

Maria Luísa da Rocha Vasconcelos Quaresma

Entre o herdado, o vivido e o projetado

Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados
frequentados pelas classes dominantes

*Tese apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a
obtenção do grau de Doutor em Sociologia*

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2011

Maria Luísa da Rocha Vasconcelos Quaresma

Entre o herdado, o vivido e o projetado

Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados
frequentados pelas classes dominantes

*Tese apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para a
obtenção do grau de Doutor em Sociologia*

Orientação científica

Professor Doutor João Miguel Teixeira Lopes

Coorientação científica

Professor Doutor Virgílio Borges Pereira

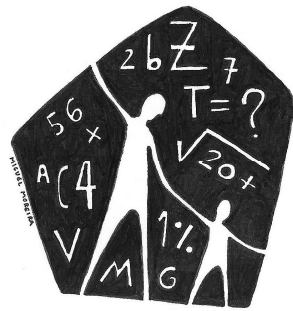
Apoios

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



Resumo

Esta investigação pretende refletir sobre o sucesso educativo numa aceção lata e não restrita à dimensão académica, tendo por pano de fundo a realidade educativa de dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes e sedeados em Lisboa.

A publicação dos *rankings* escolares trouxe para a ribalta o ensino privado como alegada alternativa de qualidade ao ensino público, convidando-nos a imergir no universo de colégios que ocupam o palco mediático mas que permanecem nos bastidores da investigação sociológica e desafiando-nos a conhecer as representações sociais de sucesso dos seus agentes educativos, as práticas accionadas individual, familiar e organizacionalmente para o alcançar e também a captar, *in loco*, instantâneos da vida escolar. Adotando a triangulação metodológica, procedemos a uma análise de diferentes fontes documentais, escutámos a voz dos representantes colegiais, dos alunos, dos professores, dos pais e dos ex-alunos (realizando entrevistas individuais e grupais, grupos de discussão e aplicando um inquérito por questionário aos jovens) e demos também voz ao olhar, recorrendo à observação direta em diferentes espaços-tempos dos colégios.

Deste estudo de caso alargado, reunimos um manancial de dados que nos permitiu refletir sobre o projeto de educação *integral* dos *herdeiros* perseguido, em sintonia, por famílias e colégios e reconceptualizar a noção de sucesso, conferindo-lhe a multidimensionalidade e a multicontextualidade necessárias para uma compreensão holística do seu significado. Assim, num constante diálogo entre as pistas abertas pela incursão teórica e os frutos recolhidos na investigação empírica, analisamos o sucesso nas suas múltiplas dimensões: académica (sentido atribuído pelos jovens ao projeto escolar, envolvimento e investimento na trajetória académica e adesão aos valores “escolares”, como o esforço ou a disciplina, difundidos pelos colégios); social (redes de interação entre os agentes educativos, sentimento de pertença a uma “família” escolar e participação discente nas actividades extracurriculares e iniciativas colegiais); cultural (valorização da educação para as diferentes expressões da cultura e envolvimento dos alunos nas actividades culturais – “massificadas” ou “elitizadas”) e cívica (centralidade atribuída aos valores de uma educação cidadã e envolvimento discente em práticas cívico-associativas).

Porque o sucesso educativo também se constrói e sedimenta no quadro familiar, as famílias centraram também a nossa atenção, nomeadamente no que diz respeito ao *corpus* de

valores que pretendem inculcar aos descendentes, às expectativas que neles depositam, às suas estratégias educativas, ao envolvimento na vida escolar dos filhos e às motivações da escolha dos respectivos colégios.

É neste e deste entrelaçar da socialização escolar, da socialização familiar e das vivências, valores e projetos de futuro dos jovens que se vai delineando o retrato de uma educação *integral* dos *herdeiros* em que o sucesso se escreve no plural.

Palavras-chave: sucesso educativo, colégios privados, classes dominantes

Abstract

This doctoral research is about educational success – conceived in a holistic perspective and not restricted to academic dimension – taking as references two private schools attended by upper classes and located in Lisbon.

Nowadays, these private schools are one of the main topics discussed by world media due to their high position in school's national ranking. However, they still keep away from sociological researches. Therefore, we aim at discovering this “unknown” universe, analysing social representations about educational success shared by schools' members, considering individual, organizational and family practices to achieve success and observing students' “life” in school. In order to reach this knowledge, we developed field work, which includes: analysis of documental sources, individual interviews with main institutional protagonists, parents and ex-students, group discussions with students and teachers, a questionnaire administered to students and direct observations of daily activities in playground contexts and extracurricular events. This case study allowed us to analyse the holistic project of socialization of the *heirs* that families and schools follow with harmony and rethink about the concept of success giving it the multidimensionality and multicontextuality required to understand it. Literature revision and field work allowed us to analyse the several dimensions of educational success, which are: academic (related to students' investment and involvement at school and adhesion to school values, such as endeavour and discipline), social (concerning social interactions at school, sense of school belonging and participation in extracurricular activities and school events), cultural (related to the importance given to several dimensions of culture and students' participation in cultural activities – “popular” and “elitist” ones) and civic (that includes the importance given by students to civic education and students' adhesion to civic activities and organizations).

Because we believe that educational success is deeply attached to family socialization, we will also analyse families, taking into consideration values that they want to transmit to their children, their expectations, educative strategies, involvement in children's scholar lives and motivations to choose that specific private school.

We intend to draw a picture of *heirs'* holistic education towards success, by analysing school and family socialization and its influence on students' daily living and future plans.

Key words: educational success, private schools, upper classes

Agradecimentos

Porque a concretização deste projeto de investigação¹ nunca teria sido possível sem o acolhimento destes dois colégios, é para os seus responsáveis que vão as minhas primeiras palavras. Agradeço, em primeiro lugar, a alguém que já nos deixou: o Diretor do colégio religioso, de quem guardo viva a imagem de disponibilidade, de afabilidade e até de uma informalidade que tanto me ajudou a dar os primeiros passos em “território” desconhecido. Não menos importante foi a Diretora do colégio laico, a quem também dedico um agradecimento muito especial não só pela confiança que depositou em mim quando me abriu as portas do seu colégio, mas também pela amabilidade com que sempre me recebeu e pela constante receptividade às minhas solicitações. Uma palavra de gratidão especial para a Psicóloga desta escola, minha acompanhante nas deambulações pelo terreno e minha interlocutora privilegiada nas inúmeras vezes em que o telefonema ou o SMS ajudaram a transpor a distância entre o Porto e Lisboa. Não poderei esquecer, igualmente, a amabilidade da secretária da Direção do colégio religioso que, sempre solícita, se mostrou disponível para me auxiliar nas “questões logísticas” da pesquisa de terreno.

Ao meu orientador, Professor Doutor João Teixeira Lopes, envio um afetuoso agradecimento pelo seu estímulo intelectual, pela sua permanente disponibilidade às minhas dúvidas, pela riqueza das suas sugestões, pela franqueza das suas críticas, mas também por essa inestimável capacidade de “tecer afetos” que traz cor à vida e sem a qual eu teria encontrado um bom professor mas não um amigo. Ao meu coorientador, Professor Doutor Virgílio Borges Pereira, sempre atento e cuidadoso ao detalhe e desde sempre um professor de referência de quem guardo recordações de cativantes discussões e por quem nutro também um especial carinho, agradeço a confiança que sempre depositou em mim, a sua presença (e paciência) constante, a pertinência das suas achegas e das pistas que me foi abrindo. A ambos, o meu reconhecimento por terem sido sempre ouvintes pacientes das minhas dúvidas, receios e anseios e, sobretudo, por terem marcado, cada um a seu modo, a minha trajetória sociológica desde a entrada na Faculdade.

Esta investigação também não teria sido possível sem a colaboração de todos aqueles que se disponibilizaram a partilhar comigo, por via do inquérito ou da entrevista, as suas vivências

¹ Esta investigação foi desenvolvida com o apoio institucional da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/39952/2007) que proporcionou a concretização deste projeto.

e percepções. Agradeço, portanto, aos Diretores de Ciclo do colégio religioso, aos Coordenadores de Ano do colégio laico e aos Presidentes das Associações de Alunos, de Antigos Alunos e de Pais que colaboraram comigo ao longo de toda a investigação, auxiliando-me nas diferentes etapas da pesquisa. Uma palavra de apreço aos professores, pais, e antigos alunos entrevistados e aos “atores principais” desta investigação – os alunos: aqueles cujo nome desconheço, mas a quem devo inquéritos tão responsavelmente preenchidos; aqueles que nos recreios e eventos festivos se aproximavam espontaneamente de mim e que, para mim, puderam ser “mais do que um número”; mas, muito em particular, aqueles que aceitaram integrar os grupos de discussão e que introduziram uma nota de jovialidade e frescura a este trabalho.

E porque falamos de escola e falar dela é também falar da convivialidade e da amizade, não posso deixar de recordar os amigos que me acompanham desde os bancos da escola: o Migas, a Fósforo e a Ana. Amigos de sempre e para sempre que comigo viveram os árduos e intensos momentos de trabalho mas, sobretudo, os alegres e descontraídos momentos de diversão e de aventura. Uma palavra de carinho também para a Iza, a minha “irmã mais velha” com quem partilhei dias de trabalho, cumplicidades e recordações das paragens tropicais. Agradeço ainda à Teresa, a amiga “alfacinha” dos meus 15 anos que me acolheu na capital durante os períodos em que me desloquei ao “terreno” e que imprimiu de afetos e cumplicidades as minhas “viagens académicas” a Lisboa. Não poderia esquecer também um outro “alfacinha”, o meu colega e amigo Pedro Abrantes, que desde o outro lado do Oceano me faz chegar as suas palavras de confiança e de incentivo e as suas oportunas “dicas” e críticas.

Finalmente, uma carinhosa palavra para os meus pais que me ensinaram “que o mundo pula e avança” pelo sonho, mas também pelo conhecimento e pela luta.

Índice

Notas introdutórias: coordenadas de uma viagem sociológica em torno do sucesso educativo nos colégios privados.....i

Primeira Parte. Revisitando os labirintos da literatura sociológica e planejando as “visitas” ao terreno: considerações teórico-metodológicas..... 11

I. Desígnios da Escola e processo de socialização escolar 11

1. A escola na encruzilhada da ilusão e da decepção: breve perspectiva diacrónica 11

2. A escola como instância socializadora 15

2.1. *Quando a vida se escolariza: o processo de alunização da juventude* 15

2.2. *A forma(ta)ção do aluno: entre os constrangimentos da reprodução social e as margens de ação individual* 18

2.3. *A relação pedagógica e a aprendizagem do ofício do aluno* 22

2.4. *A escola disciplinadora e a indisciplina: entre a ordem e a “desordem”* 29

2.5. *A socialização de género: vivências e projetos escolares no feminino e no masculino* ..34

II. A construção do sucesso educativo: da família à escola.....38

1. O sucesso educativo: deambulações em torno de um conceito 38

1.1 *Do sucesso escolar ao sucesso educativo: rompendo com uma definição unidimensional de sucesso* 38

1.2. *A multiplicidade de dimensões do sucesso educativo e a meta da formação integral*.... 44

2. A centralidade da socialização familiar das classes dominantes na construção do sucesso educativo..... 51

2.1. *Objetivos e métodos educativos familiares* 51

2.2. *Da educação familiar à influência de outros contextos socializadores: permeabilidades e interações* 56

2.2.1. *Na encruzilhada entre família, mass media e grupo de pares* 56

2.2.2. *Entre a casa e a escola: expectativas e estratégias educativas familiares* 59

2.2.3. *A participação parental no quotidiano escolar*..... 65

3. Sucesso escolar no feminino: contrariando a discriminação de género? 68

4. A centralidade do estabelecimento de ensino na promoção do sucesso educativo 70

4.1. *Em busca de um novo objeto de estudo: as instituições escolares*..... 70

4.2. *Entre a eficácia escolar e a melhoria das escolas* 73

4.3. *Boas escolas: novas sínteses e novas perspectivas teóricas* 82

4.4. *A centralidade da cultura e do clima escolar na promoção do sucesso* 89

III. Da representação de “crise” da escola pública à opção pelo colégio privado 100

1. O ensino público e os dilemas de uma escola para todos..... 100

1.1. *A homogeneidade perdida: da heterogeneidade da juventude à pluralidade de sentidos atribuídos à escola* 100

1.2. *Os novos caminhos para a integração escolar e a projeção de uma imagem de “escola em crise”* 104

2. O ensino privado como representação de uma “alternativa de excelência” 107

2.1. *Problematisando a liberdade de escolha de ensino: um “cheque” para uma educação de qualidade?* 107

2.2. Privatização e qualidade de ensino: debates e controvérsias sociológicas.....	111
2.3. A opção pelo ensino privado: refletindo sobre as motivações parentais.....	117
3. Acesso democrático, sucesso meritocrático? – a polémica entre os “filhos” e os “bastardos” de Rousseau	122
IV. A entrada no terreno: entre o planeado e o inesperado	132
1. O “estudo de caso” como estratégia metodológica	132
2. Selecionando os estudos de caso: definição dos critérios de escolha e principais opções técnico-metodológicas	134
3. O universo das escolas privadas frequentadas pelas classes dominantes: desafios, dilemas, inquietações e conquistas	137
3.1. A “maleabilidade” como estratégia de entrada no terreno: superando constrangimentos	137
3.2. Conquistando a confiança institucional: duas escolas, duas modalidades de acolhimento, o mesmo sentido de integração	140
Segunda Parte. O sucesso educativo nos colégios privados: deambulando entre o vivido, o pensado e o projetado.....	144
V. Quando o presente traz a herança do passado: os jovens <i>herdeiros</i> na encruzilhada dos valores escolares e familiares	144
1. Escolas com história, projetos com memória: os Projetos Educativos dos colégios privados	144
1.1. O colégio religioso	144
1.2. O colégio laico	149
2. Quando os <i>herdeiros</i> de classe se juntam em “classes” de <i>herdeiros</i> : caracterização sociográfica dos alunos dos colégios.....	154
3. Escola e família: partilhando o projeto de uma “educação em valores”	160
VI. Sucesso educativo de “banda larga”: entre a legitimação pelo discurso e a legitimação pela ação.....	166
1. A pluridimensionalidade do sucesso educativo: reivindicando uma educação integral e totalizante	166
2. Entre a difusão e a objetivação do mérito: instrumentos de distinção e de consagração pública das múltiplas facetas do sucesso educativo	173
VII. Cartografando as principais dimensões do sucesso educativo	180
1. A dimensão académica do sucesso educativo: rigor, (auto)superação e disciplina	180
1.1. Da adesão discente ao ofício do aluno e aos valores dominantes à projeção de longas e lineares carreiras escolares	180
1.1.1. Percursos escolares e autoconceito académico	180
1.1.2. Quotidiano escolar: quando o “dever” se sobrepõe ao prazer	185
1.1.3. O esforço como valor, a superação como meta: o futuro projetado no presente	189
1.1.4. Grandes projetos, longos trajetos: e depois do Secundário?.....	194
1.2. Estratégias de promoção do sucesso académico	201
1.2.1. O papel do docente na construção do êxito: do professor ideal ao professor real	201

