboa, Sociedade Tipográfica, Lda;

Instituto Nacional de Estatística (1973). 11.º Recenseamento da População, Continente e Ilhas Adjacentes, 1970 – Estimativa a 20% (2.º Vol.), Lisboa, Sociedade Tipográfica, Lda;

Instituto Nacional de Estatística (1984a). XII Recenseamento Geral da População, Resultados Definitivos, 1981, Antecedentes, Metodologia e Conceitos, Lisboa, Gráfica Maiadouro;

Instituto Nacional de Estatística (1984b). XII Recenseamento Geral da População, Resultados Definitivos, 1981, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda;

Instituto Nacional de Estatística (1995). Censos 91, Antecedentes, Metodologias e Conceitos, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística;

Instituto Nacional de Estatística (1996). Censos 91, Resultados Definitivos, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística;

Instituto Nacional de Estatística (2002). Censos 2001, XIV Recenseamento Geral da População, Resultados Definitivos, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística;

Instituto Nacional de Estatística (2003). Censos 2001, XIV Recenseamento Geral da População, Resultados Definitivos, Antecedentes, Metodologia e Conceitos, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística;

Instituto Nacional de Estatística (2011). Censos 2011, XV Recenseamento Geral da População, Resultados Provisórios, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística;

Instituto Nacional de Estatística (2012). Censos 2011, XV Recenseamento Geral da População, Resultados Definitivos, Lisboa Instituto Nacional de Estatística;

Ministerio dos Negocios das Obras Publicas, Commercio e Industria (MNOPCI) (1868). População - Censo no 1.º de Janeiro de 1864, Lisboa, Imprensa Nacional;

Ministerio dos Negocios das Obras Publicas, Commercio e Industria (MNOPCI) (1881). População - Censo no 1.º de Janeiro de 1878, Lisboa, Imprensa Nacional;

OECD (2008). Ten Steps to Equity in Education, Paris, OECD;

OCDE (2009), PISA 2009 Assessment Framework, Paris, OECD;

OECD (2011a). Against the Odds. Disadvantaged Students Who Succeed in School, Paris, OECD;

OECD (2011b). Education at a Glance 2011. OECD Indicators, Paris, OCDE;

OECD (2013). Education at a Glance 2013. OECD Indicators, Paris, OCDE.

## **8 PROGRAMAS DO GOVERNO**

Programa do I Governo Provisório (15-05-1974 a 11-07-1974) – verificar (<http://www.portugal.gov.pt/media/464072/GP01.pdf>);

Programa do II Governo Provisório (18-07-1974 a 30-09-1974) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464075/GP02.pdf>);

Programa do III Governo Provisório (30-09-1974 a 26-03-1975), aprovado em 7 de Fevereiro de 1975 (<http://www.portugal.gov.pt/media/464078/GP03.pdf>);

Programa do IV Governo Provisório (26-03-1975 a 08-08-1975). O Programa não é conhecido. (<http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp04/programa-do-governo/programa-do-iv-governo-provisorio.aspx>);

Programa do V Governo Provisório, (08-08-1975 a 19-09-1975) (<http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp05/programa-do-governo/programa-do-v-governo-provisorio.aspx>);

Programa do VI Governo Provisório (19-09-1975 a 23-06-1976) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464084/GP06.pdf>);

Programa do I Governo Constitucional (23-06-1976 a 23-01-1978) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464012/GC01.pdf>);

Programa do II Governo Constitucional (23-01-1978 a 29-08-1978) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464015/GC02.pdf>);

Programa do III Governo Constitucional (29-08-1978 a 22-11-1978) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464018/GC03.pdf>);

Programa do IV Governo Constitucional (22-11-1978 a 07-07-1979) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464021/GC04.pdf>);

Programa do V Governo Constitucional (01-08-1979 a 03-01-1980) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464024/GC05.pdf>);

Programa do VI Governo Constitucional (03-01-1980 a 09-01-1981) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464027/GC06.pdf>);

Programa do VII Governo Constitucional (09-01-1981 a 04-09-1981) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464069/GC07.pdf>);

Programa do VIII Governo Constitucional (04-09-1981 a 09-06-1983) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464030/GC08.pdf>);

Programa do IX Governo Constitucional (09-06-1983 a 06-11-1985) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464033/GC09.pdf>);

Programa do X Governo Constitucional (06-11-1985 a 17-08-1987) (<http://www.portugal.gov.pt/media/464036/GC10.pdf>);

Programa do XI Governo Constitucional, 1987-1991 (<http://www.portugal.gov.pt/media/464039/GC11.pdf>);

Programa do XII Governo Constitucional, 1991-1995 (<http://www.portugal.gov.pt/media/464042/GC12.pdf>);

Programa do XIII Governo Constitucional, 1995-1999 (<http://www.portugal.gov.pt/media/464045/GC13.pdf>);

Programa do XIV Governo Constitucional, 1999-2002 (<http://www.portugal.gov.pt/media/464048/GC14.pdf>);

Programa do XV Governo Constitucional, 2002-2004 (<http://www.portugal.gov.pt/media/464051/GC15.pdf>);

Programa do XVI Governo Constitucional, 2004-2005 (<http://www.portugal.gov.pt/media/464054/GC16.pdf>);

Programa do XVII Governo Constitucional, 2005-2009 (<http://www.portugal.gov.pt/media/464060/GC17.pdf>);

Programa do XVIII Governo Constitucional, 2009-2011 (<http://www.parlamento.pt/Documents/PROGRAMADOXVIIIIGoverno.pdf>);

Programa do XIX Governo Constitucional, 2011 ([http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf)).

