

MUNDOS À PARTE? OS SENTIDOS DA ESCOLA EM MEIOS SOCIAIS CONTRASTANTES

Maria Luísa Quaresma

Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto,
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal

Pedro Abrantes

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL, Lisboa, Portugal
Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, Tlalpan, México

João Teixeira Lopes

Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal

Notas introdutórias

Num momento em que praticamente todas as crianças entre os 6 e os 15 anos estão, enfim, incorporadas no sistema educativo português e, portanto, sujeitas a um conjunto comum de direitos, prescrições, programas, orientações e provas, importa explorar quão homogêneos ou diversos são os sentidos que atribuem à escola ou, invertendo a moeda, quão semelhantes (ou desiguais) são os sentidos que a escola atribui à sua existência.

Desde alguns famosos estudos nos anos 1960 (Coleman, 1966; Bourdieu e Passeron, 1970), tornou-se comum a constatação de que a igualdade de oportunidades no acesso tende a originar desigualdades no sucesso dos jovens dos diferentes meios sociais, mas em geral essas diferenças têm sido situadas no plano quantitativo dos resultados e explicadas pela relação desigual entre os contextos de origem dos alunos e uma escola/saber uniforme e descontextualizado.

Por seu lado, estudos ingleses e norte-americanos há muito que vêm assinalando importantes consequências sociais das diferenças entre as escolas (ou circuitos de escolarização) frequentadas por diferentes classes sociais (Bowles e Gintis, 1976; Willis, 1977; Reich, 1993; Gewirtz, Ball e Bowe, 1995). O próprio estudo PISA (Programme for International Student Assessment) identifica diferenças importantes nos resultados dos alunos entre escolas, de nenhuma forma redutíveis ao binómio público-privado, mas em grande medida explicadas pelo ambiente socioeconómico do estabelecimento de ensino (OCDE, 2009). Em Portugal, este debate tem sido pouco aprofundado, devido ao suposto carácter centralizado do sistema educativo. Porém, na confluência de dinâmicas educativas e económicas em curso, há sinais de que a competição entre estabelecimento de ensino se tem acentuado e de que a pressão pela busca de uma maior eficiência tem conduzido a estratégias localizadas de adaptação aos diferentes públicos, o que torna premente questionar a uniformidade dos regimes de socialização providenciados em diferentes segmentos do sistema (Abrantes, 2008; Sebastião, 2009). Superando o problema (sempre atual) das desigualdades dos resultados, colocam-se em causa as desigualdades de recursos, de objetivos, de estratégias, de experiências, de sentidos coletivamente construídos.

De notar que a comparação entre configurações socioinstitucionais contrastantes tem sido um valioso instrumento de análise sociológica ao longo dos tempos. Ao exercitar este tipo de conhecimento, desocultam-se visões essencialistas e cristalizadas, ao mesmo tempo que se ultrapassam criticamente ilusões de homogeneidade. As enormes vantagens do pensamento comparativo e relacional residem neste permanente convite a que evitemos isolar realidades sociais, procurando continuamente a tradução, a contextualização e o transporte. A superação de uma “análise débil” requer que se conheça o “entre”, num vaivém constante que estabelece novos pontos de vista — pontos de tensão.

No presente artigo pretendemos precisamente comparar resultados de duas pesquisas baseadas em “estudos de caso” em organizações escolares, com abundantes dimensões analíticas comuns (projetos de futuro almejados pelos alunos, relação família-escola, efeito de escola, vivências escolares discentes, [in]disciplina), ambas situadas na formação social portuguesa contemporânea. Por um lado, as representações e vivências de alunos e pais sobre o trabalho e a cultura escolar em escolas privadas frequentadas pelas classes dominantes (uma laica e outra religiosa), por outro lado, um estudo sobre impactos do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) em sete agrupamentos de escolas, situados em contextos sociais marginalizados. Incidindo sobre duas realidades educativas contrastantes, a reflexão aqui desenvolvida não tem por pretensão comparar o sistema de ensino público com o privado — até porque em ambos reencontramos uma forte heterogeneidade interna —, mas antes delinear as principais diferenças entre dois segmentos do sistema educativo que acolhem públicos posicionados nas extremidades da estrutura socioeconómica.

Partimos da hipótese de que a estruturação da relação entre os projetos educativos, as famílias de origem e o efeito de escola requer um nível de análise mesossociológico capaz de descobrir, a partir do *modus operandi* destes estabelecimentos, as linhas de orientação que enquadram as práticas. Se as diferenças encontradas podem, num primeiro plano, ser interpretadas como adaptações legítimas e eficazes aos diferentes públicos, não será de negligenciar as relações que estabelecem entre si enquanto componentes fulcrais de sistemas de dominação cada vez mais escolarizados.

Considerações metodológicas

Os dados relativos ao ensino privado resultam de uma tese de doutoramento sobre o sucesso educativo realizada em dois colégios da capital frequentados pelas classes dominantes (Quaresma, 2012). Esta investigação teve como foco analítico o sucesso educativo concebido numa aceção lata, isto é, enquanto conceito não restrito à dimensão académica (sentido atribuído pelos jovens ao projeto escolar, envolvimento e investimento na trajetória académica, adesão aos valores escolares difundidos pelos colégios), mas que abarca dimensões como a cultural (valorização da educação para as diferentes expressões da cultura e envolvimento dos alunos nas atividades culturais — massificadas ou elitizadas), a social (redes de interação entre os agentes educativos, sentimento de pertença a uma família escolar e participação discente nas atividades extracurriculares e iniciativas colegiais) e a cívica

(centralidade atribuída aos valores de uma educação cidadã e envolvimento discente em práticas cívico-associativas). Para este artigo, e com o intuito de maximizar as potencialidades de um diálogo com a realidade educativa das escolas TEIP, mobilizaremos apenas alguns dados sobre as dimensões académica e social, recolhidos através do conjunto de métodos e técnicas de cariz extensivo e intensivo acionados ao longo da investigação: inquérito por questionário administrado nos dois colégios a uma amostra estratificada por género, ano escolar e agrupamento científico, e que incluiu 475 dos 874 alunos entre o 9.º e o 12.º ano; entrevistas individuais a representantes dos órgãos colegiais (diretores, coordenadores de ano/ciclo, presidentes das associações de pais, alunos e antigos alunos); grupos de discussão com alunos e com professores; observações diretas nos espaços recreativos e nas cerimónias/eventos oficiais; e análise de conteúdo de fontes secundárias.