1.2.2. Dinâmicas pedagógico-organizacionais e promoção de uma cultura de cooperação docente.....	206
1.2.3. Potencializando a performance acadêmica fora dos muros da escola.....	210
1.3. A ordem escolar enquanto condição de sucesso acadêmico: do discurso à praxis.....	212
1.3.1. A apologia discursiva da disciplina.....	212
1.3.2. Promovendo e garantindo a ordem escolar: da prevenção à sanção.....	218
1.3.3. Mapeando a (in)disciplina discente na sala de aula.....	221
1.3.4. A ordem nos espaços/tempos não letivos.....	231
2. A dimensão social do sucesso educativo: do viver a escola ao viver na escola.....	233
2.1. Dos laços e afetos à construção da coesão da comunidade educativa.....	233
2.1.1. A escola como família.....	233
2.1.2. Do cotidiano ao “extraquotidiano”: papel dos discursos e das iniciativas colegiais na sedimentação do sentido de pertença.....	240
2.1.3. As escolas que no aluno encontram uma “pessoa”.....	246
2.1.4. A personalização das relações entre discentes e docentes: dos discursos às práticas.....	251
2.1.5. A escola como espaço de construção de amizades.....	257
2.1.5.1. Amigos do colégio: a “homogeneidade (classista e disposicional) faz a força”! ...	257
2.1.5.2. A tranquilidade encontrada na socialização entre iguais: entre a legitimação e a naturalização parental do fechamento endogâmico.....	262
2.1.5.3. Laços de hoje, “redes” de amanhã: entre a expressividade e a instrumentalidade.....	269
2.2. A cultura de participação discente na vida da escola.....	273
2.2.1. Eventos colegiais e cotidiano escolar: envolvimento e vinculação.....	273
2.2.2. Atividades extracurriculares colegiais: entre a adesão e o distanciamento.....	278
3. A dimensão cultural do sucesso educativo: a cultura como valor, a cultura como ação...288	
3.1. A centralidade da cultura: olhares discentes.....	288
3.2. Práticas culturais juvenis: no equilíbrio entre a cultura de massas e a cultura cultivada.....	290
3.2.1. Um universo diversificado de práticas culturais.....	290
3.2.2. Os jovens e a permeabilidade à cultura de massas.....	291
3.2.3. Os jovens herdeiros e a cultura cultivada: uma homologia imperfeita.....	295
3.2.3.1. De um mitigado envolvimento... ..	295
3.2.3.2 ... a uma expressiva adesão.....	299
4. A dimensão cívica do sucesso educativo: entre a firmeza da consciência discursiva e a volatilidade da consciência prática.....	306
4.1 A educação para a responsabilidade e para a autonomia: objetivos colegiais e percepções discentes.....	306
4.2. A educação para a participação cívica e para a solidariedade.....	311
4.2.1. Os colégios e a cidadania: da defesa de um ideal à promoção de iniciativas de intervenção social.....	311
4.2.2. O voluntariado no olhar de pais e alunos: entre o altruísmo e o pragmatismo.....	314
4.3. Para lá da escola: os jovens e a vida associativa.....	318
4.3.1. Esboços de um perfil de participação associativa.....	318
4.3.2. O (des)interesse pela dinâmica associativa.....	319
4.3.3. Modalidades de participação nos grupos associativos: da pertença como membro à ocupação de cargos de direção.....	322

VIII. Entre a escola e a casa: sintonias em torno da construção do sucesso educativo.	325
1. A escola em interação com os pais: formando e informando.....	325
2. A Associação de Pais: difundido os valores colegiais e sedimentando as relações parentais	329
3. Práticas educativas familiares: do trabalho ao lazer.....	333
3.1. <i>Tarefas escolares, tarefas familiares: acompanhamento acadêmico dos jovens herdeiros</i>	333
3.2. <i>Partilhando lazeres e tempos livres: o diálogo e a cooperação familiares</i>	337
IX. Entre os receios do presente e os anseios para o futuro	341
1. Riscos sociais, medos parentais.....	341
2. Quando os projetos de futuro trazem a marca de um legado familiar e escolar.....	343
2.1 <i>Autossuperação e “felicidade” como projeto de pais e alunos: dois colégios, um olhar</i>	343
2.2 <i>Trabalho, cidadania e conjugalidade na voz de pais e alunos: dois colégios, dois olhares</i>	347
Notas conclusivas: rotas traçadas, caminhos percorridos	352
Bibliografia.....	371

Índice de tabelas

Tabela 1. Classe social de origem dos alunos, segundo o colégio	156
Tabela 2. Uma escola de sucesso preocupa-se mais com formação acadêmica dos alunos do que com a sua formação pessoal e social	171
Tabela 3. Percepção dos alunos sobre as suas classificações, segundo o colégio.....	181
Tabela 4. Autoconfiança dos alunos, segundo o colégio.....	182
Tabela 5. Quadro síntese da percepção dos alunos sobre o seu envolvimento e investimento na escola	186
Tabela 6. Percepção dos alunos sobre as aulas, segundo o colégio	187
Tabela 7. Percepção dos alunos sobre as expectativas que as escolas depositam neles, segundo o colégio	189
Tabela 8. A escola deve transmitir os valores do trabalho, esforço, rigor e superação.....	191
Tabela 9. Quadro síntese sobre a representação social de aluno com sucesso educativo (variáveis associadas à dimensão acadêmica do sucesso).....	192
Tabela 10. Nível de estudos desejado pelos alunos.....	195
Tabela 11. Opções vocacionais dos alunos do Ensino Secundário, segundo o colégio	198
Tabela 12. Características científico-pedagógicas do professor promotor de sucesso educativo	204
Tabela 13. Percepção dos alunos sobre a exigência e capacidades pedagógicas dos professores, segundo o colégio	205
Tabela 14. Percepção dos alunos sobre a imposição de regras disciplinares rígidas, segundo o colégio	217
Tabela 15. Adesão dos alunos a práticas obstaculizadoras da aula (índice de indisciplina) .	222
Tabela 16. Adesão dos alunos a práticas de obstrução da aula	224
Tabela 17. Adesão dos alunos a práticas de indisciplina/violência.....	225
Tabela 18. Cruzamento entre nível de participação na vida escolar e sanção disciplinar	230
Tabela 19. Cruzamento entre nível de integração na escola e sanção disciplinar	230
Tabela 20. Um aluno com sucesso educativo tem bom relacionamento com colegas, professores e funcionários e sente-se feliz na escola.....	234
Tabela 21. Índice de integração escolar dos alunos	234
Tabela 22. Percepção dos alunos sobre o seu colégio enquanto “segunda família”	235
Tabela 23. Características “humanas” do professor promotor de sucesso educativo.....	253
Tabela 24. Percepção dos alunos sobre a empatia e disponibilidade dos seus professores.....	256
Tabela 25. Percepção dos discentes sobre a relação com os seus colegas e sobre a relação entre os alunos do seu colégio	258
Tabela 26. Locais de convívio com os amigos.....	265
Tabela 27. Percepção dos alunos sobre a importância da amizade no futuro	270
Tabela 28. Participação dos alunos nas iniciativas da escola, segundo o colégio.....	273
Tabela 29. Quadro síntese da participação dos alunos nas atividades colegiais	277
Tabela 30. Outras formas de participação dos alunos na vida colegial	278
Tabela 31. Quadro síntese sobre a participação dos alunos nas atividades extracurriculares	284
Tabela 32. Um aluno com sucesso educativo manifesta interesse pelas artes, literatura e ciência.....	289
Tabela 33. Índice de adesão dos alunos à “cultura de massas”	291
Tabela 34. Ida a cafés/bares, em função do colégio	292

Tabela 35. Quadro síntese de algumas práticas culturais “massificadas”: ir ao cinema, ver TV e navegar na internet.....	295
Tabela 36. Consumos culturais “elitizados”: ida ao <i>ballet</i> e à ópera	296
Tabela 37. Ida a conferências/debates, segundo o colégio	296
Tabela 38. Frequência de bibliotecas públicas	297
Tabela 39. Leitura de livros, revista e/ou jornais	299
Tabela 40. Ida a espetáculos musicais, segundo o colégio.....	302
Tabela 41. Visita a exposições/museus, segundo o colégio	304
Tabela 42. Ida ao teatro	305
Tabela 43. Percepção dos alunos sobre o incentivo do seu colégio à reflexividade e à participação na vida escolar e sobre a receptividade às suas opiniões	308
Tabela 44. Representação social de aluno com sucesso educativo (variáveis associadas à dimensão cívica: reflexividade/conformismo)	310
Tabela 45. Percepção dos alunos sobre o estímulo colegial à participação cívica, segundo o colégio	313
Tabela 46. Quadro síntese sobre a representação social de aluno com sucesso educativo (variáveis associadas à dimensão cívica: voluntariado)	316
Tabela 47. Um aluno com sucesso educativo é solidário e tolerante	317
Tabela 48. (Des)interesse dos alunos pelas associações/clubes/grupos	322
Tabela 49. Adesão dos alunos a associações/clubes/grupos	324

Índice de gráficos

Gráfico 1. Retrato exploratório do espaço social dos colégios, com recurso à ACM (variáveis da dimensão 1).....	158
Gráfico 2. Retrato exploratório do espaço social dos colégios, com recurso à ACM (variáveis da dimensão 2).....	159
Gráfico 3. Representação social do sucesso educativo, com recurso à ACM.....	172
Gráfico 4. Projetos de futuro dos alunos, com recurso à ACM.....	349

Notas introdutórias: coordenadas de uma viagem sociológica em torno do sucesso educativo nos colégios privados

Uma viagem sociológica pelo universo de dois colégios privados frequentados por um público escolar pertencente aos grupos sociais dominantes, eis a nossa proposta para esta investigação. Necessariamente mapeada, tal viagem teve como objeto de estudo a problemática do sucesso educativo. Assim, pretendemos conhecer as representações sociais dos agentes educativos sobre o “sucesso” e refletir sobre as estratégias acionadas individual, familiar e institucionalmente para a promoção do êxito. Tendo por base fontes de validação empírica diversas que adiante identificaremos, iremos apurar se o sucesso é concebido numa aceção restrita de êxito escolar ou se, pelo contrário, é percecionado numa aceção holística. Com efeito, não são raras as vozes, nos discursos do senso comum ou mesmo do campo científico, que restringem o sucesso às *performances* académicas, mensurando-o através de indicadores quantitativos. Os *rankings* escolares, estabelecidos apenas na base dos resultados académicos dos alunos, são expressão desta conceptualização que é, afinal, indissociável da imagem de escola enquanto *locus* de instrução e não de socialização. O facto de os colégios estudados ocuparem, sucessivamente, os primeiros lugares nos referidos *rankings*, suscitou em nós um conjunto de questões sociológicas a que procuraremos responder e entre as quais destacamos: estaremos perante colégios com uma ação educativa exclusiva e redutoramente centrada na dimensão académica, como a sua “imagem pública” indicia?; se não, que outras vertentes serão valorizadas como dimensões do sucesso pelos diferentes agentes educativos e de que modo serão elas traduzidas no plano da *praxis*?; poderemos identificar nestes colégios um *ethos* escolar galvanizador do sucesso educativo?; haverá um *esprit de corps* em torno do sucesso educativo e do Projeto Educativo dos colégios?; se sim, como se sedimenta?; haverá, entre os pais, as escolas e os alunos, uma convergência de valores e de expectativas em termos de trajetos e projetos *de classe* que potencie o sucesso destes jovens *herdeiros*?

Balizados por este quadro analítico que, no decurso da investigação, se foi “ramificando” em novas interrogações, propomo-nos repensar a noção de sucesso, reconfigurando o seu alcance e reconceptualizando a sua significação. Porque o conhecimento se constrói tanto na lógica indutiva quanto na dedutiva, apoiámo-nos não apenas na empiria, mas também nas teorizações sociológicas para delinear um conceito de sucesso educativo plural e multicontextualizado. Plural, porque abarca uma multiplicidade de facetas que

oportunamente definiremos e problematizaremos: acadêmica, social, cultural e cívica. Multicontextualizado, porque tem por cenário uma diversidade de *locus* socializadores: a escola, mas também espaços extraescolares de educação, de sociabilidade juvenil, de promoção cultural e de intervenção cidadã, como veremos.

O interesse em repensar o que significa ser bem sucedido na ótica das classes dominantes, aliado à curiosidade em estudar um universo escolar e social ainda pouco explorado na Sociologia – os colégios privados frequentados por este grupo social – e em conhecer “por dentro” os contextos educativos mediaticamente apresentados como “universos de excelência” por oposição à escola pública a que estamos ligados por vivências pessoais e familiares, levou-nos a escolher este objeto de estudo. Estávamos conscientes, à partida, das dificuldades de acesso ao campo, da relutância dos grupos sociais mais capitalizados à objetivação sociológica das suas representações e práticas e das críticas dos que, resumindo os “fatores” do sucesso discente à classe social de origem dos alunos, diziam ser diluída a pertinência sociológica do tema. A atualidade da temática, a sua controvérsia e o seu potencial heurístico para a compreensão do fenómeno do (in)sucesso, mas também da eventual lógica de reprodução social inerente às práticas educativas desta classe social constituíram motivações suficientemente fortes para não nos deixarmos demover do nosso intuito. Nem mesmo o embate frontal com os primeiros constrangimentos – de que daremos conta no capítulo metodológico – nos fez desistir deste projeto de investigação.