## 9 BIBLIOGRAFIA

- Abercrombie, Nicholas, e John Urry (1983), *Capital, Labour and the Middle Classes (Controversies in Sociology)*, HarperCollins Publishers;
- Abrantes, Pedro (2009), Perder-se e encontrar-se à entrada da escola – transições e desigualdades na educação básica, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 60, pp. 33-52;
- Abrantes, Pedro (Org.) (2010), *Tendências e Controvérsias em Sociologia da Educação*, Lisboa, 2010;
- Abrantes, Pedro (2013), Os caminhos sinuosos da escolarização – Efeitos sociais da transição entre ciclos de ensino, in: Diogo, Ana Matias, e Fernando Diogo (orgs.) *Desigualdades no Sistema Educativo – Percursos, Transições e Contexto*, Lisboa, Editora Mundos Sociais;
- Abreu, Isaura, e Maria do Céu Roldão (1989), A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos, in: Pires, Eurico Lemos, Isaura Abreu, Camilo Mourão, Maria José Rau, Maria do Céu Roldão, Maria do Carmo Clímaco, Maria Odete Valente, e José Joaquim Antunes, *Ensino Básico em Portugal*, Rio Tinto, Edições Asa;
- Alegre, Miquel, e Gerard Ferrer (2009), School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, n.º 36:3, 433-461;
- Alegre, Miquel (2010), Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa : una triología con final abierto. *Educ. Soc.*, vol. 31, n.º 113, pp. 1157-1178;
- Almeida, João Ferreira de (1981), Alguns problemas de teoria das classes sociais, in: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 7/8, pp. 361-388;
- Almeida, João Ferreira de (1984), Temas e conceitos nas teorias da estratificação social, in: *Análise Social*, Vol. XX (81-82), pp. 167-190;
- Almeida, João Ferreira de Almeida (1986), *Classes Sociais nos Campos: Camponeses parciais numa região do noroeste*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa;
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1988), Famílias, estudantes e universidade – painéis de observação sociográfica, in: *Sociologia Problemas e Práticas*, n.º 4, Maio, pp.11-44;
- Almeida, João Ferreira de (1992), Trabalhar em sociologia, ensinar sociologia, In: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 12, pp. 187-199;
- Almeida, João Ferreira de (2013), *Desigualdades e Perspectivas dos Cidadãos – Portugal e a Europa*, Lisboa, Editora Mundos Sociais;
- Althusser, Louis (1970, 1980), *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa, Editorial Presença;
- Antunes, José Joaquim (1989), Os abandonos escolares no ensino básico, in: Pires, Eurico Lemos, Isaura Abreu, Camilo Mourão, Maria José Rau, Maria do Céu Roldão, Maria do Carmo Clímaco, Maria Odete Valente, e José Joaquim Antunes, *Ensino Básico em Portugal*, Rio Tinto, Edições Asa;
- Archer, Margaret (1979), *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications;
- Aron, Raymond (1992), *As Etapas do Pensamento Sociológico*, Lisboa, Publicações Dom Quixote;
- Ball, Stephen (2003), *Class Strategies and the Education Market – The Middle Classes and Social Advantage*, London, RotledgeFalmer;
- Bane, Mary Jo, e Christopher Jencks (1972), Schools and Equal Opportunity, in: *Saturday Review of Education*, September 16, pp. 37-42;

- Barreto, António (Org.) (1996), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa, ICS;
- Barros, Raquel (2012), *A Telescola – Perspectivas de Monitores – Tese de Dissertação de Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*;
- Batista, Susana, Luísa Franco e Rui Santos (2014), *Indicadores sintéticos de contexto socioeconómico dos resultados escolares*, Working Paper n.º 1, Cesnova;
- Baudelot, Christian, e Roger Establet (1971), *L'école Capitaliste en France*, Paris, Librairie François Maspero;
- Becker, Gary S. (1964, 1983), *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press;
- Becker, Gary S. (1967), *Human capital and the personal distribution of income: An analytical approach*, in: *Woytinsky Lecture n.º 1*, Institute of Public Administration University of Michigan;
- Becker, Gary S., e Nigel Tomes (1994), *Human capital and the rise and fall of families*, in: Gary S. Becker, *Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, Chicago, University of Chicago Press (3<sup>rd</sup> Edition), Chicago, University of Chicago Press;
- Becker, Gary S., Kevin Murphy, e Iván Werning (2000), *Status, Lotteries and Inequality*, Working Paper, University of Chicago;
- Becker, Gary S., e Kevin Murphy (2007), *The upside of income inequality*, in: *The American*, Issue: May/June;
- Bell, Daniel (1972), *On meritocracy and equality*, in: *National Affairs*, Issue n.º 29, Fall, pp.29-68;
- Bell, Daniel (1973), *The Coming of the Post-Industrial Society – A Venture in Social Forecasting*, New York, Basic Books;
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, e Sérgio Grácio (1989), *A reforma do ensino: Um processo social*, in: *Sociologia - Problemas e Práticas*, n.º 6, pp. 157-167;
- Benavente, Ana (1990), *Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas*, in: *Análise Social*, vol. XXV (108-109), pp. 715-733;
- Benavente, Ana (2001), *Portugal, 1995-2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica*, in: *Revista Ibero-americana*, n.º 27, 99-123;
- Bernstein, Basil (1961, 1965) *Social class and linguistic development: A theory of social learning*, in: Halsey, A.H., Jean Floud e, C. Arnold Anderson (edited), *Education, Economy and Society*, New York, *The Free Press of Glencoe, Inc.*;
- Bernstein, Basil (1971), *Class, Codes and Control (vol.1), Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan Paul;
- Bernstein, Basil (1975), *Class, Codes and Control (vol.3), Towards a Theory of Educational Transmissions*, London, Routledge & Kegan Paul;
- Bihl, Alain, e Roland Pfefferkorn (1995), *Déchiffrer les Inégalités*, Paris, Syros;
- Boli, John, Francisco Ramirez, e John Meyer (1985), *The origins and expansion of mass education*, in: *Comparative Education Review*, Vol. 29, n.º 2, pp.145-170;
- Boudon, Raymond (1973, 1981), *A Desigualdade das Oportunidades*, Brasília, Editora Universidade de Brasília;
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Les Éditions de Minuit;
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970, 1978), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Editorial Vega;
- Bourdieu, Pierre (1972, 2000), *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*, Paris, Éditions Seuil;

- Bourdieu, Pierre (1979, 2010), *A Distinção. Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*, Lisboa, Edições 70;
- Bowles, Samuel, e Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America – Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, Inc., Publishers;
- Caldas, Stephen J., e Carl Bankston (1997), Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *Journal of Educational Research*, vol. 90, n.º 5, pp. 269-277;
- Candeias, António (2001), Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. in: Stoer, Stephen R., Luiza Cortesão, e José A. Correia, *Transnacionalização da Educação*, Porto Edições Afrontamento;
- Candeias, António (dir. e coord.), Ana Luísa Paz, e Melânia Rocha (2007). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- Capucha, Luís, José Luís Albuquerque, Nuno Rodrigues, e Pedro Estêvão (2009), *Mais Escolaridade – Realidade e Ambição*, Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação, I.P.;
- Capucha, Luís (2010), Inovação e justiça social – políticas activas para a inclusão educativa, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63, pp. 25-50;
- Carmo, Renato Miguel do (Coord.) (2011), *Desigualdades em Portugal, Problemas e Propostas*, Lisboa, Edições 70;
- Carneiro, Roberto (Coord.) (2010), *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*, Lisboa, Agência Nacional para as Qualificações;
- Carreira, Henrique Medina (1996), A educação, in: Barreto, António (Org.) (1996), *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*, Lisboa, ICS;
- Carvalho, Helena (2008), *Análise Multivariada de Dados Qualitativos*, Lisboa, Edições Sílabo;
- Carvalho, Rómulo de (1986), *História do Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- Catroga, Fernando (2010), *O Republicanismo em Portugal*, Alfragide, Casa das Letras;
- Chomsky, Noam (1972), I.Q. tests: building blocks for the new class system, in: *Ramparts*, July, pp.24-30;
- Condorcet, N. (1791, 2012), Cinq mémoires sur l’instruction public, in: Condorcet, N. (2012). *10 Œuvres de Nicolas de Condorcet*, Editions la Bibliothèque Digitale (ebook);
- Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld, e Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC, US Congressional Printing Office;
- Coleman, James S. (1966), Equal schools or equal students? in: *National Affairs*, Issue n.º 4, Summer, pp.70-75;
- Coleman, James S. (1967), Toward open schools, in: *National Affairs*, Issue n.º 9, Fall, pp.20-27;
- Coleman, James S. (1968), The concept of equality of educational opportunity, in: *Harvard Educational Review*, Vol. 38, n.º1, Winter;
- Coleman, James S. (1976), Rawls, Nozick and educational equality, in: *National Affairs*, Issue n.º 43, Spring, pp.121-128;
- Collins, Randall (1972), Funcional and conflict theories of educational stratification, in: Cosin, B. R. (ed.), *Education: Structure and Society*, Middlesex, Penguin Books;
- Collins, Randall, e Michael Makowski (1972), *The Discovery of Society*, New York, Random House;
- Collins, Randall, (1977), Some comparative principles of education stratification, in: *Harvard Education Review*, n.º47, pp. 1-27;