Os dados relativos aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Abrantes, Mauritti e Roldão, 2011) foram recolhidos no decurso de estudos de caso em sete agrupamentos de escolas abrangidos pelo programa, em diferentes zonas do país: Grande Lisboa (três agrupamentos), Grande Porto, Minho, Algarve e Beira Interior (um agrupamento por zona).¹ Em cada estudo de caso, realizámos: observação direta, análise dos documentos reguladores das escolas, um questionário aos docentes e outro aos encarregados de educação, entrevistas aos órgãos de gestão, entidades parceiras e associação de pais, quatro *focus groups* (coordenadores de departamento, diretores de turma, trabalhadores sociais, delegados de turma), cinco assembleias de turma. Considerando o tema e potenciando os dados comparáveis com o estudo apresentado anteriormente, neste artigo discutimos, sobretudo, os dados recolhidos através da análise documental, o inquérito aos encarregados de educação, os *focus groups* com os delegados e as cinco assembleias de turma.

Desta forma, foi possível recolher e comparar um conjunto de dados, quer quantitativos quer qualitativos, sobre as experiências e sentidos atribuídos à escola, por parte dos estudantes e respetivas famílias, confrontando-os com os projetos institucionais que se encontram documentados ou que foram transmitidos em entrevistas com os dirigentes das organizações escolares.

Os herdeiros e os sentidos atribuídos à escola

Escola e projetos de futuro

O sentido — ou a ausência de sentido — da escola e das aprendizagens constitui hoje um tema incontornável da sociologia da educação (Abrantes, 2003; Lopes, 1997).

1 Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em Sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, desenvolvido, em 2010-2011, no quadro do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) e com financiamento da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. O estudo foi coordenado por Pedro Abrantes, Rosário Mauritti e Cristina Roldão, tendo participado também no trabalho de campo Liliana Alves, Patrícia Amaral, Inês Baptista, Telma Leal, Cristina Nunes, Tânia Rocha e Ana Teixeira.

Como vários estudos documentam, as diferentes disposições dos alunos face à escola são, em grande medida, tributárias do seu contexto de socialização familiar mas também, em grande parte, das suas vivências quotidianas no espaço escolar. Daí que na reflexão em torno dos sentidos que os alunos atribuem à escola e da importância que lhe conferem enquanto preparação para a sua vida futura se cruzem, como vetores explicativos, valores e práticas familiares e escolares.

Na verdade, se é grande a importância do efeito de família no desenvolvimento de disposições mais ou menos favoráveis à adesão ao projeto escolar, não será menos negligenciável a importância do efeito de escola: a família molda e condiciona as disposições e os desempenhos escolares dos filhos através da transmissão dos conhecimentos e dos saber-ser e saber-fazer requeridos e valorizados pela escola, das fortes expectativas neles depositadas em termos de trajetórias de sucesso, da adoção de práticas educativas escolarmente rentáveis ou do acompanhamento da vida escolar; a escola, por sua vez, influi sobre o sucesso escolar dos seus alunos através de fatores como a eficácia das práticas pedagógicas dos seus docentes, a qualidade do ambiente de aprendizagem (traduzida num espaço físico aprazível e numa relação de proximidade entre toda a comunidade educativa) e a manutenção de um clima escolar ordeiro e seguro. Quando as duas instâncias socializadoras partilham o ideal formativo e as expectativas de sucesso, convergindo ao nível do discurso e da praxis educativa em torno de um projeto escolar assente nos valores da exigência, do rigor e da autodisciplina que conduzirão à excelência formativa cara às elites (Mension-Rigau, 2007), estarão reunidas condições propícias para que os jovens atribuam sentidos positivos à escola. Assim acontece nas escolas privadas em estudo, cuja marca identitária assenta no projeto de formação integral dos alunos, desenvolvido na vertente pessoal, social e religiosa, no colégio confessional, e na dimensão humana, académica e cívica, no colégio laico. Estes colégios são frequentados por alunos maioritariamente provenientes da burguesia — dirigente e profissional (31,9%) e empresarial e proprietária (20,8%) — e da pequena burguesia intelectual e científica (41,4%), com baixas taxas de repetência e com trajetórias de fidelidade individual e familiar aos respetivos colégios, visíveis no facto de quase 70% deles os frequentarem desde o infantário ou desde o 1.º ciclo e de 85% terem irmãos no mesmo estabelecimento de ensino. Os pais são, na sua quase totalidade, detentores de um diploma universitário — 35% têm uma licenciatura, 23% um mestrado, 15% um doutoramento e 11% um pós-doutoramento — e anteveem, como profecia que se cumprirá, percursos de idêntico sucesso escolar para os filhos.

Na linha das conclusões de Van Zanten (2009), identificamos nos discursos dos pais entrevistados orientações de pendor expressivo que coexistem com as de pendor instrumental. Assim, os pais reconhecem aos filhos o direito a delinear a sua trajetória de vida de acordo com a sua própria conceção de felicidade e dizem-se prontos para acatar e respeitar as suas decisões. Desejam que os filhos adquiram a capacidade de definir autonomamente metas (autorregulação) e, ao mesmo tempo, querem que eles se tornem adultos implicados na vida social (cooperação) — dois traços que caracterizam, segundo Kellerhals e Montandon (1991), o modelo educativo das famílias cultural e socialmente mais

capitalizadas, como é o caso destas. Como nos diz uma das mães de alunos do colégio religioso,

eu queria que fossem pessoas felizes [...] quando eu digo felizes, é se eles forem como estão hoje, eu acho que eles se sentem capazes de... que gostam de ajudar os outros, sentem-se felizes quando o fazem, que são pessoas que se metem numa data de atividades e que não se fecham em si próprios. [PBIC, 46 anos]

Os aspetos materiais e/ou simbólicos da futura profissão dos filhos também não parecem integrar as preocupações parentais, a avaliar pela ausência de qualquer referência discursiva a questões dessa natureza. Tudo o que os pais entrevistados dizem desejar é que os filhos façam a opção vocacional que vá ao encontro dos seus interesses e gostos pessoais e que lhes permita, portanto, realizarem-se como indivíduos e como profissionais. O importante, nas palavras de uma das mães, é eles “escolherem uma profissão em que eles vão ser bons, de que gostem e que a façam bem” [colégio religioso, BEP, 42 anos]. A lógica expressiva patente neste desapego discursivo pelas vantagens materiais e simbólicas dos cursos escolhidos — compreensível em famílias cuja posição social e económica está suficientemente consolidada para que os filhos, qualquer que seja a sua opção profissional, estejam salvaguardados dos processos de mobilidade social descendente — coexiste com a lógica instrumental de um investimento numa educação de excelência tida como passaporte para os mais prestigiados e bem remunerados destinos profissionais.

No que diz respeito às preferências vocacionais destes jovens, concluímos que eles não integram no seu campo de possíveis cursos socialmente desprestigiantes ou associados a um reduzido nível de compensação monetária, optando maioritariamente por áreas de estudo consagradas no mercado das vocações profissionais, onde se destacam as ciências económicas, que fazem parte dos projetos de praticamente 30% dos inquiridos, seguidas pela engenharia (11,6%) e pela medicina (11%). Não nos custa identificar nestas opções profissionais o efeito da socialização familiar que diríamos funcionar por osmose, uma vez que as profissões parentais dominantes se situam, precisamente, no mundo da economia e dos negócios, das engenharias e da medicina, áreas profissionais exercidas por quase metade dos pais e quase um terço das mães destes jovens. Com altos níveis de instrução, estes pais estariam, afinal, em condições privilegiadas para fornecer aos filhos “[...] uma melhor informação sobre os ‘bons negócios’ em termos de orientação” (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999: 50).