Problematizar a questão da educação requer, numa primeira fase, a revisitação de alguns contributos teóricos (nacionais e estrangeiros) centrais na Sociologia (da Educação, mas também da Juventude e das Classes Sociais) e nas Ciências da Educação. É o que procuraremos fazer no enquadramento teórico, estruturado em torno das três grandes temáticas que respondem aos propósitos da investigação: a escola como instância socializadora; o sucesso educativo e o papel dos agentes socializadores para a sua construção; a emergência do ensino privado como alegada alternativa de “excelência”.

No âmbito da primeira parte, refletiremos, diacronicamente, sobre os mandatos confiados à escola e, sincronicamente, sobre o seu papel socializador. Convocaremos, para o efeito, vários autores do campo da Educação que, incidindo num nível ora macro, ora microsociológico, nos traçam um panorama sobre a centralidade da escola na vida dos jovens e sobre o seu poder socializador. Discutiremos, então, o processo de escolarização da sociedade e de alunização da juventude (Correia e Matos, 2001), refletindo sobre a imposição

do currículo oculto (Perrenoud, 1995). Depois, no ponto “A forma(ta)ção do aluno: entre os constrangimentos da reprodução social e as margens de ação individual”, revisitaremos as diferentes teorizações sociológicas sobre a missão da escola, desde as mais clássicas (Durkheim, 2001) às mais contemporâneas (Bourdieu e Passeron, 1964; Boudon, 1979a), percorrendo também as rotas abertas pelas atuais – e cada vez menos monolíticas – reflexões em torno das questões educativas (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999; Dubet e Martuccelli, 1996; Santomé, 1995). Ainda no âmbito da análise da escola enquanto instância socializadora, abordaremos a questão da relação pedagógica (Estrela, 2002; Postic, 2007; Bourdieu e Passeron, 1974), discutindo a natureza da interação entre professor e aluno na sala de aula, o papel educativo do docente, os seus limites e os seus alcances e refletiremos, ainda, sobre a aprendizagem do ofício do aluno (Perrenoud, 1995). Indissociável da relação pedagógica, a questão da imposição da disciplina escolar também mobilizará a nossa atenção. Guiados por Foucault (2002), penetraremos na organização escolar e no seu *modus operandi* e reencontraremos algumas técnicas disciplinadoras que os alunos vivenciam de forma heterogênea, ora aceitando-as e integrando-as, ora resistindo-lhes (Correia e Matos, 2003; Woods, 1990; Bourdieu e Passeron, 1964; Willis, 1978) e adotando comportamentos indisciplinados de níveis mais ou menos graves (Amado, 2001), como discutiremos no subcapítulo “A escola disciplinadora e a indisciplina: entre a ordem e a «desordem»”. A escola enquanto instância (re)produtora da ordem de gênero será também alvo da nossa reflexão, por admitirmos que nela e na relação com ela sejam ainda visíveis sinais da diferencialidade entre o masculino e o feminino que marcou a educação de várias gerações (Vieira, 1993; Amâncio, 1994; Duru-Bellat, 2004).

Problematizadas as principais dimensões analíticas da escola enquanto espaço de socialização, entraremos na análise do objeto de estudo da nossa pesquisa: o sucesso educativo. Debruçar-nos-emos sobre o significado de ser “bem sucedido” na escola e, numa lógica de demarcação com as concepções unidimensionais do sucesso, refletiremos sobre as diferentes dimensões que o conceito contempla e sobre o propósito, que com ele se articula, de formação integral dos alunos. Recorreremos, para tal, a contributos de autores nacionais e estrangeiros que conceptualizaram o sucesso nas suas diferentes dimensões e mobilizaremos, igualmente, sociólogos de referência – como Vieira (2007) ou Bourdieu (1987) – que, embora não se debruçando especificamente sobre o tema em questão, contribuem, nos seus estudos sobre a escola, com pertinentes achegas sociológicas para a compreensão do

fenómeno. Viajaremos através da dimensão académica e social do sucesso na companhia de autores como Tinto (1993) e Pinto (2002), cujas teorizações se articulam com estudos anglo-saxónicos como os de West e Hopkins (1996). Guiados pelas reflexões de investigadores como Perrenoud (2005) ou Araújo e Puig (2007), percorreremos as dimensões cultural e cívica (educação para a cidadania) do sucesso que assumirão um importante relevo no decurso da nossa investigação empírica. Escrevendo-se o sucesso escolar mais no feminino do que no masculino, não esqueceremos as questões de género, equacionando as possíveis causas do maior êxito das raparigas (Pappámikail, 2007; Fonseca, 2001).

Incidiremos ainda a nossa análise sobre as duas instâncias de socialização que, estando nos bastidores do (in)sucesso educativo, se revelarão como importantes focos analíticos da nossa investigação empírica: a família e a escola. Problematizaremos, num primeiro momento, os objetivos educativos (Kellerhals e Montandon, 1991) que as famílias das classes dominantes perseguem para os filhos – como a educação integral (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007) –, relacionando os modelos educativos familiares com o sucesso escolar das crianças. Mas porque, hoje, a família não cumpre sozinha o seu papel socializador, refletiremos, igualmente, sobre o seu grau de permeabilidade a outros agentes de socialização e sobre as interações que, com eles, ela estabelece: caso do grupo de pares e dos *mass media* – centrais na fase de maturação afetiva e relacional dos jovens – e da escola. Não ignorando a importância da interface família-escola no delinear das trajetórias escolares (Silva e Stoer, 2005; Silva, 2003b, 2005; Diogo, 1998), concederemos especial atenção à imbricação entre estas duas instâncias socializadoras refletindo, por um lado, sobre os projetos académicos das famílias e a estimulação extraescolar que providenciam às crianças e, por outro lado, sobre o seu nível de implicação no quotidiano escolar dos filhos no espaço doméstico (acompanhando a realização das tarefas académicas), mas também no espaço da escola (participando nas reuniões de turma ou envolvendo-se nas dinâmicas associativas). No subcapítulo “A centralidade do estabelecimento de ensino na promoção do sucesso educativo” propomo-nos equacionar o contributo da escola para o êxito dos seus alunos, abrindo pistas sobre as potencialidades da análise meso-organizacional (Nóvoa, 1995; Hutmacher, 1995; Lima, 1996) e sobre a importância da escola na construção do sucesso. Neste domínio, analisaremos as contribuições teóricas do Movimento das Escolas Eficazes, do Movimento da Melhoria das Escolas e de alguns autores nacionais e internacionais que, embora não integrando diretamente estas correntes de pensamento, enriqueceram o debate

sobre a qualidade das escolas com a abertura de novas hipóteses ou, simplesmente, com sínteses abrangentes e críticas das diferentes contribuições sociológicas rumo a um conhecimento mais holístico desta problemática (Lima, 2008; Ballion, 1991; Duru-Bellat, 2002; West e Hopkins, 1996). Para esta discussão a nível meso-organizacional convocaremos também temáticas adjacentes – como a autonomia escolar, a mercantilização do ensino ou a “liderança eficaz” (Barroso, 1996; Melo, 2007; Fullan e Hargreaves, 2000) – e focaremos a cultura e o clima organizacionais (Torres, 2004; Beare *et al.*, 1989) enquanto fatores de êxito.

No terceiro capítulo teórico, propomo-nos refletir sobre o ensino particular, enquadrando as lógicas de privatização no atual contexto escolar português. Antes de imergir no universo do privado, impunha-se, pois, dar conta das transformações e desafios com que se debate a escola pública no quadro de uma democratização que a abriu à diversidade social e cultural e à presença de jovens que pouco ou nenhum sentido encontram no projeto escolar (Abrantes, 2003; Pais, 2003). Veremos, então, como a escola responde a estes desafios através da implementação, no terreno, de políticas públicas tomadas em prol da integração desta heterogeneidade populacional. A representação de “crise” da escola pública, mediaticamente difundida e alimentada, vai constituir um dos motivos principais para o crescente “fôlego” do ensino privado no atual sistema educativo. No subcapítulo “O ensino privado como representação de uma «alternativa de excelência»”, partiremos à descoberta do ensino privado (Estêvão, 2001; Cotovio, 2004, Coleman *et al.*, 1982), problematizando a questão da livre escolha da escola e refletiremos sobre o seu principal instrumento facilitador: o cheque-ensino. A associação linear entre o ensino privado e a qualidade das aprendizagens será igualmente alvo da nossa problematização sociológica e, nesse sentido, traremos à liça uma panóplia de investigações que ora confirmam esta correlação – na base de argumentos como, por exemplo, o enquadramento organizacional e relacional dos colégios privados –, ora a relativizam, nomeadamente através da introdução no modelo analítico de variáveis, como a classe social, que amenizam o “efeito líquido” da frequência do privado nos resultados académicos. Analisaremos, por fim, as motivações parentais para a escolha do ensino privado, tomando por referência um conjunto de estudos sociológicos que se centraram sobre o tema (Ballion, 1980, 1991; Langouet e Léger, 2000; Van Zanten, 2009a).

Sendo a “imagem” de crise da escola pública e de “excelência” do ensino privado indissociáveis da exposição mediática a que as escolas estiveram sujeitas por via da publicitação dos *rankings* e dos variados artigos de opinião por eles suscitados, entendemos

que este ensaio teórico não deveria passar ao lado da acesa discussão pública desencadeada pela seriação dos estabelecimentos de ensino e travada entre cientistas, comentadores e *opinion makers*. Não obstante a “impureza” científica deste debate, atravessado por visíveis clivagens político-ideológicas e pelo diferencial de rigor analítico inerente ao saber especializado e não especializado, dar-lhe-emos voz no subcapítulo “Acesso democrático, sucesso meritocrático? – a polémica entre os «filhos» e os «bastardos» de Rousseau”.

No quarto capítulo, procederemos à justificação da metodologia adotada elencando as motivações subjacentes à opção pela realização de um estudo de caso múltiplo em dois colégios – um laico e outro confessional –, identificaremos os critérios de escolha destes dois estabelecimentos de ensino e daremos conta dos métodos e técnicas (de índole qualitativa e quantitativa) acionados: entrevistas exploratórias aos representantes dos órgãos colegiais, inquérito por questionário aplicado aos jovens, grupos de discussão compostos por alunos e entrevistas de grupo/grupos de discussão com professores, entrevistas semidirectivas a pais e ex-alunos, observação direta nos colégios e consulta de fontes secundárias. Ainda no que diz respeito ao pilar metodológico, e porque a entrada e a permanência no campo constituíram momentos cruciais e desafiantes para o curso da investigação, refletiremos sobre a necessária postura de “maleabilidade” do investigador como estratégia de acesso ao terreno, de superação dos iniciais constrangimentos e de conquista da confiança institucional.

A segunda parte do trabalho, por sua vez, incidirá sobre os dados recolhidos no terreno. No quinto capítulo, analisaremos os propósitos formativos dos dois colégios, identificando as respetivas linhas orientadoras de ação, o *corpus* de princípios e valores que as enformam e as suas práticas educativas. Seguidamente, procederemos à caracterização sociográfica dos alunos e construiremos um mapa do espaço social dos colégios. Prosseguiremos com a reflexão em torno da sintonia entre os Projetos Educativos dos colégios e os das famílias, unidos pelo ideal de uma formação integral e de uma educação em valores. Daremos, pois, voz aos pais, que farão o contraponto entre o modelo educativo familiar em que foram socializados e o que agora adotam para os filhos e que elencarão as motivações subjacentes à sua opção pelo ensino privado e também pelos respetivos colégios.

No sexto capítulo, entraremos na conceptualização do sucesso educativo de “banda larga”, analisando o ideal de formação integral e de socialização totalizante caro às lógicas educativas das classes dominantes. Refletiremos, pois, sobre a convergência de todos os agentes educativos (representantes colegiais, pais, alunos, professores e ex-alunos) em torno

de uma concepção de sucesso onde integram, para além da vertente académica, a dimensão cultural, cívica e social – pluridimensionalidade reencontrada nos instrumentos de distinção e de consagração do mérito adotados: o Quadro de Honra, no colégio religioso e o Prémio de Melhor Aluno, no laico. Analisaremos, a este propósito, a adesão dos diferentes agentes educativos ao ideal do mérito e a importância por eles conferida ao reconhecimento público.

No capítulo seguinte incidiremos, especificamente, sobre cada uma das dimensões do sucesso educativo, analisando práticas e representações sociais dos agentes educativos e dando conta do que constituem especificidades colegiais, de género, ou outras que se afigurem pertinentes. Começaremos a nossa análise pela dimensão académica, refletindo, num primeiro momento, sobre o percurso académico dos discentes, o seu autoconceito académico e a sua autoconfiança. Seguidamente, analisaremos o quotidiano escolar dos alunos no que diz respeito à sua adesão à cultura escolar e ao cumprimento das obrigações académicas, refletindo também sobre o contributo das práticas pedagógicas docentes no envolvimento dos alunos. A interiorização e partilha de uma cultura de exigência, de esforço e de superação e a sua centralidade na sedimentação da “distinção” e na edificação do sucesso serão também alvo da nossa atenção. Analisaremos, neste âmbito, a forte orientação para o futuro destes jovens e a perceção dos agentes educativos sobre a importância do “jogo de expectativas” e da “competição consigo mesmo” e sobre o estímulo dos colégios para a exigência e rigor rumo ao êxito discente. Daremos conta, depois, dos projetos de escolarização dos alunos, das universidades e dos cursos de Ensino Superior pretendidos, procurando ver até que ponto as grandes linhas de força vocacionais identificadas pelos alunos de cada colégio refletirão a “marca” socializadora do respetivo estabelecimento de ensino. Seguidamente, incidiremos sobre as estratégias de promoção do êxito discente. Começaremos por abordar o papel do docente, procurando, nas respostas dos jovens ao inquérito e nos discursos de representantes colegiais, de pais e de alunos, as características do professor ideal na construção do sucesso e averiguando se, efetivamente, os discentes consideram que os docentes dos seus colégios têm as características identificadas como as dos “professores-modelo”. Daremos ainda especial atenção à aposta institucional na formação docente, às dinâmicas pedagógico-organizacionais – como a disponibilização de aulas de apoio ou a estabilidade contratual dos docentes –, à promoção de uma cultura de cooperação docente e à centralidade conferida ao envolvimento dos pais na vida da escola. Sendo a questão da disciplina também indissociável do sucesso, refletiremos sobre o

consenso de todos os agentes educativos em torno da importância de um ambiente disciplinado para a aquisição das aprendizagens e, nas palavras dos alunos, para a preparação do futuro e para a integração na “vida em sociedade”. Depois, daremos conta das estratégias de prevenção e de sanção dos comportamentos desadequados acionadas institucionalmente. Captaremos ainda o nível de envolvimento dos alunos destes colégios em dinâmicas de resistência, o que faremos quer através das suas respostas ao inquérito, onde elencamos um conjunto de práticas indisciplinadas de gravidade variada, quer através das entrevistas aos diferentes elementos das duas comunidades educativas. As observações no terreno ajudarão a completar este retrato disciplinar, fornecendo-nos a base principal de reflexão sobre o clima ordeiro nos espaços/tempos não letivos (recreios, cantinas, bibliotecas...).