- Collins, Randall (1979), *The Credential Society – An historical sociology of education and stratification*, Orlando, Academic Press;
- Costa, Jorge Adelino, António Neto-Mendes e, Alexandre Ventura (2009), As explicações em estudo de caso: alguns dados da cidade *Aquarela*, in: *Revista Lusófona de Educação*, n.º 13;
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (1990), Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade, in: *Análise Social*, vol. XXV (105-106), pp. 193-221;
- Costa, António e José Luís Casanova (1996), Classes Sociais, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 19, pp. 191-195;
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*, Oeiras, Celta Editora;
- Costa, António Firmino da (2012), Desigualdades globais, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, pp. 9-32;
- Costa, António Firmino da (2013), *Desigualdades Sociais Contemporâneas*, Lisboa, Editora Mundos Sociais;
- Crato, Nuno (2006), *O Eduquês em Discurso Directo – Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*, Lisboa, Gradiva;
- Cuban, Larry (1983), *Transforming the Frog into the Prince: Effective Schools Research, Policy, and Practice at the District Level*, Washington DC, National Institute of Education;
- Davis, Kingsley, e Wilbert E. Moore (1945, 1981), Alguns Princípios de Estratificação. In: Velho, Otávio, Moacir Palmeira e António Berteli (org.) *Estrutura de Classes e Estratificação Social*, Rio de Janeiro, Zahar Editores;
- Derouet, Jean-Louis (2004), A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 45;
- Dore, Ronald (1976), *The Diploma Disease – Education, Qualification and Development*, London, Unwin Education Books;
- Drucker, Peter (1959,1971), The Educational Revolution, in: Halsey, A.H., Jean Floud e, C. Arnold Anderson (edited), *Education, Economy and Society*, New York, *The Free Press of Glencoe, Inc.*;
- Dubet, François (2000, 2001), As desigualdades multiplicadas, in: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 17, pp.5-19;
- Dubet, François (2010), *Les Places et les Chances. Repenser la Justice Sociale*, Paris, Éditions du Seuil;
- Dubet, François, Marie Duru-Bellat, e Antoine Vérétout (2010, 2012), As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas, in: *Sociologia*, n.º 29, Jan/abr, pp.22-70;
- Dumay, Xavier, e Vincent Dupriez (2008), Does the school composition effect matter? Evidence from belgian data. *British Journal of Educational Studies*, Vol.56, n.º 4, pp. 440–477;
- Durkheim, Émile (1893, 1977a), *A Divisão do Trabalho Social*, Vol. I, Lisboa, Editorial Presença;
- Durkheim, Émile (1893, 1977b), *A Divisão do Trabalho Social*, Vol. II, Lisboa, Editorial Presença;
- Durkheim, Émile (1894, 1991), *As Regras do Método Sociológico*. Lisboa, Editorial Presença;
- Durkheim, Émile (1922, 2009), *Educação e Sociologia*. Lisboa, Edições 70;
- Durkheim, Émile (1925, 1972), Moral Education, in: Cosin, B. R. (ed.), *Education: Structure and Society*, Middlesex, Penguin Books;
- Duru-Bellat, Marie (2000), Social inequalities in french education system : the join effect of individual and contextual factors. *Journal Education Policy*, Vol. 15, n.º 1, pp. 33-40;



- Duru-Bellat, Marie, & Annick Kieffer (2000), Inequalities in educational opportunities in France: Educational expansion, democratization or shifting barriers? *Journal of Educational Policy*, Vol. 15, n.º 3, pp. 333-352;
- Duru-Bellat, Marie (2002). *Les Inégalités Sociales à L'École: Genèse et Mythes*, Paris, PUF;
- Duru-Bellat, Marie (2005), Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. In: *Educação e Pesquisa*, vol. 31, n.º 1, pp. 13-30;
- Duru-Bellat, Marie (2008), Recent trends in social reproduction in France: should the political promises of education be revisited? *Journal of Education Policy*, Vol. 23, n.º. 1, pp. 81-95;
- Edmonds, Ronald, John Frederiksen (1978), Search for Effective Schools: The identification and Analysis of City Schools that are Instructionally Effective for Poor Children. Cambridge, Harvard University, Center for Urban Studies;
- Edmonds, Ronald (1979), Effective Schools for the Urban Poor, in: Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development;
- Elias, Norbert (1993), *A Sociedade dos Indivíduos*, Lisboa, Publicações Dom Quixote;
- Fitoussi, J.-P., e P. Rosanvallon (1997), *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta Editora;
- Forquin, Jean-Claude (1979), La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, *Revue Française de pédagogie*, n.º 48 (Juillet-Aout-Septembre), pp.90-100;
- Formosinho, João (1991, 2001), A igualdade em educação, in: Pires, Eurico Lemos, António S. Fernandes, e João Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto, Edições ASA;
- Gellner, Ernest (1993), *Nações e Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva;
- Giddens, Anthony (1972, 1990), *Capitalismo e Moderna Teoria Social*, Lisboa, Editorial Presença;
- Giddens, Anthony (1984, 1989), *A Constituição da Sociedade*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora;
- Gomes, Joaquim Ferreira (1996), O Ensino em Portugal do século XVI ao século XX. In: Nóvoa, António de Sampaio da, Marc Depaepe, Erwin Johanningmeier, e Diana Arango, *Para uma História da Educação Colonial*, Lisboa, Educa;
- Gomes, Maria do Carmo, e Alexandra Duarte (2012), Políticas públicas de educação e formação, in: Rodrigues, Maria de Lurdes, e Pedro Adão e Silva (coord.) *Políticas Públicas em Portugal*, Lisboa, Imprensa nacional – Casa da Moeda;
- Grácio, Sérgio, e Sacuntala Miranda (1977), Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito piloto. *Análise Social*, vol. XIII (51), pp. 721-726;
- Gramsci, António (1974), *Obras Escolhidas* (Vol.I), Lisboa, Editorial Estampa;
- Herrnstein, Richard (1971) IQ, in: *Atlantic Monthly*, Vol. 228, n.º 3, pp. 43-64;
- Herrnstein, Richard (1973), IQ in the Meritocracy, Atlantic Monthly Press;
- Hobbes, Thomas (1651, 2009), *Leviathan*, The Project Gutenberg EBook;
- Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heynes, e Stephan Michelson (1972), *Inequality – A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books;
- Jensen, Arthur (1967), How much can we boost IQ and scholastic achievement?, Annual Meeting of the California Advisory Council of Educational Research, October, San Diego;
- Judt, Tony (2010, 2012), *Um Tratado Sobre os Nossos Actuais Descontentamentos*, Lisboa, Edições 70;
- Judt, Tony (2011, 2012), *Pensar o Século XX*, Lisboa, Edições 70;