As áreas de estudo de pendor mais expressivo e com menor acessibilidade direta ao mercado de trabalho, como é o caso das artes, surgem como quarta opção na lista das preferências discentes, atraindo 10,7% dos inquiridos. São os alunos do colégio laico que mais optam por esta via de estudo, o que se prenderá quer com a maior recetividade dos pais à vertente artístico-expressiva, quer com o maior investimento deste colégio nesta dimensão formativa. Com efeito, enquanto o colégio religioso, na perspetiva de pais e de alunos, “põe a área de artes um bocado de parte. Deixa que exista mas não investe” [aluna, colégio religioso, BEP, 17 anos], o

colégio laico faz uma aposta forte na vertente cultural, numa linha que pretende ser de continuidade com a sua matriz fundacional, como o Projeto Educativo faz questão de mencionar e os depoimentos e as observações no terreno documentam. Essa aposta é visível no apoio institucional aos grupos artísticos de natureza musical, como é o caso da orquestra de câmara do colégio — presença indispensável nas cerimónias escolares, motivo de orgulho e objeto de elogios e de estímulos reiterados em todos os discursos da diretora —, na disponibilização de aulas de música, de canto ou de dicção, ou ainda na organização anual da Semana das Artes e da Literatura, que traz até junto dos alunos do colégio as mais destacadas personalidades da vida cultural do país.

Os objetivos profissionais de longo alcance dos alunos destes colégios não são, naturalmente, compagináveis com projetos outros que não os de “sobre-escolarização” (Diogo, 1998), como as respostas ao inquérito confirmam. Na verdade, os inquiridos projetam carreiras académicas longas: 34,1% gostariam de se doutorar, 32,5% desejam pós-doutorar-se e 19,9% preveem completar o mestrado. Tais metas — que não deixarão de obedecer a uma estratégia de distinção perante a (relativa) democratização do acesso à universidade — são o reflexo da confluência das culturas escolares e familiares em torno não apenas das expectativas depositadas nestes jovens mas também dos valores do trabalho, da exigência, do rigor e da permanente busca de autossuperação que lhes permitirão concretizar as suas aspirações. Aliás, o colégio religioso tem como lema institucional o *magis*, um vocábulo omnipresente nos diferentes documentos colegiais e nos discursos quer informais quer oficiais, de que são exemplo os proferidos nos eventos festivos e cerimónias comemorativas:

[...] este *magis* quando já está bem, ou quando nós nos parece que já está bem...
“— Não, agora mais! E... agora mais! — Para quê? — Olha, porque só assim é que se cresce.” [Diretor do colégio religioso].

Também os pais dos alunos de ambos os colégios adotam em casa esta ética de vida, transmitindo aos filhos os valores do mérito, do esforço e do trabalho e sensibilizando-os para a importância de não se deixarem levar pela via do facilitismo e do imediatismo, como dizem acontecer noutros contextos sociais — uma tentação com pesados custos em tempos de acesa competição pelas melhores classificações escolares, garantes do acesso aos cursos de ensino superior mais prestigiados. As notas são, efetivamente, um fator de stresse nas boas escolas, sobretudo no ensino secundário. Stressam os alunos, na corrida por uma boa classificação que lhes exige a “colonização do presente pelo futuro do acesso à universidade ou ao mercado do trabalho” (Lopes, 2007: 57) porque, como nos dizem pragmaticamente: “São as notas que te vão dar acesso ao teu emprego, ao teu curso. A tudo, na tua vida!” [Colégio laico, PBIC, 17 anos]. Stressam também os professores, que nas notas encontram uma fonte de mal-estar equivalente ao da indisciplina nas más escolas (Barrère, 2002). À preocupação com as classificações obtidas nos exames nacionais, de que depende a “[...] imagem que é projetada sobre a sua instituição de ensino e, também, a sua própria imagem enquanto docentes” (Melo, 2007: 87), juntam-se as pressões exercidas pelos

alunos insatisfeitos com o seu rigor classificatório, como alguns entrevistados admittiram. Mas, enquanto consumidores esclarecidos de escola, os pais sabem que os professores “modulam os seus objetivos em função dos níveis dos alunos” (Dubet e Duru-Bellat, 2000: 154) e que a sua contenção avaliativa tende a refletir um maior grau de exigência e de expectativas. No entanto, porque não ignoram o possível efeito de desmotivação de uma nota considerada injusta, os pais procuram aplacar o sentimento de frustração dos filhos face aos colegas de outras escolas com professores mais indulgentes, fazendo-lhes compreender que mais importante do que uma alta classificação é uma aprendizagem de alta qualidade:

Aquilo que nós, lá em casa, lhe tentamos inculcar é que isso é uma grande tentação da sociedade de hoje em dia e que a nossa sociedade também nos tenta vender um bocadinho o facilitismo, não é?: as coisas fáceis, as coisas rápidas, as coisas com sucesso que se alcança com um passo e que, no fundo, aquilo que ele tem de pensar é que a vida é uma maratona e que aquilo que interessa é ele adquirir uma série de conhecimentos — embora possa ter piores notas — mas que sejam bem assimilados. [Mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos]

Sacrificar o presente em nome do futuro

Se, nas ditas “más escolas”, a indisciplina é o fator principal de ruído na relação pedagógica e humana (Barrère, 2002), nas ditas “boas escolas” ela não constitui um problema digno de registo, como esta investigadora observa e o nosso estudo permite concluir. Dando sinais de ter internalizado a importância da obediência às regras, nomeadamente enquanto preparação para uma posterior integração na vida social e profissional (Durkheim, 2001), os alunos destes colégios pautam o seu comportamento pelo respeito e pela disciplina, a avaliar pelos dados recolhidos. Mesmo quando não estão permanentemente sob o olhar vigilante de um adulto, como acontece nos recreios, os jovens respeitam as normas de civilidade, não tendo havido registo, durante as nossas observações de terreno, de factos merecedores de relevo no que diz respeito a atos de violência física ou verbal, de desrespeito a ordens de funcionários ou de degradação do espaço onde, aliás, nem sequer encontramos essa marca de presença juvenil tao familiar na paisagem das escolas que é o *graffiti*. Uma ou outra brincadeira menos apropriada, ocorrida no bar ou na cantina — de que é exemplo o arremesso a colegas de papéis e de embalagens de sumo vazias —, mereceram imediata chamada de atenção por parte dos funcionários ou dos docentes presentes, tendo sido prontamente acatada.