No segundo ponto deste capítulo, analisaremos a dimensão social do sucesso educativo, centrando a nossa atenção nas redes de relações estabelecidas entre os diferentes agentes educativos dos colégios. Começaremos por refletir sobre o ideal de escola como família e o sentimento de felicidade na escola partilhado pelo público dos colégios. O sentido de pertença a uma comunidade e a vinculação afetiva aos respetivos colégios serão, igualmente, dimensões a analisar. Veremos ainda de que modo os colégios criam e sedimentam esse espírito de grupo e de orgulho na instituição e nos seus valores através das cerimónias oficiais e das iniciativas de reencontro da comunidade educativa, dos discursos laudatórios, da evocação dos fundadores das escolas e da aposta na personalização das relações. Relativamente a este último ponto, abordaremos o interconhecimento entre todos os agentes educativos, as relações de proximidade entre eles e também os “sinais materiais” dessa atenção personalizada, como é o caso do Anuário e do Livro dos Antigos Alunos (no colégio religioso) ou, simplesmente, da afixação em cartaz do nome dos aniversariantes do dia. Daremos ainda especial atenção à relação entre professores e alunos: analisaremos as iniciativas colegiais de promoção das sociabilidades fora da sala de aula (caso dos jantares, fins de semana ou viagens de finalistas), refletiremos sobre as qualidades humanas que um docente promotor de sucesso deve ter à luz dos Projetos Educativos dos colégios e das perceções de pais e alunos e avaliaremos, neste domínio, o grau de satisfação dos alunos com o corpo docente das suas escolas. Abordaremos também a questão da intensidade e durabilidade da relação interpares construída entre os alunos dos colégios. Refletiremos sobre o seu pendor eminentemente endoclassista e “endoescolar” e sobre a perceção de alunos e pais acerca da similitude disposicional do grupo de pares, reforçada pelo sistema de seleção

dos alunos destes colégios. Veremos ainda a forma como os pais legitimam e naturalizam este “contacto entre iguais”, encontrando nele um fator de “tranquilidade” e como procuram, simultaneamente, minorar os efeitos nocivos desse fechamento através de estratégias de diversificação das relações amicais dos filhos. Finalmente, analisaremos os discursos de pais e alunos sobre as amizades forjadas no colégio e sobre o valor expressivo e/ou instrumental que lhes atribuem, recorrendo aos testemunhos de ex-alunos para averiguar a existência de dinâmicas de mobilização das redes de relações, nomeadamente no domínio profissional.

Porque acreditamos que o envolvimento na escola integra também a dimensão social do sucesso educativo, falaremos ainda sobre a cultura de participação discente na vida das escolas, tanto nos eventos colegiais (festas, cerimónias, iniciativas de promoção do convívio da comunidade educativa) e no quotidiano da escola (colaboração no Jornal, exercício do cargo de Delegado de Turma), como nas atividades extracurriculares. Neste último domínio, a nossa reflexão incidirá sobre a participação discente nas atividades levadas a cabo dentro mas também fora do colégio e sobre a importância que pais e alunos conferem a este tipo de iniciativas e ao leque de opções disponibilizado pelos respetivos colégios.

No que diz respeito à dimensão cultural, veremos a importância conferida pelos alunos à cultura enquanto vertente do sucesso educativo e o grau de participação num conjunto de atividades culturais ditas cultivadas ou massificadas. Problematizaremos, neste âmbito, a hibrididade dos consumos destes jovens, articulando-a com a sua origem de classe e com o “caldo” socializador familiar e escolar em que estão mergulhados.

Finalmente, no que diz respeito à dimensão cívica do sucesso educativo, analisaremos os objetivos dos colégios no âmbito da formação para a cidadania, responsabilidade e autonomia, aferiremos a importância conferida por pais e alunos a este pilar educativo e captaremos o sentimento de uma “vivência efetiva” da autonomia e da responsabilidade por parte dos discentes. Já no plano das práticas, analisaremos o incentivo colegial à intervenção social dos alunos, incidindo sobre o envolvimento destes estabelecimentos de ensino na promoção de iniciativas de participação cidadã e refletindo, a partir das opiniões discentes, sobre o voluntariado enquanto prática altruísta de serviço ao outro ou enquanto estratégia instrumental de enriquecimento curricular. Como a intervenção social não se circunscreve ao voluntariado, teremos também em linha de conta os níveis de envolvimento destes alunos na vida associativa fora do colégio, analisando o seu grau de (des)interesse num conjunto de

associações e grupos (como associações de Direitos Humanos, grupos religiosos, artísticos, movimentos ecológicos) e o seu nível de implicação efetiva como dirigentes ou membros.

No oitavo capítulo, abordaremos a sintonia entre a escola e a família na construção do sucesso educativo dos jovens, refletindo sobre o grau de envolvimento parental na vida escolar. Neste âmbito, veremos como se processa a “aprendizagem” parental dos valores plasmados nos Projetos Educativos dos colégios e refletiremos sobre os níveis de participação dos pais nas cerimónias e eventos colegiais e sobre a intensidade e natureza dos contactos com os professores. Centrando-nos essencialmente no colégio religioso, daremos especial atenção ao papel da Associação de Pais (inexistente no laico) na difusão dos valores do colégio e na promoção de relações parentais, nomeadamente através da dinamização de um conjunto de iniciativas formativas e de um leque alargado de convívios familiares em espaços/tempos extraescolares. A problematização do sucesso educativo passa, também, por uma reflexão sobre as práticas educativas familiares, que não deixamos esquecidas. Neste sentido, analisaremos o acompanhamento escolar providenciado aos jovens pelos pais (auxílio na realização dos TPC, apoio extraescolar) e a intensidade do relacionamento pais/filhos fora do âmbito académico (diálogo familiar, férias em família, passeios culturais).

Depois de percorrermos os receios do presente e os anseios de futuro dos pais face aos filhos, terminaremos a nossa incursão empírica refletindo sobre o que estes alunos antevêm ser a “vida futura” no plano profissional, familiar e pessoal e sobre o que une e separa os alunos dos dois colégios em termos de ideais e de projetos de vida. Nestas antevisões procuraremos captar a consecução da missão socializadora das instâncias familiar e colegial – uma e outra ancorada num “património” educacional que foi herdado e orgulhosamente preservado, que é deliberadamente transmitido aos *herdeiros* e que estes parecem fazer menção de perpetuar, a crer nos seus projetos de vida. Terminaremos, com esta antevisão do futuro, uma viagem sociologicamente mapeada que nos dá a conhecer as coordenadas educativas que balizam o presente – mas também o passado – de alunos, pais e colégios.

Que este trabalho contribua para a reflexão sociológica em torno de temáticas como o sucesso educativo, a educação em escolas privadas “de referência” ou, mesmo, a reprodução social e as teias complexas em que inscrevem as lógicas socializadoras e que ele abra novos horizontes de pesquisa e de debate, eis os objetivos de uma (eterna) aprendiz de socióloga.

Primeira Parte. Revisitando os labirintos da literatura sociológica e planeando as “visitas” ao terreno: considerações teórico-metodológicas

I. Desígnios da Escola e processo de socialização escolar

1. A escola na encruzilhada da ilusão e da decepção: breve perspectiva diacrónica

A escola detém, na atual sociedade, um papel incontornável na vida das crianças e dos jovens. Embora sendo produto de uma construção social, a escola e, por decorrência, a escolarização, adquiriram foros de tal naturalidade que um mundo de onde elas estejam ausentes nos surge como impensável (Sacristán, 2003). Não surpreende, portanto, que a questão da centralidade da escola no processo educativo e formativo atravesse, hoje, o discurso científico sobre a educação. É assim que, para Stoer *et al.* (2001), a “(...) escolarização tende a afirmar-se como a única modalidade legítima de se pensar a educação” (p.21) – legitimidade que, para Magalhães e Stoer (2002b), encontra as suas raízes no século XIX, altura a partir da qual a escolarização ganha o estatuto de “forma hegemónica da educação”. A hegemonia do modelo escolar e a contaminação, por ele, das restantes modalidades educativas é também assinalada por Canário (2005) que faz remontar o nascimento, consolidação e desenvolvimento da escola moderna a finais do século XVIII. Correia e Matos (2001), por sua vez, falam de uma “naturalização” da ordem escolar assente no pressuposto da “bondade incondicional e universal da escola” (p.115). Conceptualizada como um bem universal e fundamental, “(...) ela instituiria o espaço e o tempo de acesso privilegiado à universalidade dos bens culturais que ela transforma em bens escolares, ao mesmo tempo que asseguraria o desenvolvimento dos indivíduos e, por isso, o desenvolvimento social (...)” (p.115). Também Silva (1999) destaca a importância da escola, assinalando o papel por ela desempenhado na aquisição das condições e das competências requeridas para o ingresso na vida adulta. A escola é, aliás, para Sacristán (2003), uma invenção da adultez que, face ao estatuto de minoridade dos jovens, se outorga o direito de os dirigir e encaminhar – aceções que estão contidas na própria etimologia do verbo “educare”. Nesta perspetiva, a específica, contingente e transitória condição social de aluno constitui uma “(...) construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica (...)” (p.11) que se naturalizou a ponto de não ser questionável. Nas sociedades pautadas pela crescente massificação escolar, frequentar a escola torna-se uma característica

indissociável da condição de criança e de jovem. Ser aluno encerra, assim, não apenas a “dupla carga semântica” de gozar do estatuto de menoridade e de ser escolarizado, mas também o sentido de construir e internalizar, como se fora condição natural, a identidade de estudante (Dayrell, 2007).

Ainda que a sociedade disponha de uma multiplicidade de instâncias transmissoras dos saberes considerados estruturantes, é à escola, com efeito, que tem sido atribuído o papel principal na educação (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999) – facto que não pode deixar de nos reenviar para a conceptualização durkheimiana de instituição escolar enquanto micro-cosmo social de importância vital para a produção de indivíduos educados segundo “(...) um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio específico a que ela se destina especificamente” (Durkheim, 2001, p.13).

Para compreender esta centralidade da instituição escolar importa, pois, analisar numa breve perspectiva diacrónica os diferentes mandatos que lhe foram sendo atribuídos a partir do seu nascimento histórico: a transição para a Modernidade, período em que a escola é mandatada para ajudar a instaurar a nova ordem trifacetada – política, social e económica – que marca o fim do Antigo Regime (Canário, 2005). A crença iluminista no papel da educação para libertar o homem das trevas e para, iluminando-o com as luzes da Razão e do saber, formatar o homem novo, dá um novo fôlego à instituição escolar, chamada também a contribuir para a consolidação do Estado-Nação através da difusão do património linguístico, cultural e científico (Stoer e Magalhães, 2005) e da fabricação de cidadãos (Canário, 2005). Também Candeias (2001) contextualiza os primeiros passos da escola estatal, uniformizante e de carácter obrigatório no quadro do processo de afirmação dos Estados nacionais que, em nome do bem individual mas também do bem da Nação, tomam em mãos a direcção e o controlo da escolarização, até aí tutelada pela Igreja. É neste enquadramento político e no contexto sócio-económico de mutação de uma velha ordem rural por uma nova ordem urbano-industrial e de “disciplinarização” do proletariado (Canário, 2005) – que a escola ajuda a implementar – que se põe em marcha o processo de afirmação da instituição escolar enquanto dispositivo social privilegiado de instrução e formação e a dinâmica, ainda que paulatina, da expansão pelo mundo do fenómeno de escolarização universal que se prolongará pelo século XX (Sacristán, 2000). Caracterizada pela laicidade e pela gratuidade, a escola vai impor-se como tendencialmente obrigatória a cada vez mais crianças,

socializadas através de um modelo educativo único que, elaborado nas instâncias decisórias do poder a partir de um ideal de cidadão e de nação, é imposto de “cima para baixo” (Stoer e Magalhães, 2005), num “(...) extraordinário exercício de aculturação e de inculcação com o fim de construir, a coberto de um patriotismo instilado, a ordem e a eficiência burguesas dos séculos XIX e XX (...)” (Candeias, 2001, p.39). Apesar de Portugal ter sido, no mundo ocidental, um dos países pioneiros da obrigatoriedade escolar – instituída em 1835 – só lenta e tardiamente se passou da retórica legislativa para a implementação efetiva da lei. Como lembra Pintassilgo (2003), até meados do século passado a escola portuguesa permaneceu potencialmente de massas, só se tendo atingido a generalização da escolarização primária nos anos 60 (Almeida e Vieira, 2006).

A esta “idade de ouro” da escola (Canário, 2005) – que termina com a Primeira Guerra Mundial – segue-se um novo período áureo entre a Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 70. O novo “tempo de promessas” (p.78), aberto pelo apogeu económico dos “Trinta Gloriosos Anos”, vem reforçar o protagonismo da instituição escolar que, numa conjuntura de expansão económica e aumento de empregos qualificados, vem dar resposta às esperanças de desenvolvimento, ascensão social e equidade, garantindo, em simultâneo, o progresso coletivo e individual (Lobrot, 1992). Vive-se, então, a fase da procura otimista da educação (Grácio, 1998). A ideologia do progresso e as teorias do “capital humano” instauram a fé inabalável de que o “investimento em seres humanos” (Teodoro, 2001, p.131) através da qualificação gera crescimento económico para a nação e para as empresas (Barroso, 1997) e oportunidades de maior prosperidade para os indivíduos, levando ao investimento em cada vez “mais escola”: por parte do Estado, que impulsiona a expansão da oferta escolar e a sua massificação, mas igualmente por parte das famílias que apostam na escolarização como via de acesso para um melhor posicionamento dos filhos no mercado laboral. Convertido na “(...) arena central onde o desenvolvimento (pessoal e social) dos indivíduos acontece” (Stoer e Magalhães, 2005, p.46), o mundo do trabalho impõe a sua racionalidade lógica ao universo escolar, cujas instituições se estruturam na base de princípios-chave da atividade económica, como a produção em massa (Canário, 2005).