- Justino, David (2005), *No Silêncio Todos Somos Iguais – Ensaio sobre Alunos, Escolas, Exames e Rankings*, Lisboa, Gradiva;
- Justino, David (2010), *Difícil é Educá-los*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos;
- Justino, David (2012) O sentido de futuro na política educativa, in: Rodrigues, Maria de Lurdes, e Pedro Adão e Silva (coord.) *Políticas Públicas em Portugal*, Lisboa, Imprensa nacional – Casa da Moeda;
- Justino, David (2013), Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal, in: Diogo, Ana Matias, e Fernando Diogo (orgs.) *Desigualdades no Sistema Educativo – Percursos, Transições e Contexto*, Lisboa, Editora Mundos Sociais;
- Justino, David (2014), Escolaridade obrigatória: entre a construção retórica e a concretização política, in: Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina;
- Lahire, Bernard (1995, 2008), *Sucesso Escolar nos Meios Populares*, São Paulo, Editora Ática;
- Lahire, Bernard (1998, 2003), *O Homem Plural : As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget;
- Lahire, Bernard (2003), Crenças colectivas e desigualdades culturais, in: *Educ. Soc.*, vol. 24, n.º 84, pp.983-995;
- Lahire, Bernard (2004), Trajectória académica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire, *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n.º 2, pp. 315-321;
- Lahire, Bernard (2005), Patrimónios individuais de disposições – Para uma sociologia à escala individual, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, pp.11-42;
- Lahire, Bernard (2008), Diferenças ou desigualdades: Que condições socio-históricas para a produção de capital cultural ? *Forum Sociológico*, n.º 18, pp. 79-85;
- Lemos, Valter, (2014), *A Influência da OCDE nas Políticas Públicas*, Coimbra, Almedina;
- Lezotte, Lawrence, Ronald Edmonds, e Gershon Ratner (1974), *Remedy for School Failure to Equitable Delivery Basic School Skills*, Cambridge, Harvard University Center for Urban Studies;
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, e João Ferreira de Almeida (1989), Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades, in: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 27/28;
- Machado, Fernando Luís, Ana Raquel Matias, e Sofia Leal (2005), Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos, in: *Análise Social*, vol. XL, 176, 695-714;
- Machlup, Fritz (1962), *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*, New Jersey, Princeton University Press;
- Magalhães, António, e Stephen Stoer (2002), *A Escola para Todos e a Excelência Académica*, Porto, Profedições;
- Magalhães, Justino (2005), Historiografia da alfabetização em Portugal, in: Candeias, António (coord.). *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza*. Lisboa: Educa e Autores, p. 207-218;
- Marôco, João (2010), *Análise Estatística com o PASW Statistics (ex: spss)*, Pêro Pinheiro, ReportNumber;
- Martins, C.M. Alves (1968). Alguns aspectos do ensino em Portugal. *Análise Social*, Vol. VI, 1968 (n.º 20-21), pp. 57-80;
- Marx, Karl, e Friedrich Engels (1848, 1975), *Manifesto do Partido Comunista*, Lisboa, Editorial Avante;
- Marx, Karl, e Friedrich Engels (1875, 1975), *Crítica dos Programas de Gotha e de Erfut*, Lisboa, Editorial Estampa, s/d;

- Marx, Karl (1852, 1976), *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, Lisboa, Editorial Estampa;
- Marx, Karl (1859, 1977), *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, Lisboa, Editorial Estampa;
- Mata, João, e Nuno Alves (2013), O que dizem as estatísticas sobre a dimensão do Estado, in: Maria de Lurdes Rodrigues e Pedro Adão e Silva (Org.), *Políticas Públicas para a Reforma do Estado*, Lisboa, Almedina;
- Mata, João Trocado da (2014), Morrer analfabeto no século XXI: O insucesso das políticas públicas de combate ao analfabetismo, in: Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina;
- Maurin, Éric (2007), *La Nouvelle Question Scolaire*, Paris, Éditions du Seuil;
- Merle, Pierre (2002, 2009), *La Démocratisation de L'Enseignement*, Paris, La Découverte;
- Merton, Robert (1968), The Matthew effect in science, in: *Science* n.º 159, pp.56-63;
- Meyer, John (2001), Reflections: the worldwide commitment to education equality, in: *Sociology of Education*, vol. 74, pp. 154-158;
- Mincer, Jacob (1958), Investment in human capital and personal income distribution, in: *The Journal of Political Economy*, vol. LXVI, August, n.º 4, pp. 281-302;
- Miranda, Sacuntala. (1978), Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés. *Análise Social*, vol. XIV (55), pp. 609-625;
- Mónica, Maria Filomena (1973), Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo. *Análise Social*, vol. X (3.º), n.º 39, pp. 478-493;
- Mónica, Maria Filomena (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Editorial Presença / Gabinete de Investigações Sociais;
- Mónica, Maria Filomena (1997), *Os Filhos de Rousseau – ensaio sobre os exames*, Lisboa, Relógio D'Água;
- Mónica, Maria Filomena (2008), *Vale a Pena Mandar os Filhos à Escola*, Lisboa, Relógio D'Água;
- Mons, Nathalie (2007, 2014), *Les Nouvelles Politiques Éducatives*, Paris, PUF;
- Nisbet, Robert (1974), The pursuit of equality, in: *National Affairs*, Issue n.º 35, Spring, pp. 103-120,
- Nóvoa, António de Sampaio da (1988), A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), pp. 29-60;
- Nóvoa, António de Sampaio da (1990), A «Educação Nacional», in: Serrão, Joel, e Oliveira Marques, (Dir.) *Nova História de Portugal*, (Vol. XII) Rosas, Fernando (Coord.). *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Lisboa, Editorial Presença;
- Nozick, Robert (1974, 2009), *Estado, Anarquia e Utopia*, Lisboa, Edições 70;
- Parkin, Frank (1979), *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*, Cambridge, University Press;
- Persell, Caroline (1977), *Education and Inequality – A Theoretical and Empirical Synthesis*, London, Collier Macmillan Publishers;
- Parsons, Talcott (1937, 1968), *The Structure of Social Action* (Vols. I, II), London, The Free Press;
- Parsons, Talcott (1940), An analytical approach to the theory of social stratification, in: *American Journal of Sociology*, Vol. 45, Issue 6 (May), pp. 841-862;
- Parsons, Talcott (1949, 1964), Social classes and class conflict in the light of recent sociological theory, in: Talcott Parsons, *Essays in Sociological Theory*, New York, The Free Press of Glencoe;
- Parsons, Talcott (1953, 1964), A revised analytical approach to the theory of social stratification, in: Talcott Parsons, *Essays in Sociological Theory*, New York, The Free Press of Glencoe;
- Parsons, Talcott (1951, 2005), *The Social System*, Oxon, Routledge & Kegan Paul;