Dentro da sala de aula, o clima será também ordeiro, como se depreende pelos discursos de professores e alunos e pelas respostas destes últimos ao inquérito. Com base num índice de indisciplina integrando práticas mais e menos gravosas — como responder indelicadamente aos professores ou conversar clandestinamente nas aulas —,² concluímos, de facto, que nestes dois colégios os comportamentos indisciplinados

2 A cada um dos indicadores atribuímos ponderações diferentes, diretamente proporcionais ao nível de gravidade dos atos.

serão a exceção e não a regra. Com efeito, a quase totalidade dos alunos (97%) diz-se nada ou pouco indisciplinado, numa autorrepresentação que os depoimentos dos professores também confirmam. Como nos dizem os docentes destes colégios, a indisciplina dos alunos resume-se, grosso modo, a “conversa, às vezes” [professora, colégio laico, 52 anos] ou a “coisas normais” [professora, colégio religioso, 40 anos], sendo consensual a ideia de que a situação, em termos disciplinares, “não é grave” [professora, colégio religioso, 65 anos].

Formas graves de indisciplina — nomeadamente as que implicam obstrução, com carácter reiterado, deliberado ou organizado, ao normal funcionamento da aula (Estrela, 1986) — não integrarão o quotidiano destes colégios, o que parece consentâneo com o perfil escolar de alunos que, como estes, têm metas escolares bem definidas e altas expectativas académicas e profissionais. Acresce que para estes jovens herdeiros ser aluno e fazer a aprendizagem das normas escolares não requer o difícil processo de reconfiguração de *habitus* exigido aos jovens descapitalizados, o que contribuirá para atenuar a perceção de arbitrariedade das imposições. Essa “[...] fraca necessidade de recontextualização e a quase ausência de violência simbólica, dada a não descoincidência entre essa aprendizagem e outros saberes do reportório individual” (Macedo, 2009: 36), confere à aquisição de hábitos de disciplina e de autocontrolo “[...] uma legitimação naturalizadora” (*id.*, *ibid.*: 36) que ajudará a compreender o facto de 97,4% dos inquiridos defenderem a *ordem* como um dos valores que deve ser transmitido pela escola. Como os alunos nos dizem, a obediência e o respeito deverão ser exercitados logo no espaço escolar, de modo a garantir a preparação para um futuro em que, enquanto adultos, se confrontarão com “situações em que não queres estar, ou que não gostas das pessoas e tens de responder fininho [...] Há muita gente com quem eu falo e não... eh pá, não tenho o mínimo interesse, mas tenho que falar, porque são meus superiores.” [Aluno, colégio laico, PBIC, 17 anos] Esquecendo que as escolas privadas e públicas não constituem um todo homogéneo (Ballion, 1991; Estêvão, 1998) e reforçando o “discurso alarmista” (Barroso, 2003) sobre a desordem do ensino público, os alunos dizem-nos ser no ambiente disciplinado que reside a grande diferença entre os dois sistemas de ensino: “A disciplina, acho que é o mais importante, é a disciplina.” [Aluna, colégio religioso, BEP, 17 anos]

Um dos fatores propícios ao clima de indisciplina e de insucesso escolar é a presença na sala de aula de alunos que, por não encontrarem sentido no trabalho escolar e nas tarefas propostas pelo professor, constroem a sua dignidade na oposição à normatividade (Dubet, 2005). Deste ponto de vista — e a crer nas respostas ao inquérito —, estes colégios também não enfrentarão grandes dificuldades para manter um clima disciplinado, uma vez que é residual a percentagem dos alunos que nunca gostam das aulas e das matérias escolares (1,7%), nunca são assíduos, pontuais e cumpridores das obrigações escolares (2,1%), nunca dão o seu melhor na escola (3%) e nunca participam na aula (5,3%). Mesmo que sejam poucos a retirar prazer das aulas — só 8% dos alunos gostam sempre delas e das matérias —, são muitos (57,7%) os que cumprem cabalmente o seu “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995), cumprindo sempre as suas obrigações escolares e sendo sempre assíduos e pontuais, numa lógica de instrumentalidade

que não deixará de ser expressão da forte orientação para o futuro destes jovens. Afinal, como nos diz um deles: “Nós estamos precisamente aqui para poder investir a longo prazo.” [Aluna, colégio religioso, BDP, 15 anos] Gostar ou não gostar das atividades letivas dir-se-ia de somenos importância face ao que está em jogo, como parece dizer-nos um outro aluno:

Gostar das aulas? Eu não diria que gosto das aulas. Eu vejo as aulas — pronto, tirando, se calhar, uma aula ou outra que não estão relacionadas com a matéria e em que os professores abrem espaço para uma atividade diferente que, se calhar, é engraçada — agora as aulas em si... ou seja, é o caminho para a faculdade, para uma profissão [...]. [Aluno, colégio religioso, BDP, 17 anos]

Beba-se, pois, o “cálice da amargura” (Perrenoud, 1995: 125) na certeza de que, no amanhã, se saboreará o doce e prometido mel...

Sentidos da escola em territórios marginalizados

Escolas, famílias e jovens

Os documentos oficiais das escolas abrangidas pelo programa TEIP, bem como as entrevistas aos diretores, coordenadores e professores, revelaram uma representação dominante das famílias: carência de recursos básicos, quotidianos desestruturados, fraco domínio da língua portuguesa, pouco acompanhamento dos filhos, baixas expectativas escolares. Estes traços — que poderíamos designar “fatalismo sociológico”, no sentido de uma interpretação simplista de teorias clássicas deste campo (Coleman, 1966; Bourdieu e Passeron, 1970; etc.) — são apresentados como principal justificação para os altos níveis de indisciplina e insucesso escolar, acima das características dos próprios jovens ou das organizações escolares.

A este propósito, o questionário às famílias revelou uma heterogeneidade de condições sociais, bem como de estratégias parentais. Assim, a maioria dos alunos vive com a sua família nuclear, e ambos os pais trabalham e os irmãos também estudam. É verdade que a maioria dos agregados domésticos vive com menos de 712 euros por mês, sendo abrangido pelo apoio social escolar, e que os seus elementos adultos apenas frequentaram o ensino básico (até ao 9.º ano), desempenhando funções de assalariados desqualificados. Mas a maioria afirma preocupar-se com os desempenhos escolares dos seus filhos, conversando com eles e/ou castigando-os quando as notícias da escola são negativas. Em geral, demonstram uma boa opinião da direção e dos professores, procuram acompanhar tanto quanto podem o trabalho escolar dos seus filhos e atribuem as suas dificuldades de aprendizagem à falta de estudo (ou a não saberem estudar). O estudo permitiu encontrar alguns segmentos da população local com os traços descritos pelos responsáveis e docentes, mas o quadro social parece muito mais complexo e heterogéneo, sobretudo ao nível das disposições, do que fariam prever

tais discursos.³ Além disso, embora abrangidos pelo mesmo programa, as diferenças entre as populações dos sete territórios em estudo são também significativas, o que é evidente no facto de, num dos agrupamentos, 72% das famílias terem apoio social escolar, devido aos seus baixos rendimentos, enquanto, em outro agrupamento, esse valor é de apenas 37%.