Para este investigador, a euforia em torno da escola sofre, porém, um esmorecimento progressivo a partir dos anos 70, altura em que a ilusão de progresso e de bem-estar social alimentada pelo modelo desenvolvimentista do fordismo é abalada por um choque petrolífero que vem chamar a atenção não apenas para a finitude dos recursos naturais, mas também para

os “limites do desenvolvimento” (p.80). À frustrante constatação empírica de que a escolarização das massas não se repercute no prometido desenvolvimento coletivo nem traz consigo, inevitavelmente, a expectável mobilidade social individual ascendente e a igualdade de oportunidades entre os cidadãos, soma-se a onda de ceticismo que atravessa, já nos finais de 60 e na década de 70, algumas das mais destacadas investigações e teorizações sociológicas levadas a cabo sobre a escola, tanto nos Estados Unidos como na Europa. Com efeito, avaliavam-se como débeis as potencialidades da escolarização em termos de esbatimento das diferenças sociais e entendia-se que a instituição escolar – “(...) da qual se pensou, noutros tempos, que poderia introduzir uma forma de meritocracia privilegiando as aptidões individuais frente aos privilégios hereditários (...)” (Bourdieu, 2001a, p.24) – não constituía um ascensor social, mas antes um instrumento de reprodução da estrutura social (Bourdieu e Passeron, 1974).

A diminuição do poder dos Estado-Nação face às instâncias supranacionais (Llavador e Alonso, 2000) e aos grandes grupos económico-financeiros, a debilitação do Estado-Providência e a emergência de empresas multinacionais – para os detratores do capitalismo “(...) veículos para práticas de exploração intoleráveis e desumanas que se verificam por todo o globo e, para os seus defensores (...) virtuosas fontes de investimento, de transferência de tecnologia e de promoção de força de trabalho” (Waters, 2002, p.73) – que enfrentam a concorrência internacional (Castel, 2005) pela via da modernização organizacional e tecnológica, da deslocalização, da erosão salarial (Lopes, 2002) e da flexibilização do mercado laboral (Kovács, 2002) são alguns dos traços da sociedade global. A mestiçagem cultural gerada pelos fluxos migratórios (Llavador e Alonso, 2000), o crescimento das iniquidades quer entre países quer no seu seio (Freire, 2008), a emergência de novas formas de desigualdade (Fitoussi e Rosanvallon, 1997) e o sentimento de insegurança generalizado (Castel, 2005) completam o retrato da modernidade tardia.

Estas profundas e desestruturantes mutações económicas, sociais e políticas decorrentes da globalização servem de pano de fundo ao agravamento da “crise” da escola de massas. Ela caracteriza-se, segundo Antunes (2000), “(...) ao nível ideológico, pela descrença no, ou pela desvalorização do, princípio de igualdade de oportunidades; ao nível político, pela defesa da diversificação e da qualidade (da meritocracia e da seletividade) do ensino secundário, em confronto com a promoção da aproximação ou unificação de vias e da expansão do sucesso, dominantes no período imediatamente anterior; ao nível social, pela questionação da

relevância do ensino e dos diplomas proporcionados e pela trivialização das acusações de inoperância e incompetência da escola (...)” (p.117). Pensada num quadro de estabilidade e de certezas, a instituição escolar vê-se agora, num mundo caracterizado pelas incertezas (Canário, 2005) e pelo “medo dos amanhã incertos” (Fitoussi e Rosanvallon, 1997, p.15), cada vez mais fragilizada na sua capacidade de dar resposta às expectativas nela depositadas e aos desafios de uma nova ordem global. Entre acusações de nem preparar adequadamente para a vida profissional nem cumprir as funções emancipatórias e socializadoras que lhe incumbem (Magalhães, 2003), a escola atravessa momentos conturbados. No entanto, ela parece permanecer, “(...) paradoxalmente, a fiel depositária de todas as esperanças num mundo melhor” (Sousa e Fino, 2007, p.11).

2. A escola como instância socializadora

2.1. *Quando a vida se escolariza: o processo de alunização da juventude*

Pese embora este “processo de erosão especialmente intenso” que atinge, no final do século XX, o modelo escolar e o processo de escolarização (Correia e Matos, 2001, p.91), a “crise” da escola não se traduz nem numa janela de oportunidades para equacionar modelos alternativos ao que Canário (2005) identifica como o monopólio educativo detido pela instituição escolar nem, tão-pouco, numa perda de centralidade da escolarização, mas antes – paradoxalmente – na sua intensificação, como lembram aqueles dois investigadores portuenses. Face ao agravamento dos problemas globais – desemprego, exclusão social, racismo – é na escola, como eles nos dizem, que o imaginário social concentra todas as esperanças de resolução, alimentadas por um discurso que atribui à instituição escolar “(...) funções terapêuticas e remediativas face aos problemas sociais (...)” (Antunes, 2001, p.166), nomeadamente pela via da qualificação (Correia e Matos, 2003) e da recomposição das competências (Magalhães, 2003). Este alargamento de missões – “impossíveis”, nas palavras de Correia e Matos (2001) – parece-nos sintomático da importância que é conferida à escola e à escolarização da juventude.

A problemática da intensificação da escolarização é analisada por Correia e Matos (2001), que falam de “escolocentrismo” e de reforço da “ideologia escolocêntrica”. Esta seria – paradoxalmente, como já referimos – a resposta para o agravamento da atual e “(...) incontornável crise do modelo escolar como única forma legítima de se definir os problemas educativos” (p.93). Já Perrenoud (1995), a propósito do ofício do aluno, destacara o longo

tempo de permanência de crianças e de adolescentes na escola onde, durante numerosos anos das suas vidas, passam semanalmente entre vinte e cinco a trinta horas. O prolongamento dos horários escolares responde, aliás, a apelos dos próprios pais, recetivos a que os seus filhos passem na escola “(...) mais tempo do que os operários passam na fábrica (...)” (Castilho, 2007, p.43).

Constrangidos pela desregulação dos horários laborais (Castilho, 2007), pressionados por uma crescente ansiedade face aos riscos dos espaços públicos (Ponte, 2007) e pelo “pânico moral” alimentado pelos *media* e confrontados com “uma relativa rarefação das solidariedades” (Vasconcelos, 2002, p.513) familiares e vicinais, os pais incumbem a escola de uma nova missão: a de “depósito” (Mónica, 2007) – devida e continuamente monitorizado – onde deixar os filhos em segurança. O projeto ministerial “A Escola a Tempo Inteiro” (Despacho nº 12591/2006) veio dar resposta a este problema da guarda dos alunos no período pós-escolar através da criação de tempos “(...) pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” destinados a ocupar até às 17h30m os alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. O alargamento do conceito para o 2º ciclo foi já anunciado (Leiria, 2008) com aplauso da Confederação dos Pais que justifica a sua necessidade pela dificuldade de conciliação entre a esfera laboral e a vida familiar. Sem pôr em causa a relevância social desta iniciativa, Cosme e Trindade (2007) alertam para a dimensão hiperescolarizadora que ela encerra. Ao propor para um programa de animação de tempos livres atividades que constituem um *continuum* do trabalho escolar – como a aprendizagem do Inglês ou o apoio ao estudo – e ao valorizar, pelo financiamento, essas ou outras atividades de enriquecimento curricular, o Ministério subestima os contextos de educação não-formal face ao modelo educativo hegemónico. É na produção de soluções meramente escolares e não no equacionar de alternativas e reformulações pedagógicas que a escola procura, obstinadamente, a resposta para os seus problemas e desafios.

O fenómeno da “alunização” das crianças e dos jovens (Correia e Matos, 2001) não está, porém, patente apenas neste alargamento do tempo de permanência na escola. Ele é visível, também, na importância crescente dos trabalhos de casa que lhes invadem “(...) os tempos e os espaços da sua existência extraescolar (...)” (p.98) – sob a forma de “explicações”, de atividades não curriculares que permitem aos alunos alcançar melhores *performances* escolares ou ainda dos TPC. Lembram-nos os autores que este “dever” de casa pode ser conceptualizado segundo dois eixos analíticos. Por um lado, tem como objetivo, por via da

realização de meros exercícios, consolidar os conhecimentos adquiridos na aula ou, como diz Perrenoud (1995), obrigar o aluno a refazer o trabalho escolar, repetindo em casa o que já realizou na escola. Por outro lado, o “dever” de casa tem como meta a interiorização do conceito de dever, noção estruturante no processo de construção duma identidade “alunizada” e da sua posterior transformação em identidade “profissionalizada”, fundamental para a inserção no mercado de trabalho. A escola é, assim, um espaço de aprendizagem de “saberes-ser” – nomeadamente “ser responsável”, “ser obediente” face à ordem professoral – ou seja, de internalização de um *habitus* escolar que funciona como uma preparação para uma posterior inculcação de um *habitus* profissional que permitirá a adaptabilidade laboral. As diretivas dos superiores hierárquicos em contexto laboral constituirão assim, no futuro, um prolongamento “naturalizado” das diretivas da autoridade legítima da escola, representada pelos professores. Entidade docente e, posteriormente, entidade patronal encontram-se ao serviço de um projeto comum, apenas fragmentado temporalmente, na constante reconfiguração do indivíduo. Contaminados pela lógica escolar, também os ATL – onde o lúdico devia ser a regra – subalternizam o seu papel de desalienação escolar e deixam-se “escolarizar”, ocupando os jovens com atividades que ministram saberes “rentabilizáveis” no mercado escolar, como o Inglês e a Informática. No mesmo sentido de invasão da sociedade pela lógica escolar se pronuncia Dayrell (2007) quando menciona as inúmeras atividades extraescolares e/ou atividades de “reforço educativo” – sempre moldadas à imagem do modelo escolar – que os pais procuram para ocupar “produtivamente” os tempos livres dos filhos. A própria vida quotidiana das famílias é alvo de uma pedagogização, “(...) assumindo a escolaridade e a sua monitorização permanente uma dimensão crucial da própria socialização familiar” (Vieira, 2003a, p.86).

Ainda que omnipresente na vida das crianças e dos jovens, a escola tende a permanecer um mundo distante da vida, sobretudo da vida das classes populares, cujas disposições culturais não estão em osmose com a cultura escolar, como acontece com os jovens oriundos das classes sociais mais capitalizadas para quem a socialização escolar constitui, na conceção bourdieusiana, um prolongamento da sua cultura familiar e das disposições adquiridas na socialização primária. A valorização de saberes teóricos em detrimento dos saberes empíricos, a prioridade conferida ao discurso e à verbalização em detrimento da ação e a imposição de um “saber-estar” e “saber ser” de acordo com o expectável no contexto de “sala de aula”, transformam a escola num universo adaptado e adaptável a determinados grupos

socioculturais e desajustado a outros. Instauram-se, assim, desigualdades de acesso ao êxito escolar que são expressão de uma violência simbólica penalizadora dos mais carenciados em volume de capitais não só económicos, mas também culturais, sociais e simbólicos (Bourdieu, 2001a).

2.2. A forma(ta)ção do aluno: entre os constrangimentos da reprodução social e as margens de ação individual

A escola desempenha, para além do papel transformador dos indivíduos em membros produtivos da sociedade, a função mais ampla de socializar e de integrar as novas gerações (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999). A sua dimensão socializadora foi já referenciada por Durkheim (2001), que nela identificou o esteio da existência e da renovação da sociedade, enaltecendo a sua missão educativa: preparar cada criança para, enquanto adulto, se integrar na vida social através não apenas da adesão a forças coletivas e da internalização de hábitos e regras de vida comunitárias, mas também através da preparação “(...) com vista à função que será chamada a cumprir (...)” (p.50) na vida laboral. Educar implica, neste sentido, “modelar” a criança – função não questionável para quem, como este autor, pugnavam pelo primado da sociedade sobre o indivíduo. Décadas mais tarde, o estruturo-funcionalismo retomará esta mesma dimensão integradora e socializadora da instituição escolar.

Esta visão consensual da sociedade e da ação “formatadora” da escola não vai encontrar eco, a partir dos anos 60, nas correntes sociológicas “conflitualistas”. De influência marxista, elas são representadas pelos teóricos da reprodução cultural, como Bourdieu e Passeron (1974), e da correspondência direta². Com uma perspetiva crítica da ordem social, estes sociólogos veem a escola não como instrumento libertador, mas como instância opressora que reproduz as relações sociais conflituais, cumprindo a função de “(...) guardião da ordem e das hierarquias sociais (...)” (Pinto, 1994, p.165) impostas pelas classes dominantes.

² Também na linha da reprodução social, Baudelot e Establet (1981), na Europa, e Bowles e Gintis (1982), nos Estados Unidos, advogam a existência de uma correspondência direta entre a estrutura societal – de matriz capitalista – e a instituição escolar, também ela enformada pela lógica capitalista. Para os autores franceses, a escola está ao serviço não apenas da ideologia e da ordem dominantes – de matriz burguesa –, mas também da reprodução das relações sociais de produção. A instituição escolar constitui, segundo Althusser (1981), o Aparelho Ideológico de Estado número um: aquele que, de entre vários, foi escolhido para substituir, na sociedade burguesa, a Igreja enquanto instância de inculcação ideológica. Assim, ao mesmo tempo que a escola inculca, explicitamente, à generalidade do corpo discente a ideologia burguesa, ela impõe às classes trabalhadoras a dominação da ideologia proletária (Baudelot e Establet, 1981), num processo eivado de violência simbólica.

A superação das desigualdades sociais constitui, como vimos, a principal meta da democratização do sistema educativo – função que, à luz do modelo de reprodução cultural (Bourdieu e Passeron, 1974), a escola não cumpre. Vedando o acesso ao êxito educativo aos grupos sociais mais desfavorecidos, permanece uma instância de seleção e de segregação social. A escola é concebida por esta corrente teórica como uma instituição reprodutora da cultura “legítima” – aqui entendida no sentido não de um património cultural comum a toda a sociedade, mas apenas exclusivo da classe social dominante. Assim, detendo o poder para determinar o modo legítimo de impor e de inculcar uma cultura arbitrariamente legitimada, a instância educativa assegura a dominação simbólica das classes populares. Demarcando-se dos clássicos, estes autores recusam-se a “(...) dissociar a reprodução cultural da sua função de reprodução social (...)” (p.31), entendendo que a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre os grupos dominantes se converte, em simultâneo, em reprodução da estrutura social.