- Parsons, Talcott e Edward Shils (1951, 2007), *Toward a General Theory of Action, Theoretical Foundations for the Social Sciences*, New Jersey, Transaction Publishers;
- Parsons, Talcott (1959), The school class as a social system: some of its functions in American society, in: *Harvard Educational Review*, Vol. 29, pp. 297-318;
- Parsons, Talcott (1960), The pattern variable revisited: a response to Robert Dubin, in: *American Sociological Review*, Vol. 25, Issue 4, pp.467-483;
- Parsons, Talcott (1968), The academic system: a sociologist's view, in: *National Affairs*, Issue n.º 13, Fall, pp. 173-197;
- Parsons, Talcott (1970), Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited, in: *Sociological Inquiry*, Vol. 40, Issue 2 (April), pp.13-72;
- Parsons, Talcott (1971), *The System of Modern Societies*, New Jersey, Prentice-Hall;
- Parsons, Talcott (1971,1974), *O Sistema das Sociedades Modernas*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora;
- Peterson, Paul, e Ludger Woessmann (2007), Introduction: Schools and the equal opportunity problem, in: Ludger Woessmann e Paul Peterson (editors), *Schools and the Equal Opportunity Problem*, CESifo Seminar Series, Cambridge, The MIT Press;
- Piketty, Thomas (1997, 2014), *A Economia das Desigualdades*, Lisboa, Almedina;
- Piketty, Thomas (2013, 2014), *Capital in the Twenty-First Century*, Harvard University Press;
- Pinto, Francisco Leite (1966), *Da Instrução Pública à Educação Nacional*, Lisboa, Edições Panorama;
- Pinto, José Madureira (1985), *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos. Elementos de teoria e de pesquisa empírica*, Porto, Edições Afrontamento;
- Pires, Eurico Lemos (1989), Escolaridade básica, universal, obrigatória e gratuita, in: Pires, Eurico Lemos, Isaura Abreu, Camilo Mourão, Maria José Rau, Maria do Céu Roldão, Maria do Carmo Clímaco, Maria Odete Valente, e José Joaquim Antunes, *Ensino Básico em Portugal*, Rio Tinto, Edições Asa;
- Pires, Eurico Lemos (2000), *Nos Meandros do Labirinto Escolar*, Oeiras, Celta Editora;
- Pires, Eurico Lemos, António S. Fernandes, e João Formosinho (1991, 2001), *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto, Edições ASA;
- Pires, Rui Pena (2012a), O Problema da Ordem, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 69, pp. 31-45;
- Pires, Rui Pena (2012b), O Problema da Integração, in: *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXIV, pp.55-87;
- Ramos, Rui (1988), Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo, in: *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1067-1145;
- Ramos, Rui (1993), O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX), in: *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 2, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- John, Rawls (1971, 1973), *A Theory of Justice*, New York, Oxford University Press;
- Rawls, John (1971, 1990, 2013), *Uma Teoria da Justiça* (versão revista), Lisboa, Editorial Presença;
- Reis, Elizabeth (2000), *Estatística Descritiva*, Lisboa, Edições Sílabo;
- Reis, Jaime (1984), O atraso económico português em perspectiva histórica (1860-1913), in: *Análise Social*, vol. XX (80), 7-28;
- Reis, Jaime (1993), O analfabetismo em Portugal no século XIX : Uma interpretação, in: *Colóquio, Educação e Sociedade*, n.º 2, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;

- Robert, André (2008), Gaulismo e Capital Humano, um Novo Paradigma Escolar, in: *Revista Lusófona de Educação*, n.º 12, pp.29-40;
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2003), Qualificação da população activa em Portugal 1991-2001, in: *Grupo Parlamentar do PS, Novas Políticas para a Competitividade*, Oeiras, Celta Editora;
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*, Lisboa, Almedina;
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2012), Os desafios da política de educação no século XXI, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 68, pp.171-176;
- Rodrigues, Maria de Lurdes, João Sebastião, João Trocado da Mata, Luís Capucha, Luísa Araújo, Mariana Vieira da Silva, e Valter Lemos (2014), in: Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, Lisboa, Almedina;
- Rosanvallon, Pierre (2011), Rethinking equality in an age of Inequality, in: *Max Weber Programme*, Florence, European University Institute;
- Rousseau, Jean-Jacques (1761, 2012), *A Discourse Upon the Origin and the Foundation of Inequality Among Mankind*; (ebook);
- Russell, Bertrand (1946, 1967), *História da Filosofia Ocidental*, Lisboa, Editorial Gleba/Livros Horizonte;
- Salazar, António de Oliveira (1946a), *Discursos e Notas Políticas*, 1935-1937 (vol. II), Coimbra Editora;
- Salazar, António de Oliveira (1946b), *Discursos e Notas Políticas*, 1938-1943 (vol. III), Coimbra Editora;
- Salazar, António de Oliveira (1951), *Discursos*, 1943-1950 (vol. IV), Coimbra, Coimbra Editora;
- Salazar, António de Oliveira (1961), *Discursos*, 1928-1934 (vol. I), Coimbra, Coimbra Editora;
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2000), *Lógicas de Acção nas Escolas*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional;
- Savidan, Patrick (2007), *Repenser L'égalité des Chances*, Paris, Grasset;
- Schultz, Theodore (1961a), Investment in human capital, in: *The American Economic Review*, Vol. 51, n.º 1 (Mar.), 1-17;
- Schultz, Theodore (1961b), Education and Economic Growth, in: Nelson Henry, *Development in and Through Reading the Sixtieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, University of Chicago Press;
- Schultz, Theodore (1963, 1967), *O Valor Económico da Educação*, Rio de Janeiro, Zahar Editores;
- Scott, John (1997), *Sociological Theory, Contemporary Debates*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing;
- Scott, Ralph, e Herbert Walberg (1979), Schools Alone are Insufficient: A response to Edmonds, in: *Educational Leadership*, Association for Supervision and Curriculum Development;
- Seabra, Teresa (2009), Desigualdades escolares e desigualdades sociais, in: *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59, pp. 75-106;
- Seabra, Teresa (2010), *Adaptação e Adversidade – o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*, Lisboa, ICS;
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- Sen, Amartya (2012), *A Ideia de Justiça*, Coimbra, Edições Almedina;
- Silva, Augusto Santos (1988), *Entre a Razão e o Sentido*, Porto, Edições Afrontamento;
- Silva, Augusto Santos (1990), *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*, Rio Tinto, Edições Asa;