As perceções negativas dos docentes e as dificuldades organizacionais na relação com a comunidade local, em contextos socialmente desfavorecidos, são fatores intimamente interligados e que dificilmente surpreendem o sociólogo da educação, sobretudo se este trabalha em sistemas educativos altamente centralizados (Dubet e Martuccelli, 1994; Feito Alonso, 2003; Sebastião, 2009). O interessante é constatar, apesar de tudo, as disposições favoráveis das famílias, que é possível interpretar a partir de uma inferioridade estrutural face aos profissionais licenciados e ao seu saber erudito, provavelmente acentuada nos tempos mais recentes, devido à crise das vias (operárias e informais) de mobilidade social que prescindiam das qualificações escolares. De notar que esta adesão discursiva das famílias aos valores da escola pode não coincidir totalmente com as práticas quotidianas, revelando, sobretudo, a falta de um projeto alternativo de integração social.

Quanto a expectativas de futuro, muitos dos alunos gostariam também de prosseguir os estudos até ao ensino superior (um valor residual refere mestrado ou doutoramento), embora este valor se torne minoritário entre os (muitos) estudantes que já reprovaram algum ano de escolaridade. Em todo o caso, o traço que parece generalizado é a dificuldade destes atores em compreender o próprio sistema de ensino secundário e superior, bem como a sua relação com o mercado de trabalho. Assim, tanto há alunos que apontam como horizonte desejado de estudos a licenciatura para depois indicar a vontade de desempenhar funções como cozinheiro, bombeiro, cabeleireiro, jogador de futebol, como há outros que pretendem exercer profissões de médico, advogado ou professor, apenas com um diploma de ensino secundário. Assim, estes desejos situam-se mais no plano onírico, do que no plano de objetivos a longo prazo, mobilizadores da ação. Entre os pais, é muito comum o desejo de que os filhos “estudem até onde puderem”, deixando essa possibilidade nas mãos do destino (ou dos próprios jovens, funcionando a reprovação para estes como principal dissuasor de percursos académicos mais ambiciosos).

Uma análise das estratégias desenvolvidas pelas escolas (reforçadas com recursos do programa TEIP) confirma que o enfoque na inclusão das crianças e jovens — operacionalizada no combate ao abandono, insucesso e indisciplina — raramente é entendido a longo prazo, ou seja, gerador de uma preparação e orientação dos alunos para percursos académicos e/ou profissionais. Neste sentido, os diretores de turma, os

3 Responderam ao questionário 1371 encarregados de educação (13% do universo), com uma distribuição equilibrada entre os sete territórios e os três ciclos de ensino. De forma a incluir uma maior heterogeneidade de perfis, estes questionários tanto foram administrados diretamente em reuniões de pais, nas escolas, como foram enviados para casa, através dos alunos. A amostra é ligeiramente sobrequalificada relativamente ao universo, o que atribuímos ao facto de alguns pais mais distantes do universo escolar se terem escusado a responder. Todavia, não cremos que isso invalide o argumento sobre a heterogeneidade de condições e disposições nestes territórios.

técnicos de ação social contratados e os espaços de “formação cívica” são, em muitos casos, absorvidos pela gestão do quotidiano, em particular, por um trabalho de pacificação e regulação dos comportamentos discentes. É verdade que uma parte destes atores, ao ter uma ação mais próxima dos alunos e das suas famílias, acaba por influenciar de forma decisiva alguns percursos de vida, mas as urgências do quotidiano fazem com que esta raramente seja a “intervenção prioritária”. Como corolário, estas escolas exibem orgulhosamente dados sobre a diminuição do abandono escolar e da indisciplina, mas não têm qualquer informação sobre os percursos posteriores dos alunos que terminaram o ensino básico no agrupamento.

Uma política nacional que transformou, de forma significativa, estes contextos socioeducativos foi a criação de ofertas curriculares alternativas, para alunos em situação de insucesso repetido e risco de abandono, que, no 3.º ciclo de ensino (7.º ao 9.º ano), têm um cariz vocacional, culminando geralmente com um estágio numa empresa da zona. O estudo mostrou que, entre os alunos em situação de insucesso, estas soluções são altamente valorizadas, não apenas por privilegiarem métodos pedagógicos mais inovadores e práticos (projetos, trabalho com computador, avaliação por portfólio, etc.), mas também pela promessa de conduzirem a um ofício. Nas palavras de um aluno repetente do 7.º ano: “Gostava de ir para um curso vocacional... porque eu quero ter um futuro [...] São cursos para aqueles alunos mais velhos... que é para poderem ter trabalho.” A falta de sentido do trabalho escolar tende, pois, a ser substituída por uma socialização antecipatória para o desempenho de uma função remunerada. Muitos alunos e docentes documentam orgulhosos a mudança de motivações e comportamentos quando os alunos realizam estágios.

Esta estratégia revela, contudo, várias fragilidades: (a) as áreas vocacionais raramente são escolhidas pelos jovens ou pelas suas famílias; (b) as parcerias com as empresas são frágeis, limitando-se a garantir os estágios; (c) não se sabe quantos dos jovens envolvidos conseguem efetivamente integrar-se no mercado de trabalho, numa condição digna e formal; (d) alguns dos alunos com sucesso nestes cursos querem prosseguir os seus estudos, mas as escolas não promovem a continuidade a nível curricular, pelo que muitos não se adaptam às vias gerais do ensino secundário, acabando por inscrever-se em cursos profissionais. Acresce que, situando-se as escolas em zonas de exclusão social, o tecido empresarial local é também bastante débil, não propiciando percursos profissionais estáveis e valorizados, e sendo a parceria com empresas localizadas em territórios mais distantes geradora de muitas incertezas quanto à possibilidade de os jovens participarem numa base diária.

Já entre os alunos com sucesso escolar, este tipo de opções é encarado com algum ceticismo, como vias de segunda oportunidade que os afastam do percurso escolar “normal”, notando-se da parte de alguns alunos o desenvolvimento de estratégias locais de distinção e de estigmatização.

Um futuro engolido pelo presente

Se, nos colégios privados de elite, existe um enfoque dos diversos atores no futuro dos jovens, a ponto de colonizar as suas experiências presentes, nas escolas abrangidas pelo programa TEIP, o risco é o inverso: os sonhos de futuro são engolidos

pelas urgências presentes. Não é que encontremos propriamente uma contracultura operária, de inversão simbólica das hierarquias escolares de classe média, como sugeriam as teorias da resistência (Willis, 1977; Apple, 1989), mas uma cultura imediatista e convival que dá sentido à vivência da escola (Lopes, 1997; Abrantes, 2003), como espaço de diversão com amigos e fuga a quotidianos difíceis, desprezando o seu papel na formação pessoal e profissional.