Na perspetiva de Bourdieu e Passeron (1964), a origem social é, de entre todos os vetores de diferenciação, o que mais influência exerce sobre a vida escolar. A correlação entre as trajetórias estudantis e as origens sociais prende-se, nesta perspetiva, com a questão do desvio – maior ou menor – das classes sociais relativamente à cultura dominante veiculada pela escola e das *disposições* para a reconhecerem como legítima e para a interiorizarem. Os jovens de meios favorecidos integram-se com facilidade na instituição educativa, onde encontram o prolongamento da cultura em que foram socializados na família. Singram facilmente na vida académica, por virem apetrechados com o “(...) corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saberes-dizer (...)” (p.36) valorizados e requeridos pelo mercado escolar e por estarem na posse de rentáveis “capitais” recebidos em herança: capital económico, materializado em bens patrimoniais e financeiros; capital social, constituído por uma teia durável de relações de inter-(re)conhecimento potenciadora de vantagens materiais e simbólicas; capital cultural, na tripla dimensão de capital no estado objetivado (posse de bens culturais), no estado institucionalizado (posse de títulos e diplomas) e no estado incorporado, sob a forma de “disposições duráveis do organismo” (Bourdieu, 1979b, p.3); finalmente, capital simbólico, expresso na capacidade, por parte de quem o detém, de fazer reconhecer aos outros, como legítima, a sua dominação. Situação diferente é a dos jovens dos estratos populares, para quem a escola é sinónimo de corrida de obstáculos. Não tendo herdado o património cultural das classes dominantes e não detendo, portanto, as ferramentas para se

apropriarem da cultura “oficial”, estes jovens veem-se submetidos pela ação pedagógica a um violentador processo de aculturação (Bourdieu e Passeron, 1964). A violência simbólica de que são alvo tem como sinais não apenas o monopólio classista de seleção e imposição da cultura a veicular e valorizar pela escola, mas também o processo de alquimia que tende “(...) a transformar as diferenças de classe em diferenças de «inteligência», de «dom», quer dizer, em diferenças de natureza” (Bourdieu, 2003, p.279) – *naturalização* do social que os próprios excluídos do sucesso escolar são levados a internalizar, vivendo o seu *handicap* como destino pessoal (Bourdieu e Passeron, 1964). O *status quo* fica, assim, não só assegurado mas também legitimado.

Estamos assim, como sintetizam Duru-Bellat e Van Zanten (1999) a propósito da evolução das análises teóricas sobre a escola até à década de 70, perante teorias macrossociológicas que, embora unidas por denominadores comuns – caso do reconhecimento do peso das estruturas sobre os indivíduos e da função reprodutora da escola –, divergem em termos ideológicos. Com efeito, se para os funcionalistas e estruturo-funcionalistas a instância escolar reproduz o consenso social, para as correntes de inspiração marxista ela reproduz as relações de dominação simbólica e material.

A contestação ao paradigma reprodutor da instituição escolar não tarda, porém, a fazer-se ouvir pela voz dos que nela identificam, igualmente, uma dimensão produtora (Santomé, 1995), de que seriam exemplo as culturas de resistência à escola protagonizadas pelos jovens *lads* estudados por Willis (1978). Também Poupeau (2003) assinala a emergência de novos modelos teóricos em oposição às teorias da reprodução, contra as quais se esgrimm argumentos de ordem científica e política. Estas teorizações alternativas são igualmente referenciadas por Duru-Bellat e Van Zanten (1999) que nelas integram as correntes interaccionistas-etnometodológicas e o individualismo metodológico. Elas caracterizam-se por sobrevalorizar não as estruturas e o sistema – como era timbre da corrente holista –, mas sim o indivíduo, agora concebido como um ator que age em função quer da sua análise e interpretação das situações e interações, quer das suas motivações racionais. Estamos, neste último caso, perante o individualismo metodológico que, no domínio da educação, se afirma como contraponto das teses da reprodução cultural. Tendo como arauto Boudon (1979a) – defensor do paradigma da ação e das escolhas racionais –, o individualismo metodológico assenta em três postulados de base: o primado do ator individual; o princípio da racionalidade do indivíduo; a existência de sistemas de interação em que os agentes estão envolvidos e cuja

estrutura fixa alguns *constrangimentos* à sua ação. Porque não age num vazio institucional e social, o *homo sociologicus* enfrenta, como admite o mesmo sociólogo, constrangimentos – isto é “(...) elementos que ele tem de aceitar como *dados* que se lhe impõem (...)” (p.52). Tal não significa, porém, que o comportamento do indivíduo seja consequência exclusiva de tais constrangimentos. Rejeitando, portanto, a centralidade das variáveis macro – como a classe social – na explicação das desigualdades escolares, o autor reafirma a margem de liberdade do interveniente na ação social, apresentando-o como um indivíduo ativo que “(...) segundo a sua personalidade, as suas atitudes face ao risco, as suas ambições, a sua informação sobre os dados da situação (...) se esforça por tomar a decisão mais conveniente para atingir os seus interesses, tal como os concebe” (p.50), pondo a sua racionalidade ao serviço das suas estratégias. Nesta perspetiva, toda a decisão do aluno – prosseguir ou não a escolaridade, empenhar-se ou não nas atividades letivas, escolher este ou aquele curso – resulta mais duma análise individual e racional dos custos, benefícios e riscos (sociais, psicológicos, financeiros) da ação e menos da sua posição na estrutura social. Põe-se, assim, a tónica na reflexividade, ou seja, na capacidade de os indivíduos definirem as suas políticas de vida. Num mundo onde “(...) tudo o que era natural (ou tradicional) tem agora, em certo sentido, de ser objeto de escolha ou decisão” (Giddens, 1997, p.78), os indivíduos e, especificamente os alunos, são confrontados com uma multiplicidade de “caminhos” – sob a forma de diferentes opções educativas – que os obriga a escolher, a tomar decisões. Claro que, como lembram Duru-Bellat e Van Zanten (1999), estando o decisor posicionado socialmente, o “(...) contexto social modula fortemente o valor dos diferentes critérios de escolha” (p.82) – facto aliás admitido, como vimos, pelo representante do individualismo metodológico. Com efeito, não poderemos deixar de reforçar que o peso da pertença social encaminha os indivíduos para determinadas trajetórias escolares, diferenciando as probabilidades de escolha entre os vários projetos educativos.

Considerando inadequadas as teorias explicativas unifactoriais, Boudon (1979b) defende ainda que nenhum fenómeno social pode ser compreendido se não for tido em conta que ele é, para além do resultado do agir individual e racional, o produto conjugado de várias ações individuais. Esta soma das ações individuais racionais traduz-se num “efeito de agregação” – “(...) um efeito que não é explicitamente procurado pelos agentes de um sistema e que resulta da sua situação de interdependência” (Boudon, 1979a, p.119) – passível de gerar “efeitos perversos”, isto é, consequências não intencionais, imprevistas e eventualmente

indesejáveis de ações intencionais e racionais. Nesta linha de ideias, a problemática da desigualdade de oportunidades face à escola e da mobilidade social pela via da escolarização não pode ser analisada apenas à luz das opções racionais dos indivíduos, devendo antes ser equacionada no quadro de uma conjugação interdependente de fatores. Assim, quando cada um dos indivíduos decide racionalmente investir em mais escolarização, o resultado é, por um “efeito de agregação”, ocorrer uma mudança na estrutura de distribuição de diplomas. Como esta alteração, resultante da pressão da procura da educação, tende a ocorrer a um ritmo mais rápido do que a mudança da estrutura social, desencadeia-se o “efeito perverso” da desvalorização dos diplomas.

Reconhecendo pouco sentido ao debate que opõe o holismo ao individualismo metodológico, Dubet (1994) propõe, nos finais dos anos 90, uma nova abordagem sociológica que “(...) vai necessariamente do ator ao sistema, do trabalho dos indivíduos às dimensões objetivas da sua experiência” (Dubet e Martuccelli, 1996, p.17): a sociologia da experiência. Demarcando-se dos sociólogos que leem o mundo ora à luz da dominação e da reprodução ora da racionalidade estratégica individual, Dubet e Martuccelli (1996) mergulham no terreno escolar procurando compreender como, partindo de materiais “objetivos” que se lhes impõem, os alunos constroem a sua subjetividade, tornando-se “(...) ao mesmo tempo o que a escola quis fazer deles, e o que escapa largamente ao seu controle, mesmo fabricando-se no seu seio” (p.13). Através da combinação e articulação das diferentes lógicas de ação que estruturam o sistema educativo e que lhes são impostas – lógicas de integração, de estratégia e de subjetivação (Dubet, 1994) –, os alunos fabricam as suas próprias experiências escolares e aprendem a dominá-las, envolvendo-se em múltiplas relações e esferas de ação, delineando estratégias, atribuindo significações, isto é, tornando-se, em parte, autores da sua educação – que “(...) não é somente uma inculcação, (...) é também um trabalho sobre si” (Dubet e Martuccelli, 1996, p.13).

2.3. A relação pedagógica e a aprendizagem do ofício do aluno

A relação pedagógica constitui, em contexto escolar, um dos principais veículos de socialização dos alunos. Estrela (2002) define-a como “(...) o contato interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e os resultados desses contatos” (p.36), o que, no sentido restrito do termo, diz ser equivalente a falar da relação entre docente-discente e discente-discente na sala de aula. Trata-se de uma interação condicionada

não apenas pelo contexto espaço-temporal em que se desenrola e pelas actividades e recursos que a possibilitam, mas também, e sobretudo, pelo domínio de um saber “(...) que uma dada sociedade considera útil para a sua preservação e consecução dos seus fins” (p.37) transmitir aos mais jovens. Este saber confere aos seus detentores um poder que, como lembra Sacristán (2003), é socialmente encarado não como uma prerrogativa, mas como uma responsabilidade e um dever docente para com os não-adultos que eles foram incumbidos de controlar, de orientar, de apetrechar com determinados saberes, competências, valores e comportamentos. As relações pedagógicas são, nesta medida, prolongamentos culturais das dinâmicas relacionais de âmbito parental. Postic (2007) identifica a relação pedagógica com o trabalho escolar que, segundo ele, se caracteriza por se desenrolar num contexto espacial específico – a escola, no mundo ocidental –, por obedecer a uma segmentação temporal e por estar estruturado na base de conteúdos e objetivos programáticos também superiormente determinados. Não constituindo uma prática única ou uniforme, esta relação varia, segundo o autor, em função das condições institucionais – nações e categorias de ensino – e das condições sociológicas – tipo de instituição escolar frequentada e características da população estudantil de cada escola.

Apesar desta plasticidade da relação pedagógica, ela está assente, para alguns autores do campo da Sociologia e das Ciências da Educação, em vetores transversais às especificidades territoriais e/ou sociais. Surge-nos assim, nestes campos de produção científica, uma conceção de relação pedagógica enquanto relação produtora de violência institucional e reprodutora das desigualdades sociais, uma vez que, constituindo parte integrante dum sistema de ensino alicerçado numa sociedade hierarquizada, ela foi conceptualizada pelas classes dominantes. O ideal da pedagogia humanista – libertadora da “opressão espiritual ou política” (Postic, 2007, p.76) porque religiosa e politicamente neutra e capaz de formar cidadãos reflexivos e críticos – cai, assim, por terra. Comandado pelo poder social, o poder pedagógico assegura a imposição e a inculcação da cultura legítima, conseguindo mesmo, segundo Santomé (1995), que os próprios dominados não só adiram à sua internalização como cheguem a ponto de rejeitar, como marginal e desprezível, a sua própria cultura de classe. Longe de ser “uma pura relação de comunicação” (Bourdieu e Passeron, 1974), a relação pedagógica constitui, nesta perspetiva, um discurso monológico através do qual o professor, representante do poder dominante, lança mão de um “poder arbitrário” para impor aos alunos, como se fosse natural, algo que não é mais do que um “arbítrio cultural”

(Bourdieu e Passeron, 1974, p.24). A relação pedagógica configura, neste sentido, um exercício de violência simbólica. Definida como uma “(...) violência doce, insensível, invisível mesmo para as suas próprias vítimas, que se exerce no essencial através das vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento (...)” (Bourdieu, 1998, p.7), ela constitui uma espécie de poder mágico que permite ao dominador, mediante a anuência da própria “vítima”, alcançar o seu objetivo sem recorrer à força (física ou económica) (Bourdieu, 2001b). A violência simbólica está visível também na relação pedagógica, na definição social “(...) do que merece ser transmitido, do código em que a mensagem deve ser transmitida, daqueles que têm o direito de transmiti-la, ou melhor, de impor a receção, daqueles que são dignos de recebê-la e, por isso, constrangidos a recebê-la (...)” (Bourdieu e Passeron, 1974, p.146). É através da ação pedagógica do professor que se consegue “(...) produzir indivíduos duráveis e sistematicamente modificados por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los duma mesma formação durável e transponível (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação, e de ação (...)” (p.259). Como refere Sacristán (2003), a escola, através da relação pedagógica, não se encarrega apenas de reproduzir a “cultura em abstrato”, mas também de produzir uma “cultura curricularizada” (p.189) cujo conteúdo, resultando de uma seleção cultural, exprime o que é considerado fundamental ser aprendido. Enquanto “(...) prefiguração das relações que os alunos irão encontrar na sociedade” (Postic, 2007, p.41), este trabalho pedagógico de imposição e inculcação de tal arbitrário cultural pressupõe o reconhecimento da autoridade pedagógica do mestre, que a exerce de forma lenta, continuada, subtil e legitimada aos olhos dos agentes educativos e da própria sociedade.