- Silva, Augusto Santos (2002), Acesso e sucesso: factos e debates na democratização da educação em Portugal, in: Vieira, Maria Manuel, Joaquim Pintassilgo e Benedita Portugal e Melo, *Democratização escolar, intenções e apropriações*, Lisboa, CIE/FCUL;
- Silva, Augusto Santos (2012) Políticas de educação para tornar efectiva a escolaridade obrigatória, in: Rodrigues, Maria de Lurdes, e Pedro Adão e Silva (coord.) *Políticas Públicas em Portugal*, Lisboa, Imprensa nacional – Casa da Moeda;
- Silva, Manuela, e Isabel Tamen (1981), *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian;
- Silva, Pedro (2013), Escolas, famílias e desigualdades sociais, in: Diogo, Ana Matias, e Fernando Diogo (orgs.) *Desigualdades no Sistema Educativo – Percursos, Transições e Contexto*, Lisboa, Editora Mundos Sociais;
- Simão, Veiga (1970), Batalha da Educação – Discursos Proferidos em 1970 pelo Ministro da Educação Nacional, Lisboa, Ministério da Educação;
- Simão, Veiga (2010), Evolução da escolaridade obrigatória – reforma educativa dos anos 70, in: *Revista AIP Informação*, Março, 2010;
- Simmel, Georg (1972, 1986), Sociología, Estudios sobre las Formas de Socialización, vols. I e II, Madrid, Alianza Editorial;
- Soysal, Yasemin N., e David Strang (1989), Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe, in: *Sociology of Education*, Vol. 62 (October), pp. 277-288;
- Stoer, Stephen R. (1983), A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»?, in: *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), pp.793-822;
- Stoer, Stephen R. (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980, Uma Década de Transição*, Porto, Edições Afrontamento;
- Teddle, Charles, e David Reynolds (2000), An introduction to school effectiveness research, in: Teddle, Charles, e David Reynolds (org), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Routledge, Oxon;
- Teodoro, António (1994), Política Educativa em Portugal – Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores, Venda Nova, Bertrand Editora;
- Teodoro, António (1995), Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa, in: Educação, Sociedade e Cultura, n.º4, pp. 49-70;
- Teodoro, António (2002), *As Políticas de Educação em Discurso Directo, 1955-1995*, Lisboa, Instituto de Inovação Educativa;
- Telles, Galvão (1969), *Estatuto da Educação Nacional – Projecto*, Lisboa, Ministério da Educação;
- Thrupp, Martin (1999), *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic*, Buckingham, Open University Press;
- Tocqueville, Alexis (1835, 1840, 2007), *Da Democracia na América*, Lisboa, Estoril, Príncipe Editora;
- Todd, E. (1990). *L'Invention de L'Europe*, Paris, Éditions du Seuil;
- Tumin, Melvin (1953), Some principles of stratification: A critical analysis, in: *American Sociological Review*, vol. 18, n.º 4, pp. 387-394;
- Tyler, William (1977), *The Sociology of Education Inequality*, London, Methuen;
- Valente, Guilherme (2012), *Os Anos Devastadores do Eduquês, Contributos para a História da Educação Depois do 25 de Abril*, Lisboa, Editorial Presença;
- Weber, George (1971), *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*, Washington, D.C., Council for Basic Education;

Weber, Max (1922, 1983), *Economia y Sociedad*, Esbozo de sociologia comprensiva, Mexico, Fondo de Cultura Economica;

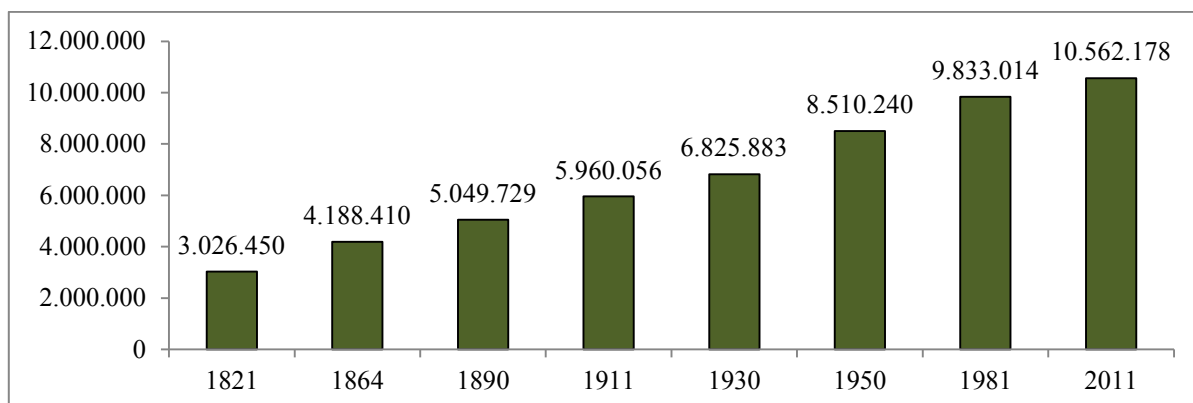
Weber, Max (1946, 1979), *Ensaio de Sociologia*, Rio de Janeiro, Zahar Editores;

Weber, Max (1905,1990), *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, Lisboa, Editorial Presença;

Young, Michael (1958, 1961), *The Rise of the Meritocracy, 1870-2033*, Bristol, Penguin Books;

## ANEXO A

Figura 9.1 Evolução da População Portuguesa, 1821-2011

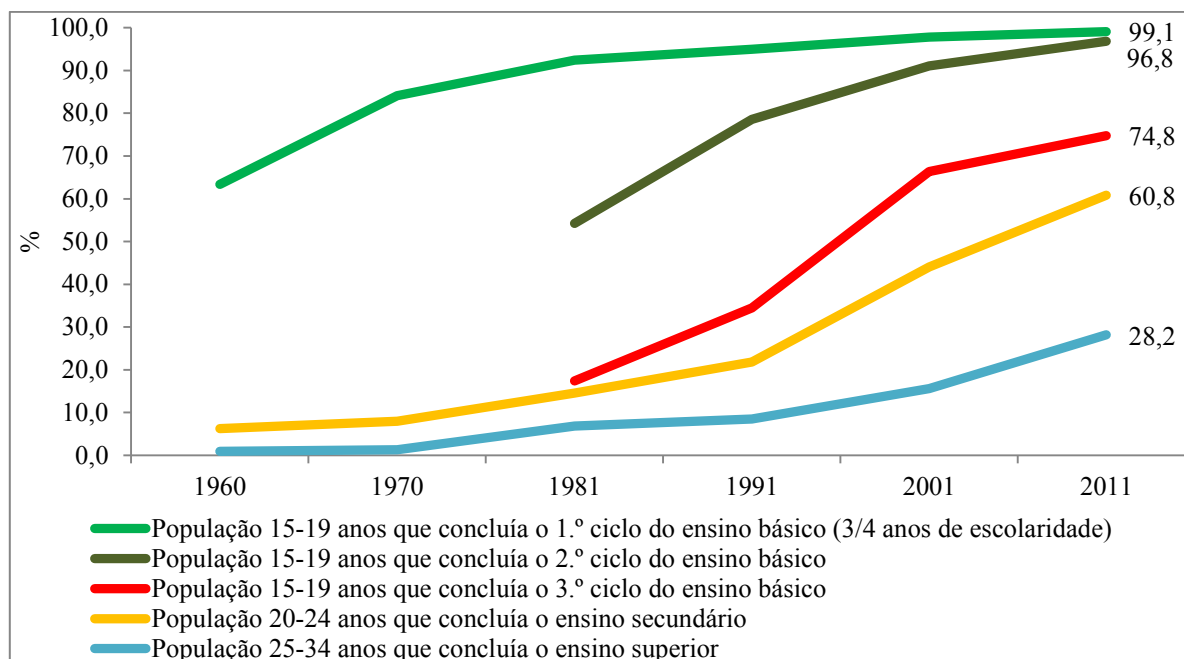


Fonte: MNOPCI, Censo da população de 1864; DEGC, Censo da população de 1890; DGE, Censos da população de 1911 e de 1930; INE, Censos da população de 1950, 1981 e 2011.