Um aspeto marcante das representações destes jovens (e, em parte, também das famílias) é a crítica omnipresente às infraestruturas das escolas, com particular enfoque nas instalações, segurança, espaços de recreio e convívio, cantinas e bares. Com pequenas variações, reclamações como a seguinte foram comuns nos discursos dos estudantes nos sete estudos de caso: “deveriam melhorar na higiene das casas de banho, no aquecimento, na disponibilidade da Internet, sistema de cartão entrada/saída, novas portas de entrada, janelas e estores, uma sala com mais atividades para os tempos livres” [aluna do 9.º ano]. Não foi tão frequente, mas em alguns casos esta crítica alargou-se também a salas de aula e bibliotecas. A observação direta permitiu identificar problemas de instalações e falta de funcionários em algumas escolas — afetando, sobretudo, os espaços de recreio — mas nem todas, existindo também escolas modernas, seguras e bem equipadas. Além disso, as condições em que vivem estes jovens são bastante mais duras, sendo que os colégios privados não deixam de apresentar problemas nas instalações.

A centralidade dos espaços de sociabilidade, pensados geralmente nas escolas como complementares (de facto, em muitas escolas, degradados, pouco apelativos ou inadequados), reflete bem o modo específico como vivem a escola muitos destes jovens: as aulas tornam-se secundárias e a verdadeira vida ocorre nos intervalos e recreios. Outro aspeto sociologicamente revelador é a adesão sistemática a uma certa “cultura da vitimização” que domina o contacto destes adolescentes com os investigadores, na qual encontramos paralelismo com a indignação dos moradores de bairros sociais ou de utentes dos serviços públicos, visíveis amiúde em reportagens dos noticiários televisivos. Por um lado, será consequência de uma ausência de estruturas de participação dos alunos. “Recorremos à direção, aos professores, aos auxiliares, mas mesmo assim, por mais críticas feitas, não é nada resolvido; mais vale ficarmos calados”, desabafou um aluno do 5.º ano de um agrupamento TEIP em Lisboa. Por outro lado, será um efeito de ressentimento sócio-histórico: na incapacidade de deslindar os principais mecanismos estruturais (quantas vezes, simbólicos) que ditam a sua exploração e exclusão, estas populações parecem irromper numa reivindicação constante contra aspetos materiais das instituições públicas. É verdade que o excesso e a materialidade são elementos reconhecidos das culturas populares, mas a estes parecem somar-se a incorporação de um papel de “beneficiário do Estado” (Paugam, 2003), enquadrada na tal cultura do presente, que marginaliza o passado e o futuro.

Não se pode, contudo, desligar esta posição expressa pelos jovens do contexto discursivo dos adultos que os envolvem. Embora, perante os investigadores, os docentes atribuam maioritariamente o insucesso escolar às famílias e estas à falta de estudo dos alunos, na presença das crianças e jovens é muito frequente uns e outros culparem o Ministério da Educação, em particular, pelas lacunas nas instalações e nos serviços,

buscando assim um ónus externo que, de alguma forma, introduza alguma coesão em tecidos sociais locais extremamente fragilizados e tensos. É verdade que nem sempre as infraestruturas destas escolas propiciam condições dignas, sendo os espaços de convívio pouco valorizados pela tutela quando se sabe que constituem elementos fundamentais para o bem-estar e a prevenção de conflitos. Mas é pouco frequente que os próprios atores locais assumam a responsabilidade pela melhoria dos espaços escolares e ainda mais raro que coloquem em causa a vertente propriamente curricular e organizacional do sistema educativo, profundamente naturalizada nas comunidades educativas, apesar de ser apresentada pelos investigadores como uma causa estrutural do insucesso e da violência escolares em meios desfavorecidos.

Um fenómeno interessante é que esta indignação dos alunos apenas se aplica a alguns professores e funcionários, seja pela sua intolerância ou permissividade excessiva, considerados incapazes de acompanhar e motivar os alunos. Pelo contrário, existe um forte vínculo relacional a outros atores educativos, destacando-se neste caso os diretores de turma e os trabalhadores sociais, que os alunos consideram muito importantes, inclusive quando têm problemas pessoais. Esta diversidade de laços complexifica também a divisão dos jovens de meios populares em “conformistas” e “resistentes”, muitos deles parecendo oscilar entre ambas as posições, consoante as relações que estabelecem com os diferentes atores escolares e as próprias vicissitudes do quotidiano.

Esta noção é importante também para compreender a indisciplina, cujos níveis elevados foram confirmados, quer pelos dados oficiais quer pelos questionários e entrevistas. Os alunos tendem a explicar este fenómeno pelo carácter demasiado conflituoso (ou passivo) de alguns colegas, professores ou diretores. Um aluno do 7.º ano de um agrupamento dos arredores do Porto descreve assim o ambiente na sala de aula: “andam todos a falar, às vezes metem-se à porrada no meio da aula, com a professora ali... também depende da professora”. Apesar do valor retórico e legitimador dos discursos, importa notar que a violência na maioria destas escolas diminuiu realmente nos últimos anos, o que é atribuído por alunos e professores a uma intervenção organizacional mais estruturada e sistemática, envolvendo sobretudo a direção da escola, os diretores de turma e os recém-criados gabinetes de acompanhamento ao aluno e/ou de mediação de conflitos. O desafio é que a regulação dos comportamentos seja acompanhada de um efetivo incremento do trabalho e das aprendizagens escolares. Nas palavras de uma aluna do 7.º ano de um TEIP, na margem Sul de Lisboa: “Antigamente, andavam mais à porrada do que hoje em dia [...] Em termos tipo de porrada melhorou, agressões, *bullying* tá melhor, agora [...] em termos de atividades não se faz nada aqui.”

Apesar da sua relativa invisibilidade nos discursos dos atores locais, importa lembrar que, nestes contextos, existe também um segmento de alunos aplicados e disciplinados, geralmente formados numa ética do trabalho por famílias humildes e trabalhadoras, e apoiados por professores dedicados e diligentes. Em alguns casos, estes jovens desenvolvem percursos académicos longos e conseguem superar o ciclo de privações da sua comunidade. Mas, além das faculdades cognitivas, estas trajetórias implicam uma relação quotidiana de distinção com grupos de pares e

forte vinculação a alguns atores educativos, particularmente problemática em momentos de mudança de escola e de ciclo de ensino.

Em suma, enquanto nos colégios privados vinga uma aceitação acrítica das regras abstratas da instituição como preparação para uma vida futura (curiosamente, pensada para ocupar lugares de topo nas hierarquias sociais e organizacionais), nas escolas públicas em territórios marginalizados tende a prevalecer uma crítica sistemática às instalações e serviços, quiçá reflexo de uma insatisfação estrutural com a própria instituição (e condição social), mas que coexiste com posições muito diversas face ao trabalho escolar e, em particular, relativamente a colegas, professores e trabalhadores sociais: com alguns estabelecem-se vínculos afetivos extremamente fortes, com outros tensões alimentadas por uma enorme carga emocional.