Também Estrela (2002) reconhece, na esteira bourdieusiana, a dimensão violentadora como inerente à autoridade pedagógica e à imposição unilateral do saber. Porém, aceita a violência implícita neste vínculo de domínio-submissão como algo a que a relação pedagógica “não se pode subtrair” (p.48). Nessa medida, demarca-se do carácter contratual da relação pedagógica que assenta na explicitação e aceitação mútua de regras, sanções e recompensas, por entender que um contrato tem de ter por base a liberdade e a igualdade dos contratantes que, neste caso, não pode existir. Considerando que “Faz parte da educação e do crescimento de cada um aprender a lidar com os conflitos e saber gerir os limites postos pelos constrangimentos do mundo físico e social em ordem à preservação possível da sua

autonomia” (p.49) – limites psicológicos e sociais necessários aos adolescentes e que eles próprios solicitam no sentido de se sentirem “contidos e reasssegurados” (Relvas, 1999, p.83) –, aquela investigadora rejeita, portanto, a necessidade de a autoridade pedagógica dissimular o seu caráter de violência através do artifício do contrato. Importa, isso sim, que o professor abdique de violências desnecessárias – nomeadamente físicas – e, sobretudo, que aposte no reforço e legitimação da sua autoridade através do desenvolvimento das competências científica e relacional (Estrela, 2002). Esta legitimação da autoridade pela via das competências é, aliás, tanto mais importante na escola atual quanto o saber e a autoridade outrora universalmente aceites como atributos do professor surgem hoje abalados pela destradicionalização característica da modernidade tardia (Giddens, 1997). Como lembram Dubet e Duru-Bellat (2000), a escola perdeu, com o aparecimento e a acessibilidade às novas tecnologias da informação e comunicação, o monopólio do saber junto dos alunos que deixaram, igualmente, de reconhecer como natural e indiscutível a autoridade docente (Dayrell, 2007). Perante esta abolição das ordens “naturais” que eram reconhecidas automaticamente como legítimas e que se impunham naturalmente sem necessidade de justificação (Correia e Matos, 2001) mais premente se torna, portanto, a aposta dos docentes na sua formação académica e pedagógica, como lembra Amado (2001).

No diferencial do conhecimento reside, portanto, um dos fatores da dissimetria que é inerente, segundo Estrela (2002), à relação pedagógica. Isto porque, do seu ponto de vista, esta tem sempre por base uma relação de superioridade-inferioridade que subalterniza um dos elementos da relação: os alunos. Desfrutando da superioridade a nível do saber mas também do poder – poder de ensinar e poder de avaliar (Amado, 2001) –, o professor impõe unilateralmente o saber, determina o que saber, como saber e como e quando avaliar o saber; estabelece as regras, controla os comportamentos, arbitra as situações de conflitualidade (Estrela, 2002). O poder de falar e o de impor silêncio são também prerrogativas docentes, como lembra Perrenoud (1995). Esta distribuição desigual de poder está subjacente às análises de vários outros autores. Lobrot (1992), a propósito do que considera ser a escola tecnicista e o professor burocrático, fala de hierarquização, de opressão e da “procura prioritária da submissão dos alunos” (p.111) por parte dos docentes. Postic (2007) assinala como traço do ato pedagógico a diretividade, uma vez que as opções são tomadas para o aluno e não por ele. Também Formosinho e Machado (2007), falando da pedagogia burocrática, remetem para o conceito educativo de “prática bancária” (Freire, 1992, p.119)

em que “(...) o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua e escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber e é o sujeito do processo (...)” (Formosinho e Machado, 2007, p.112). Os educandos, convertidos em meros objetos do processo, devem então moldar-se como “cera a fundir” (p.111) às determinações dos docentes que, enquadrados num modelo institucional de normalização e indiferença às diferenças (Rodrigues, 2003), tendem a submetê-los a um “currículo tamanho único pronto-a-vestir” (Formosinho, 2007) em que todos os “corpos” têm, forçosamente, de “entrar” e a práticas pedagógicas de caráter “unidimensional e instrumental” (Lopes, 1997a, p.122). Esta instrumentalidade do ato pedagógico está na base, segundo Estrela (2002), da rigidez e bloqueamento da dimensão afetiva da relação pedagógica – um vetor enfatizado pelos movimentos da escola moderna (Perrenoud, 1995) e que a autora reconhece ser importante, nomeadamente para os alunos de baixo estatuto sócio-cultural, mais necessitados do “suporte e do calor humano” (Estrela, 2002, p.67) docente para elevarem o seu “autoconceito académico” (Pinto, 1995, p.137) do que os alunos de meios favorecidos. O caráter fundamentalmente relacional da atividade pedagógica leva Pessoa (2007) a defender que o educador, mais do que um especialista no saber ou na gestão cognitiva e comportamental, deva ser um “tecelão de afetos” – “(...) no sentido, sobretudo, da minúcia na construção de *laços* e sentidos de si, do outro e da relação de si com outros” (p.345). Nesta linha, Lobrot (1992) defende ainda a necessidade de uma escola estruturada em valores humanistas que não se posicione do lado da sabedoria – como a escola tecnicista –, mas do lado do “John” (p.39) a quem a ciência se destina, tratando-o não como um objeto escolarizável mas como um ser humano integral, cujas dimensões de subjetividade, afetividade, liberdade, autonomia e relacionalidade importa ter em conta para o pleno desabrochar das capacidades cognitivas e humanas.

Relvas (1999), por sua vez, identifica em todo o ato educativo um desejo, em maior ou menor grau, de exercer controlo e coação. Diríamos, no entanto, que se a unilateralidade, unidirecionalidade e assimetria são traços predominantemente associados à relação de aprendizagem, é um facto que eles encontram mais condições para se afirmar e reforçar no quadro de determinados modelos educativos, como é o caso do modelo de “escola transmissiva” (Tonucci, 1986). Assente na transmissão de conhecimentos e no pressuposto de que “1- A criança não sabe, e vem à escola para aprender; 2- O professor sabe e vem à escola para ensinar a quem não sabe” (p.169) e valorizando prioritariamente o domínio cognitivo, a

escola transmissiva caracteriza-se por uma relação vertical docente-discente que, na “escola construtiva”, cede lugar a uma relação de maior flexibilidade e menor hierarquização (Diogo, 1998). Este modelo de escola, estruturado na base da construção do conhecimento por parte do aluno e do desenvolvimento global das suas capacidades, pressupõe, a nosso ver, uma interatividade propiciadora de maior proximidade e maleabilidade relacional, ao apelar à participação não apenas do professor – agora organizador e facilitador das aprendizagens –, mas também dos alunos, chamados a colaborar ativamente no processo de aprendizagem.

Também Sacristán (2003) identifica, a partir dos usos possíveis da linguagem – formas de falar, ouvir, ler e escrever –, modelos pedagógicos diferenciados a que correspondem diferentes graus de autonomia e liberdade dos alunos. É sua opinião que a prática pedagógica atual – pese embora ser ainda criticada por configurar uma forma de violência institucional – reflete uma evolução no sentido de uma maior autonomização discente, por oposição à pedagogia tradicional, marcada pelo ensino unidirecional professor/aluno, pela delimitação da leitura a um leque restrito de textos e pela opção pela escrita não-livre e não-criativa, com o recurso à cópia. O poder dado ao aluno de ler, escrever e falar mais autonomamente no contexto letivo, procedendo a leituras mais diversificadas e exprimindo os seus pensamentos e maneiras de ver o mundo tanto através da escrita como da oralidade, constitui, no entender do autor, a principal característica diferenciadora das práticas pedagógicas pré-modernas e atuais. Também Freire (1992) se pronuncia no sentido da abertura a outras “leituras do mundo” que não a do docente, preconizando uma nova conceção de relação pedagógica. Não se cingindo apenas à função transmissora de conhecimentos, esta deve ser ponte para o diálogo entre educador e educando – diálogo que “(...) não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas” (p.117). Enquanto relação horizontal, o diálogo permite, ao possibilitar a cada um dos sujeitos dialógicos a preservação da identidade e a sua defesa, que eles cresçam um com o outro, numa partilha mútua de saberes e de respeito.

Na perspetiva de Perrenoud (1995), “(...) a relação pedagógica e o ofício do aluno estão estreitamente imbricados: a primeira desenvolve-se através de uma interação em torno das tarefas de aprendizagem e do seu controlo; o segundo tem um comportamento diferente de acordo com o estado das relações intersubjetivas – tensão ou cumplicidade, impaciência ou adesão, presença ou ausência, agressividade ou empatia – tudo isto se podendo refletir no nível de expectativas do professor ou na qualidade do trabalho dos alunos” (p.209). É na escola – um verdadeiro “local de trabalho” ou uma “fábrica de ensino-aprendizagem”

(Estrela, 1986, p.375) – que os jovens, em turnos consecutivos e durante vários anos, interiorizam, através de uma aprendizagem “compulsiva” (Correia e Matos, 2001, p.95), o seu ofício. As similitudes com o ofício do proletariado são evidentes, na perspetiva de Perrenoud (1995): tal como os operários de uma unidade fabril, os alunos são sujeitos a um trabalho imposto, rotineiro e sempre sujeito a apertada vigilância hierárquica que se desenrola num espaço-tempo sancionador de dinâmicas de convivialidade entre pares que comprometam a sua “rentabilidade”; tal como os operários, os discentes são distribuídos por turnos, forçados a permanecer no local de “trabalho” durante um determinado período temporal e submetidos a um horário de trabalho pré-estabelecido e delimitado ao pormenor ao nível das horas de entrada, de saída e das pausas, cujo desrespeito é objeto de sanção. Subordinados, à luz das teorias neomarxistas, a uma estrutura hierárquica escolar que espelha as relações sociais de produção industrial, os alunos – tal como o proletariado – alienam-se quer do processo (de aprendizagem) quer do produto do seu trabalho (conhecimento). Imersos, logo na escola, num processo de “pré-alienação” preparatória para a vida (Illich, 1976, p.20), muitos jovens cumprem o seu trabalho sem motivação e alegria intrínsecas, não vendo nele senão um recurso para obter vantagens ou evitar “dissabores”. Nas elevadas classificações e no êxito escolar encontram o que o operário encontra na retribuição salarial: a recompensa pelo bom desempenho do seu “ofício”, registado numa caderneta de notas que funciona, para o estudante, como o salário para o trabalhador (Baudelot e Establet, 1981, p. 73). Contudo, ao contrário do ofício do trabalhador, o “ofício” do aluno “(...) encontra-se definido essencialmente pelo futuro que ele prepara (...)” (Perrenoud, 1995, p.21) – conceção igualmente partilhada por Correia e Matos (2001) para quem o objetivo da aprendizagem escolar não é tanto preparar o aluno para que “(...) possa exercer esse ofício, como sobretudo, para que possa e deva exercer outro, que é dado como cada vez mais dependente de estratégias escolares” (p.95). É através da transmissão de saberes cognitivos e não cognitivos (valores, códigos, hábitos) que a escola, enquanto agente de socialização, se propõe preparar os jovens para a sua adaptação futura à vida de outras instituições organizadas com base no modelo escolar. A cultura de competição que é alimentada entre os alunos obedece, segundo vários investigadores, a um plano de preparação prévia dos jovens para os requisitos exigidos por um mercado laboral caracterizado por um elevado grau de competitividade (Baudelot e Establet, 1981).

Mobilizar transversalmente a juventude para a abdicação de um presente hedonista em nome de uma preparação para um futuro não é, porém, tarefa fácil para a escola, quando a sociedade promove a consecução imediata dos objetivos e a fruição plena do momento, quando as culturas juvenis são de lazer (Pais, 2003, p.226) e quando os jovens, para além do mais, encontram pouco sentido no projeto levado a cabo na escola – instituição cuja função “(...) com reconhecimento mais consensual entre os jovens é, precisamente, a estruturação das relações de convivialidade” (Lopes, 1997a, p. 128).

2.4. A escola disciplinadora e a indisciplina: entre a ordem e a “desordem”

Como nos dizem Correia e Matos (2003), a disciplina tem andado, desde sempre, associada à escola, a ponto de o léxico escolar se ter apropriado do vocábulo não apenas para designar a dimensão comportamental, mas também os saberes estruturados curricularmente (vulgo “disciplinas”). Fenómeno indissociável do processo de ensino-aprendizagem e da relação pedagógica, a disciplina foi alvo de reflexão por parte de sociólogos como Durkheim (2001) ou Bourdieu e Passeron (1974) que, em função das suas conceções ideológicas, sociais e do projeto de escola defendido, ora assumiram abertamente a sua defesa ora a acusaram de ser um dos rostos da violência institucional. Na disciplina escolar reencontramos algumas das técnicas – sóbrias e suaves – que, segundo Foucault (2002), foram postas ao serviço da construção de uma sociedade disciplinadora. Apoiada numa arquitetura funcional, a escola pode, assim, cumprir a missão de “(...) máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (p.126). Nela e no seu funcionamento reconhecemos, ainda hoje, traços do modelo disciplinar analisado pelo autor, nomeadamente a nível do controlo das atividades, da arte das distribuições e dos recursos para o adestramento.

A “disciplinarização do espaço escolar” (Correia e Matos, 2003, p.27) tem como aliados não apenas a organização racional das atividades escolares e da componente espaço-temporal em que estas decorrem, mas também o recurso a uma “micro-física do poder” (Foucault, 2002, p.120) que permita o controlo do mais pequeno pormenor da vida do aluno. No plano das “distribuições dos indivíduos no espaço”, reencontramos nos muros e portões vigiados por seguranças a “cerca” que no modelo foucaultiano assegurava a manutenção do grupo num espaço fechado, isolado e vigiado e que agora, na escola, permite manter os alunos protegidos dos perigos exteriores “(...) enquanto não forem capazes de se controlarem a si próprios” (Sacristán, 2003, p.170). Relativamente ao espaço, diz-nos Foucault (2002) que

ele cumpre, simultaneamente, o objetivo da funcionalidade e da vigilância hierarquizada, através de elementos de natureza material (como o mobiliário), mas também ideal, como é o caso dos valores e dos princípios hierarquizantes que subjazem à organização espacial. Verificamos que o espaço da sala de aula, “estruturado e hierarquizado” (Estrela, 1986, p.43), propicia uma sociofobia (Hall, 1986) entre pares facilitadora da manutenção da disciplina – dimensão considerada fundamental para uma profícua relação pedagógica. Em nome deste desígnio, a estruturação da sala de aula obedece a uma lógica normativa: por um lado, a exiguidade do espaço restringe a mobilidade dos alunos (Sacristán, 2003) e a disposição das carteiras em fila dificulta eventuais conversas paralelas entre eles, facilitando a vigilância do docente; por outro lado, a generalizada eliminação do estrado – símbolo por excelência da relação vertical professor-aluno – não impede os docentes de assegurar, através de uma localização estratégica no centro da sala de aula, “(...) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e em respeito (...)” (Bourdieu e Passeron, 1974, p.146), controlando-os disciplinarmente, quando necessário. Ao alargar o campo de visão do professor e ao levar cada aluno a sentir-se sob permanente observação, como acontecia no modelo de prisão Benthoiano, este posicionamento facilita o cumprimento dos objetivos comportamentais e instrutivos. A organização simétrica do espaço da sala de aula – corporização da supremacia da lógica racional e funcional sobre a afetividade –, por sua vez, obedece a uma técnica similar à do chamado *quadriculamento* (Foucault, 2002, p.123). O seu objetivo – fixar para cada lugar um indivíduo e para cada indivíduo um lugar determinado – é assegurado através da existência de uma “planta” da sala, garante do cumprimento da regra das localizações funcionais. Através da construção de um espaço analítico que facilita a constante monitorização dos insubordinados, obstaculiza-se a formação e a ação de agrupamentos disruptores e quebram-se as redes de comunicação paralelas.