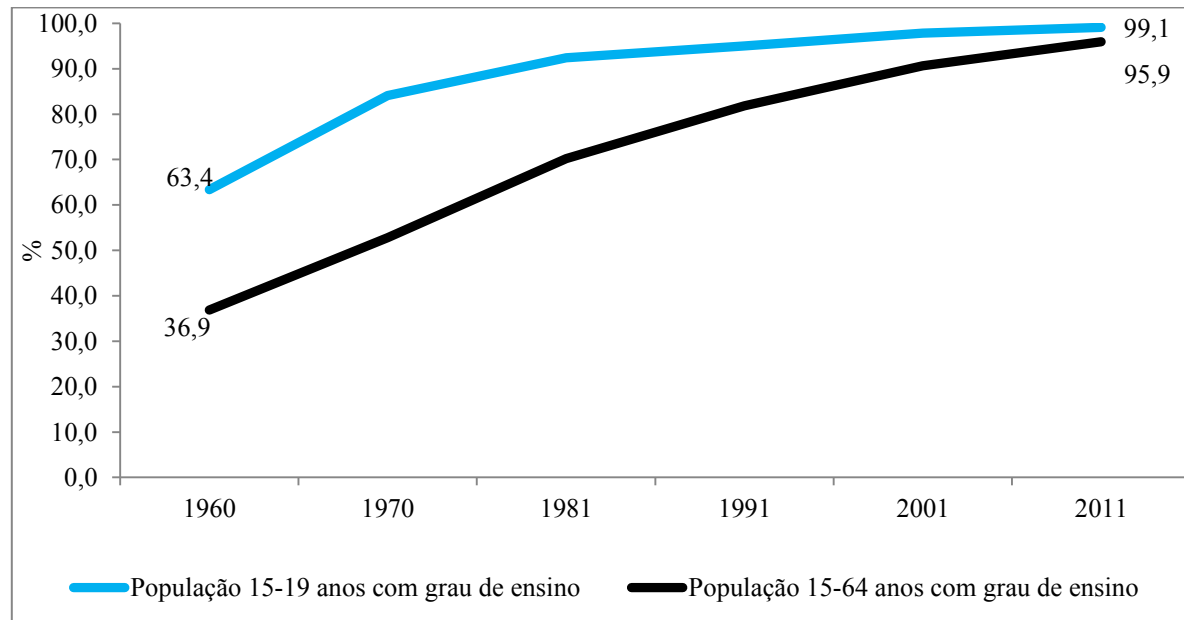
## ANEXO B

Figura 9.2 Conclusão graus/níveis de ensino, segundo os grupos etários de referência, 1960-2011



Fonte: GEPE, 2009

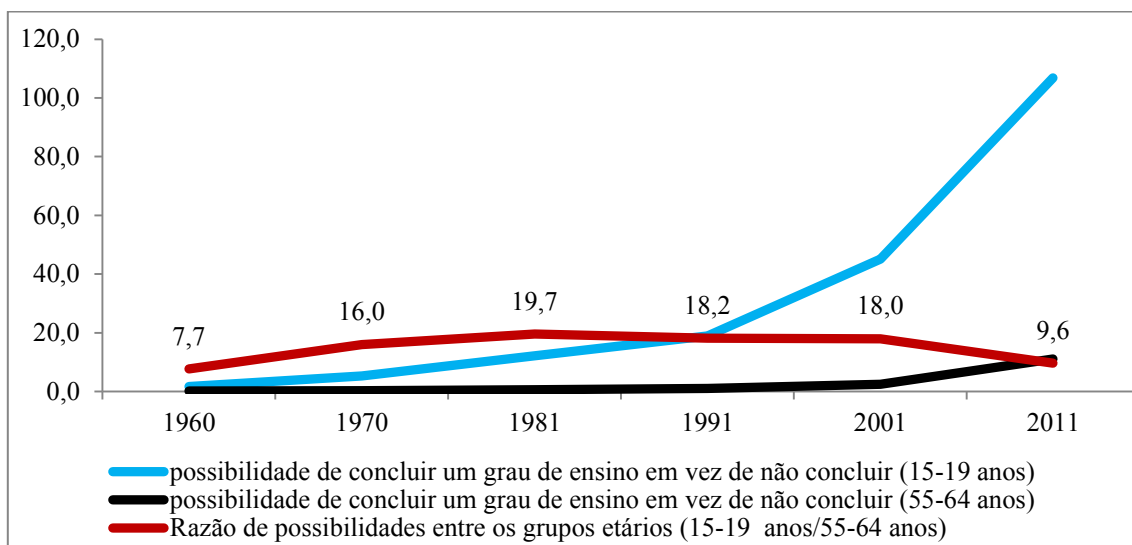
Figura 9.3 População com grau de ensino<sup>288</sup>, 1960-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

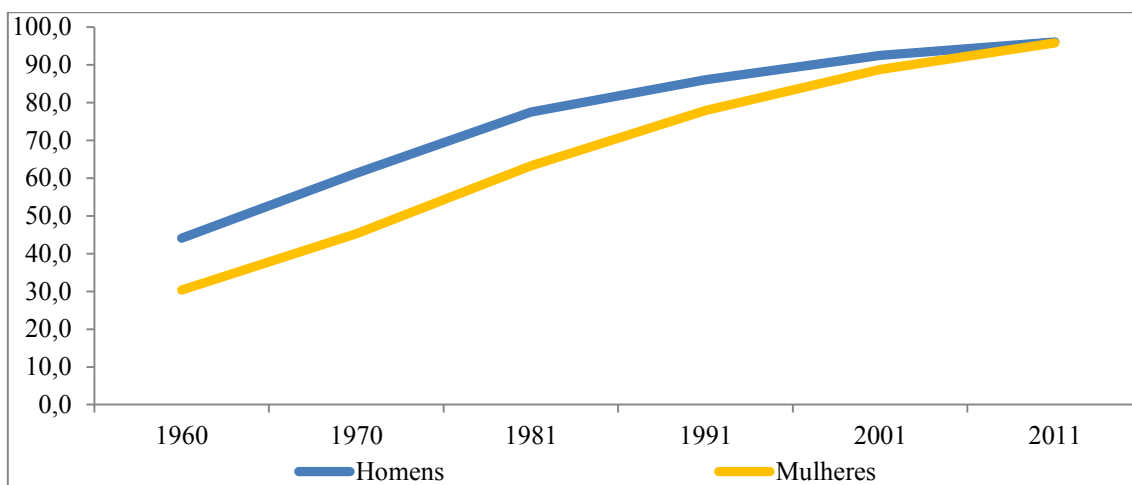
<sup>288</sup> Pelo menos um grau do ensino primário ou ensino básico