Sendo a inserção laboral precoce cada vez mais reduzida (apenas adquirindo alguma expressão em contextos locais de trabalho sazonal e informal, como a agricultura ou o turismo) e a socialização adolescente de rua associada a perigos e marginalidades, a escola pública constitui, para os jovens em contextos desfavorecidos, um espaço central de socialização e de construção da identidade, ao invés do que aconteceu com as gerações anteriores. Este aspeto tende a ser reforçado, inclusive, pela oferta de atividades de enriquecimento curricular que prolongam o tempo e a experiência dos jovens na instituição escolar. No entanto, esta afirmação identitária ora resulta da identificação com certos atores e atividades escolares, ora se desenrola através de conflitos entre (grupos de) alunos, transgressão de regras escolares e desafio a algumas figuras (e símbolos) de autoridade. Em qualquer dos casos, é um sentido imediato e relacional que é aqui privilegiado sobre qualquer outra função da escola, o que apenas é parcialmente transformado no caso dos cursos vocacionais (ver acima).

Considerações finais

Em ambos os contextos estudados a socialização escolar ocupa um lugar central. Apesar da influência que exerce sobre os profissionais da educação, a ideia “pós-moderna” de que a escolaridade teria perdido peso nas estratégias das famílias ou nas experiências juvenis, seja nas classes dominantes, seja nas classes populares, em favor de ambientes mais informais, individualizados e/ou mediatizados, é muito questionável, à luz de uma análise sociológica dos dados recolhidos em ambos os contextos. Esta centralidade partilhada da instituição escolar não implica, contudo, a inscrição dos jovens em regimes de socialização comuns, mesmo quando os estabelecimentos de ensino são regulados por pautas uniformes, a nível nacional. Pelo contrário, a construção coletiva (e, em parte, institucionalizada) de distintos sentidos para a escola, em contextos socialmente contrastantes, tende a cristalizar fronteiras sociais já existentes.

No caso dos colégios das classes dominantes, incorpora-se com alta intensidade uma identidade decalcada da “nobre” missão escolar, traduzindo o *ethos* organizacional em posturas individuais de sobrevalorização da instituição — uma espécie de conformismo assente numa profunda segurança quanto à sua posição social, duplamente alicerçada: por um lado, na solidez de classe de origem, por

outro lado, na crença fortemente arraigada sobre a qualidade da escola. Esta segurança permite o privilégio dos usos expressivos e intrínsecos da aprendizagem, sobrevalorizados face à instrumentalidade associada à reprodução dos destinos de classe. Multiplicam-se, pois, cerimónias e rituais que colocam “o mito em ação”, para utilizarmos a velha expressão de G. Gusdorf: a atualização do quadro normativo e valorativo submete-se sempre à “verdade original”, assente no cruzamento e duplo reforço da qualidade social do estabelecimento de ensino e dos seus frequentadores. A “excelência” das escolas duplica e reflete o “mérito” dos alunos. Nos territórios educativos de intervenção prioritária, por seu turno, a socialização escolar preenche uma terra de ninguém desocupada pela compressão e desqualificação do mercado de trabalho e pela correlata desadequação entre a oferta escolar e a inserção profissional, a par do desinvestimento na “cultura de rua” e de espaço público outrora associados a modelos de resistência das classes laboriosas. A escola tem, por isso, de domesticar e pacificar, investindo não no cerimonial de autoconsagração, mas antes na prevenção e na mediação, enfatizando a profissionalidade dos trabalhadores sociais.

No entanto, por detrás deste primeiro retrato, surge agora com maior clareza a necessidade de superarmos certas ilusões de homogeneidade. Se, nas escolas de elite, tentarmos pensar para além da mancha de óleo, encontramos distintos modos de relação com a escola: no colégio religioso, o mundo dos negócios e dos saberes “sérios” ocupa um quase-monopólio nos projetos de futuro; no colégio laico, a expressão artística alcança um lugar legitimado entre o mundo dos possíveis. Abre-se, pois, uma fenda que nos permite pensar que a diversidade interna das classes dominantes permite uma vez mais dominar ambos os universos (o “sério” e o “estético”), numa conquista do melhor dos mundos possíveis. A abertura disposicional das classes dominantes é uma condição *sine qua non* do fechamento social destas esferas.

Nos territórios educativos de intervenção prioritária explode com nitidez a desagregação de uma mirífica classe popular uniforme. Na verdade, os efeitos estruturais de fragmentação dos meios sociais desfavorecidos encontram tradução na polarização entre frações que valorizam a escola como instrumento de mobilidade social (o que tem efeitos nos modos de estudar, na relação pedagógica, na ausência de manifestações de indisciplina, etc.) e outras que estacionam temporariamente na escola por ausência de alternativa, potenciando percursos marcados pelas reprovações. No primeiro caso, ao invés do estereótipo negativo, predomina uma boa imagem da escola e dos professores, verificando-se, por parte das famílias, um sistemático acompanhamento do percurso escolar dos filhos.

Não deixa de ser curioso que, no caso dos colégios de elite, os quotidianos estudiantis vejam a sua componente hedonista ser sacrificada pela interiorização do projeto socializador total das instituições escolares, o que exige uma performance altamente monitorizada. O futuro coloniza o presente porque o futuro promete. Nos TEIP, predomina, pelo contrário, um projeto socializador parcial, fruto de uma adesão distanciada aos valores escolares, assente numa relativa descrença, alimentada pelo desconhecimento das fileiras escolares, das opções vocacionais e dos trilhos de ingresso no mercado de trabalho. Neste caso, as componentes conviviais e lúdicas refletem, a seu modo, um eterno presente em que não se espera muito do futuro.

Em ambos os casos percebe-se claramente que o projeto da modernidade alicerçado no mito da autonomia individual e da apropriação reflexiva do quotidiano não resiste a um conhecimento propriamente sociológico dos desiguais recursos que estão na origem do processo de construção de projetos educativos. É certo que a educação escolar confere instrumentos de ampliação dos campos de possibilidades dos indivíduos e que o seu alargamento às diferentes classes sociais tem aproximado os seus regimes de socialização e de interação. Mas, simultaneamente, o que mostram estudos como o presente é que os conceitos de “educação” e de “escolaridade” no singular escondem grandes diferenças e desigualdades socioinstitucionais. E se o caminho que se tem seguido na escolarização das elites e das populações marginalizadas parece ser o do “ajustamento”, pensando em cada um dos grupos isoladamente, um olhar comparativo não pode deixar de reexaminar a preservação (e institucionalização) de velhas fronteiras sociais.

Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Abrantes, Pedro (2008), *Os Muros da Escola. Distâncias e Transições entre Ciclos de Ensino*, Lisboa, ISCTE, tese de doutoramento.
- Abrantes, Pedro, Rosário Mauritti, e Cristina Roldão (coords.) (2011), *Efeitos TEIP. Avaliação de Impactos Escolares e Sociais em Sete Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, relatório final, Lisboa, CIES-IUL.
- Apple, Michael (1989), *Educação e Poder*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Ballion, Robert (1991), *La Bonne École*, Paris, Hatier.
- Barrère, Anne (2002), *Les Enseignants au Travail. Routines Incertaines*, Paris, L’Harmattan.
- Barroso, João (2003), “Ordem disciplinar e organização pedagógica”, em José Alberto Correia e Manuel Matos, *Violência e Violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 63-71.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *A Reprodução. Elementos para Uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- Bowles, Samuel, e Herbert Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Coleman, James (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC, US Department of Education.
- Diogo, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade*, Lisboa, Edições Colibri.
- Dubet, François (2005), “Violence scolaire: la révolte des vaincus”, em Martine Fournier e Vincent Troger, *Les Mutations de l’École. Le Regard des Sociologues*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, pp. 231-235.
- Dubet, François, e Danilo Martuccelli (1994), *À l’École. Sociologie de l’Expérience Scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Dubet, François, e Marie Duru-Bellat (2000), *L’Hypocrisie Scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.

- Durkheim, Émile (2001), *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora.
- Duru-Bellat, Marie, e Agnès Van Zanten (1999), *Sociologie de l'École*, Paris, Armand Colin (2.^a edição).
- Estêvão, Carlos V. (1998), "A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas", *Revista Portuguesa de Educação*, II (1), pp. 23-36.
- Estrela, Maria Teresa (1986), *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Feito Alonso, Rafael (2003), *Una Educación de Calidad para Todos*, Madrid, Siglo XXI.
- Gewirtz, Sharon, Stephen Ball, e Richard Bowe (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- Kellerhals, Jean, e Cléopâtre Montandon (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles*, Lausana, Delachaux et Niestlé.
- Lopes, João Teixeira (1997), *Tristes Escolas*, Porto, Edições Afrontamento.
- Lopes, João Teixeira (2007), *Da Democratização à Democracia Cultural*, Porto, Profedições.
- Macedo, Eunice (2009), *Cidadania em Confronto. Educação de Jovens Elites em Tempo de Globalização*, Porto, Legis Editora.
- Melo, Maria Benedita Portugal e (2007), "Educação e mass media na modernidade: efeitos do ranking escolar em análise", em Maria Manuel Vieira (dir.), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 67-94.
- Mension-Rigau, Eric (2007), *Aristocrates et Grands Bourgeois*, Perrin, Éditions Plon.
- OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2009), *PISA 2009 Results. What Students Know and Can Do — Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, vol. I, Paris, OCDE, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- Paugam, Serge (2003), *A Desqualificação Social. Ensaio sobre a Nova Pobreza*, Porto, Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto, Porto Editora.
- Quaresma, Maria Luísa (2012), *Entre o Herdado, o Vivido e o Projetado. Estudo de Caso sobre o Sucesso Educativo em Dois Colégios Privados Frequentados pelas Classes Dominantes*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tese de doutoramento.
- Reich, Robert (1993), *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Quetzal Editores.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Van Zanten, Agnès (2009), *Chosir Son École. Stratégies Familiales et Médiations Locales*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs?*, Aldershot, Ashgate.

Maria Luísa Quaresma. Doutorada em Sociologia, investigadora do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e assistente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
E-mail: quaresma.ml@gmail.com

Pedro Abrantes. Membro do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e investigador visitante no Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS, México).
E-mail: poas@iscte.pt

João Teixeira Lopes. Professor doutorado em Sociologia, diretor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e investigador do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
E-mail: jmteixeiralopes@gmail.com

Resumo/abstract/résumé/resumen

Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes

A partir de duas pesquisas recentes, o artigo compara os sentidos atribuídos à escola em dois colégios privados de elite e em sete zonas socialmente desfavorecidas, abrangidas pelo programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Através de estudos de caso, procura-se reconstituir as definições locais da situação que resultam da negociação entre as orientações dos estabelecimentos de ensino, as estratégias das famílias, as práticas docentes e as culturas juvenis. Um enfoque particular é colocado nos modos diferenciais como se combinam experiências quotidianas e projetos de futuro. A principal constatação é que, apesar de integrada no mesmo sistema educativo e da sua centralidade comum na vida dos jovens, a escolaridade nestes contextos não apenas é marcada pela desigualdade de resultados académicos, mas também de objetivos, processos e regimes de socialização.

Palavras-chave juventude, desigualdades, escola, socialização.

Worlds apart? Meanings of school in contrasting social environments

Based on two recent researches, our article compares the meanings of school, in two elitist private schools and in seven socially unprivileged areas, included in the national program Educational Territories of Priority Intervention. Through case studies, the local definitions of the situation are sketched, as the result of a negotiation between schools' policies, families' strategies, teachers' practices and youth cultures. The differential modes of combining daily experiences and future projects are focused. The main conclusion is that, although the inclusion in the same educational system and its common centrality in young people's lives, schooling in these contexts is characterized not only by the inequality of academic results, but also of socialization aims, processes and models.

Key-words youth, inequalities, education, socialization.

Des mondes à part ? Les sens attribués à l'école dans des milieux sociaux contrastants

En partant de deux recherches récentes, cet article compare les sens attribués à l'école dans deux écoles privées d'élite et dans sept zones socialement défavorisées qui font partie du programme Territoires Educatifs d'Intervention Prioritaire. Au moyen de l'étude de cas, l'article cherche à reconstituer les définitions locales de la situation qui sont le résultat de la négociation entre les orientations des établissements scolaires, les stratégies des familles, les pratiques des enseignants et les cultures juvéniles. Une attention particulière y est portée aux modes différentiels de combiner les expériences quotidiennes et les projets d'avenir. Un constat principal s'impose: bien que les enfants de ces deux mondes sociaux et scolaires soient soumis au même système éducatif et à la même centralité de l'école, leur scolarité est marquée par l'inégalité des résultats académiques mais aussi des objectifs, des processus et des modes de socialisation.

Mots-clés jeunesse, inégalité, éducation, socialisation.

Mundos separados? Los sentidos de la escuela en medios sociales contrastantes

A partir de dos pesquisas recientes, el artículo compara los sentidos atribuidos a la escuela en dos colegios privados de elite y en siete zonas socialmente desfavorecidas, intervenidas por el programa Territorios Educativos de Intervención Prioritaria. A través de estudios de caso, se pretende reconstituir las definiciones locales de la situación que resultan de la negociación entre las orientaciones de los establecimientos de enseñanza, las estrategias de las familias, las prácticas docentes y las culturas juveniles. Un enfoque particular es colocado en los modos distintos en como se combinan experiencias cotidianas y proyectos de futuro. La principal constatación es que la escolaridad en estos contextos, a pesar de estar integrada en el mismo sistema educativo y de ser igualmente central en la vida de los jóvenes, está marcada por la desigualdad, no solamente de resultados académicos, sino también de objetivos, procesos y regímenes de socialización.

Palabras-clave juventud, desigualdades, escuela, socialización.