Figura 9.4 Desigualdades etárias de obtenção de grau de ensino



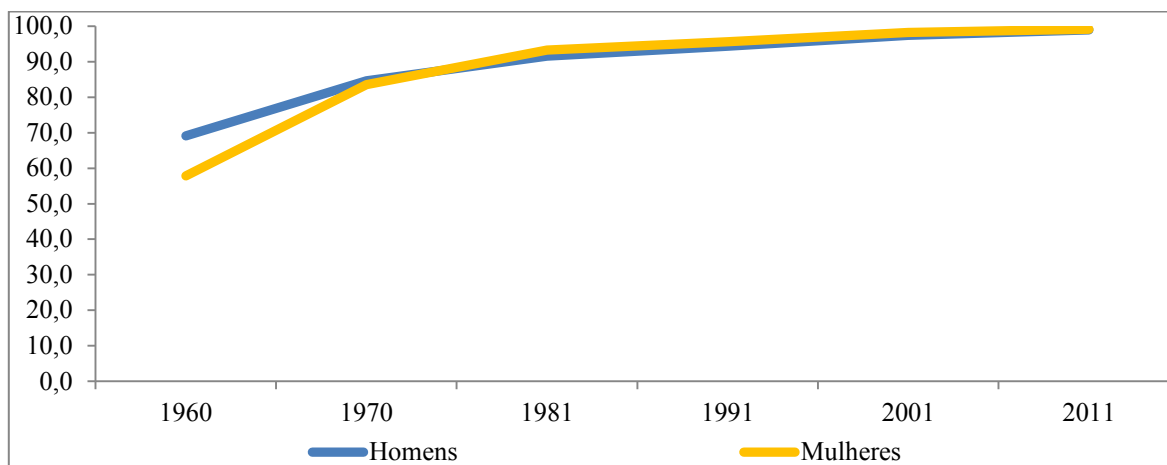
Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Figura 9.5 População 15-64 anos com grau de ensino, segundo o sexo, 1960-2011



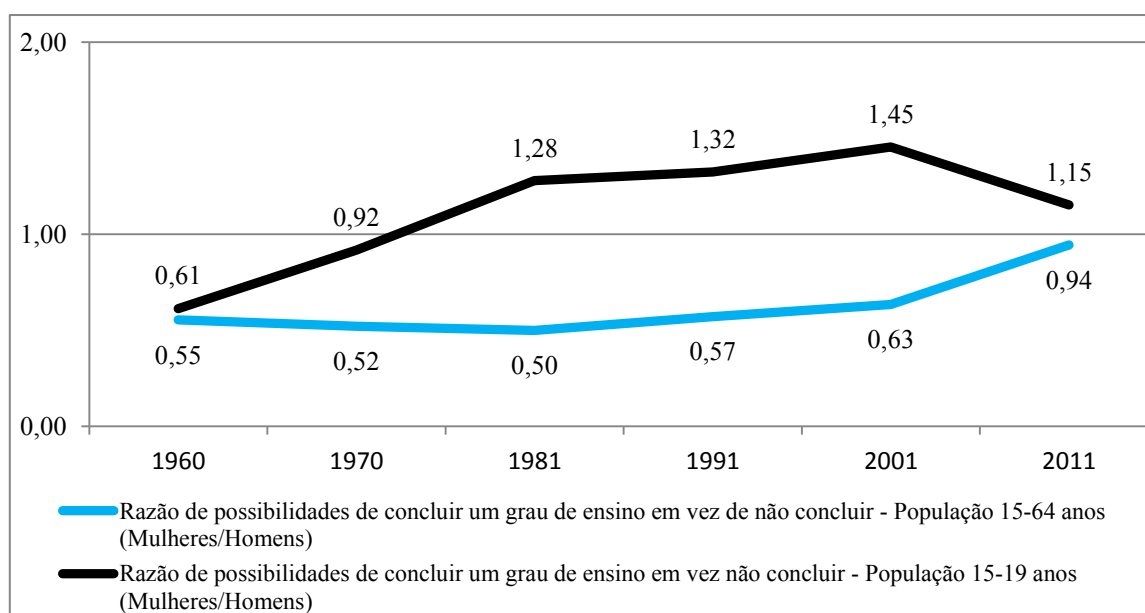
Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Figura 9.6 População 15-19 anos com grau de ensino, segundo o sexo, 1960-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

Figura 9.7 Desigualdades de género na conclusão de um grau de ensino, 1960-2011



Fonte: INE, Censos da população de 1960, 1970, 1981, 1991, 2001 e 2011.

## ANEXO C

Quadro 9.1 Resultados nos exames nacionais do 9.º ano, segundo o estatuto socioeconómico

Estatuto socioeconómico dos pais (Decis)	Matemática				Língua portuguesa			
	N	Média	DP	CV	N	Média	DP	CV
1	3696	42.23	20.46	48.46	3696	50.78	14.20	27.95
2	4772	42.77	21.26	49.71	4772	52.18	14.53	27.84
3	3953	45.12	21.40	47.44	3953	53.23	14.76	27.72
4	4107	44.49	21.34	47.96	4107	52.93	14.26	26.94
5	4015	46.25	21.92	47.40	4015	54.50	14.66	26.90
6	4344	49.83	21.86	43.88	4344	55.99	14.81	26.45
7	4535	54.02	21.90	40.54	4535	58.82	14.87	25.27
8	3106	54.60	22.81	41.78	3106	59.24	15.05	25.41
9	3094	64.87	21.29	32.82	3094	64.90	15.16	23.36
10	5705	68.80	20.09	29.20	5705	67.15	14.90	22.19
Total	41327	51.80	23.29	44.97	41327	57.29	15.70	27.41

Quadro 9.2 Possibilidade de ter um desempenho positivo nos exames, segundo o estatuto socioeconómico

Estatuto socioeconómico dos pais (Decis)	Matemática [ $\geq 50\%$ ]	Língua portuguesa [ $\geq 50\%$ ]	Matemática [ $\geq 50\%$ ] e Língua portuguesa [ $\geq 50\%$ ]
	%	%	%
1	37,0	59,1	30,0
2	38,3	62,6	31,2
3	43,1	65,4	35,9
4	42,0	64,4	35,0
5	44,9	69,0	38,2
6	52,7	71,7	45,0
7	60,4	77,5	54,1
8	60,5	77,4	54,5
9	77,5	87,3	72,2
10	84,2	89,7	79,4
Total	54,9	72,9	48,5
(10-1)	47,2	30,6	49,4
10/1)	2,3	1,5	2,6

Possibilidade de ter um desempenho nos exames situado no último quintil da distribuição de resultados, segundo o estatuto socioeconómico

Estatuto socioeconómico dos pais (Decis)	Matemática $[\geq 71\%]$ %	Língua Portuguesa $[\geq 70\%]$ %	Matemática $[\geq 71\%]$ e Língua Portuguesa $[\geq 70\%]$ %
1	10,7	12,8	5,9
2	12,2	14,6	6,7
3	14,6	16,4	7,7
4	13,6	15,6	7,2
5	15,8	18,8	9,0
6	20,2	22,0	11,5
7	25,4	27,4	15,3
8	27,8	29,6	17,5
9	45,5	44,2	31,4
10	52,5	50,4	37,5
Total	24,6	25,9	15,7
(10-1)	41,8	37,6	31,6
(10/1)	4,9	3,9	6,4