Quanto ao tempo de permanência na escola, ele continua, à semelhança do sucedido nas instituições analisadas por Foucault (2002), controlado e segmentado, com a campainha a marcar essa impositiva fragmentação temporal que baliza o tempo destinado não apenas aos intervalos entre as aulas ou às pausas, mais longas, para as refeições, mas também às diferentes disciplinas e à realização das tarefas escolares. Também Sacristán (2003) equaciona o impacto do tempo, agora nos conteúdos curriculares e no processo de ensino-aprendizagem. Indiferente ao “tempo” de cada aluno, a escola impõe um tempo-padrão de aquisição de saberes e destrezas e é em função do grau de (des)sincronização entre esse

ritmo-padrão e o ritmo individual que os alunos surgem categorizados como “normais”, “atrasados” ou “adiantados”. Outro traço disciplinador da ordem escolar diz respeito ao controlo da *hexis* corporal dos alunos, a quem é exigida uma postura correta que, simultaneamente, reflita e sirva a construção de um clima de trabalho, de ordem e de responsabilidade. Os resistentes à “docilização” do corpo enfrentam repreensões de ordem vária. A sanção dos comportamentos inadequados e a gratificação – materializada, por exemplo, em elevadas classificações ou na obtenção de prémios – são, assim, as duas faces da função normalizadora do sistema disciplinar escolar. Também o exame constitui, como nos diz Foucault (2002), um dos mais importantes mecanismos de normalização dos indivíduos. Floro (1996), ciente das desvantagens que advêm da realização do exame, acredita que o processo de avaliação constitui um indicador de violência do sistema escolar, não só porque significa, para o aluno mal sucedido no exame, fracasso escolar e, conseqüentemente, estigmatização, mas também porque os critérios de avaliação se estruturam “(...) em normas que lhe escapam, de que ele não vê o sentido (...)” (p.157). Sem as disposições que facilitam a integração escolar dos *herdeiros* (Bourdieu e Passeron, 1964) são os “bastardos” do sistema que engrossam o contingente dos vitimados pela violência avaliativa.

É neste universo de disciplina e regulação (Correia e Matos, 2003) que emergem os comportamentos obstaculizadores do processo pedagógico, cujas causas têm centrado a atenção não apenas de psicólogos, mas também de pedagogos e sociólogos. Para Barroso (2003b), a indisciplina surge como o contraponto da disciplina, ambas comungando do mesmo traço violentador: a “(...) primeira (disciplina) por imperativo da imposição, a segunda (indisciplina) por necessidade de contestação” (p.67). Lembrando que a indisciplina ora é percebida como “«mal» em si mesmo” (p.69) ora como um “sintoma” (p.70) de desajustamento entre a “ordem escolar formal” e as diferentes “ordens informais” (p.70) que os alunos vão construindo, este investigador preconiza a reconceptualização do atual modelo escolar. Fazendo eco das novas achegas teóricas que identificam na sala de aula um espaço não apenas de reprodução mas também de produção de culturas, Santomé (1995) vê nos atos de indisciplina a expressão da resistência à normatividade escolar por parte de quem se apercebe “(...) de que o seu mundo, a sua cultura não têm lugar facilmente dentro das salas de aula, e muito menos dentro das avaliações positivas que o professorado realiza” (p.134). Materializando o “poder dos fracos” (Crozier e Friedberg, 1983), os atos indisciplinados

configurariam, neste ponto de vista, atos de rebelião contra a violência simbólica exercida pela ordem escolar (Bourdieu e Passeron, 1964). A contracultura de oposição à escola dos jovens *lads* (Willis, 1978) exemplifica a capacidade de os jovens do mundo operário responderem deliberadamente à imposição de uma cultura escolar na qual não se reveem e à qual opõem, ostensivamente, a sua cultura de classe. Através desta afirmação da sua idiosincrasia, os jovens sobrevivem, com menos sofrimento, às imposições da cultura “oficial”.

Os incidentes perturbadores do funcionamento das aulas são também objeto de reflexão de Woods (1990), que os concebe não como resultado de características psicológicas ou de determinismos estruturais, mas antes como produto da construção de sentidos por parte dos atores envolvidos, cujos pontos de vista se propõe captar. Depois de observar que a definição de um ato como perturbador varia em função do docente, o investigador correlaciona essa plasticidade do conceito – também identificada por Delamont (1987) – com as diferentes conceções docentes sobre a natureza da criança, do saber e do ensino. Assim, se, numa linha fenomenológica, o professor conceber a criança como um agente ativo na aprendizagem e defender o ensino centrado no aluno, verá na docilidade e passividade deste um comportamento desadequado, ou seja, um fator de perturbação à conduta desejada. Estas mesmas características serão “virtudes” para o professor que vê no aluno um ser naturalmente antissocial que carece de normas e sanções. Partindo das perspetivas dos alunos sobre os atos perturbadores do funcionamento da aula, Woods (1990) conclui estar perante comportamentos racionais e de reciprocidade através dos quais os jovens respondem ao que sentem como agressões docentes – a altivez, a impessoalidade, a tibieza, a injustiça. Van Zanten (2000a), por sua vez, vê na indisciplina menos um ato de consciente e deliberada rebelião do que o resultado de um “sentimento de irresponsabilidade e de impotência” (p.389) por parte de alunos que, na sua maioria, admitem “deixar-se arrastar” pela “deriva” anômica que se instala, com alguma impunidade, em certas turmas. Lopes (1997a) salienta, aliás, “(...) a forma não estruturada, sem tradução ao nível da formação de grupos de interesses ou de movimentos sociais (...)” (p.119) destas dinâmicas de resistência, consideradas por Santomé (1995) “erráticas e desorganizadas” (p.121) na linha do “escapismo individual” que hoje tende a substituir o envolvimento em formas de ação coletiva (Abrantes, 2003, p.79).

À luz das teorias interaccionistas sobre o desvio, a indisciplina é concebida como o resultado do processo de etiquetagem (Estrela, 1986). Nesta perspetiva, os atos

indisciplinados seriam conceptualizados como uma forma de “desvio” na medida em que constituem “(...) comportamentos que transgridem normas aceites por determinado grupo social ou por determinada instituição (...)” (Becker, 1985, p.9) que as criou e que detém o poder para as tornar obrigatórias, como é o caso da escola ou de quem a representa, como o professor. Deste modo, o desvio à norma não é perspectivado como uma qualidade intrínseca do comportamento do aluno, mas antes como resultado da existência de um código normativo que permite a rotulação de desviante aos comportamentos que o transgridem.

Entrando no âmbito da definição de comportamento indisciplinado, Estrela (2002) começa por chamar a atenção para a necessidade de distinguir a indisciplina da violência – conceitos indevidamente amalgamados por uma “generalização abusiva e infundamentada” (p.132) que não tem em conta o carácter excecional dos atos de indisciplina atentatórios da ordem social. Na sua perspectiva, a indisciplina traduz-se, frequentemente, numa infração às normas escolares que, quando respeitadas, garantem o normal funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Esta conceção funcional é retomada por Jesus (1991) quando define a indisciplina dos alunos como “(...) todos os comportamentos e atitudes que estes apresentam como perturbadoras e inviabilizadoras do trabalho que o professor pretende realizar” (p.31). Tendo em conta a diversidade de manifestações que a indisciplina pode assumir, nomeadamente em termos de gravidade, Amado (2001) propõe o uso do vocábulo no plural. Fala, assim, de “indisciplinas” escalonáveis em três níveis de gravidade inversamente proporcional à sua frequência. No primeiro nível – mais recorrente e menos grave –, o investigador inclui os desvios às normas da sala de aula que introduzem “ruído” na prática pedagógica e obstaculizam a concretização das metas de ensino-aprendizagem. Tais atos disruptores – de que são exemplo o desrespeito pelas regras relativas à comunicação verbal e não verbal, à mobilidade na sala e ao cumprimento das tarefas escolares – desempenham, essencialmente, segundo Estrela (1986), funções de proposição, evitamento e obstrução. No segundo nível da indisciplina – mais raro, mas já com uma gravidade acrescida face ao anterior –, Amado (2001) integra a conflitualidade interpares, visível nas agressões verbais e/ou físicas ou nos danos morais e patrimoniais. Perspetivadas como fonte de deterioração do clima relacional da turma, estas condutas – que têm por meta a obstrução das aulas – ocorrem frequentemente quando o professor peca por falta de assertividade. No último nível de indisciplina – o menos frequente de todos, mas o mais gravoso –, o autor integra as dinâmicas de conflitualidade relacional entre discente e docente, que contemplam desde a

“simples” réplica a chamadas de atenção do professor, a atitudes de insubordinação e ao uso de linguagem insultuosa e obscena até à violência física. Estes comportamentos dos discentes “(...) desempenham essencialmente a função pedagógica de contestação mas também funções psicossociais de retaliação ou de reequilíbrio do prestígio junto de colegas” (Estrela, 2002, p.133).

A reflexão sobre a temática da (in)disciplina é, pois, temperada por divergências, como procurámos evidenciar. Parece-nos, no entanto, consensual estarmos perante um fenómeno que constitui um desafio central da escola de hoje. Vencê-lo, é uma das condições para o cumprimento das missões instrutivas e educativas da escola.

2.5. A socialização de género: vivências e projetos escolares no feminino e no masculino

Locus socializador de onde as mulheres permaneceram afastadas durante muito tempo, a escola tornou-se hoje um espaço onde elas marcam presença. Não obstante o progresso significativo no âmbito da escolarização feminina, importa salientar que à escala planetária ainda permanece a subescolarização feminina e que “(...) os trabalhos da UNESCO, e mais particularmente as projeções das tendências observadas no período recente mostram que se está longe de uma evolução no sentido da igualização, a curto termo, das escolarizações, nomeadamente nos países mais pobres” (Duru-Bellat, 2004, p.43).

O estudo de Vieira (1993) sobre as práticas educativas das jovens das classes dominantes entre os anos 30 e os anos 60 é revelador da desigualdade de percursos escolares em função do género. Se até ao desabrochar da puberdade não se verificavam dissemelhanças na educação de rapazes e de raparigas, após o término do Ensino Primário as famílias optavam por um tipo de ensino diferenciado em função do sexo – opção sustentada por uma “ideologia de «vocações e destinos diferentes»” (Araújo, 1991) que ia de encontro às expectativas de género sobre o futuro (académico e profissional) de homens e mulheres. Assim, a escola preparava e consagrava o inexorável destino de género: os jovens do sexo masculino, futuros chefes de família em quem a parentalidade investia aspirações de preservação ou de progressão do estatuto social (Marry, 2007), seguiam as vias de ensino – liceal e público – que lhes facilitavam o ingresso num curso superior, o exercício de uma atividade profissional económica e socialmente valorizada e a participação na vida pública; as raparigas, futuras esposas e mães em cujo “capital humano” os pais investiam na esperança de uma rentabilização no “mercado do casamento” (Duru-Bellat, 2004, p.191), eram encaminhadas

para os estabelecimentos de ensino privado de cariz confessional. Sem a dimensão instrumental inerente à educação masculina, estes colégios tinham como meta “(...) mais a formação global das meninas do que a excelência escolar (...)” (Vieira, 1993, p.30), sobrevalorizando as disciplinas de Humanidades associadas à feminilidade e consagrando como critérios de avaliação não só os conhecimentos académicos, mas igualmente o comportamento³ das alunas. O objetivo, segundo esta socióloga, era propiciar às suas alunas uma “(...) formação de qualidade, predominantemente humanista, desinteressada e possuidora de uma forte componente moral e religiosa” (p.51). Desvalorizado o prosseguimento dos estudos femininos pelas instituições familiar e escolar, as mulheres (essencialmente aquelas que frequentaram o sistema educativo antes da década 50) ficariam arredadas do universo laboral e, logo, confinadas ao espaço doméstico, à semelhança do sucedido para as suas homónimas das classes populares a quem era exigido, segundo Bourdieu (1998), o dever de prestação gratuita e, como tal, subalternizante, dos serviços do lar (domésticos, maternais e sexuais). As pertenças classistas instauram, no entanto, uma diferença: a possibilidade de as mulheres pertencentes aos estratos sócio-económicos elevados se poderem “dispensar” das tarefas doméstico-maternas através da sua externalização, recurso que tem uma relação positiva com o nível de rendimentos do agregado familiar (Perista, 2002).

A década de 60 marca o início de uma viragem no sentido de uma maior igualdade de género em termos de escolarização. No entanto, só quatro anos depois dos rapazes é que as raparigas viram consagrado, em 1960, o direito à escolaridade obrigatória até à 4ª classe (Cavaco, 1995). A feminização do Ensino Secundário inicia-se nessa década, altura a partir da qual se assiste a uma progressiva perda da predominância numérica dos rapazes que, em 1981, são já em menor número do que elas (Almeida e Vieira, 2006). A exemplo do que acontece no Ensino Superior francês (Duru-Bellat, 2004), o fenómeno da feminização atinge também as universidades portuguesas onde, a par de um aumento percentual de 30,5% de inscrições femininas entre os anos de 60/61 e 2004/2005, se assinala uma inversão do rácio entre sexos que transforma Portugal no país onde as mulheres têm uma presença nitidamente maioritária na Universidade (Barreto, 2000). Esta conquista feminina do Ensino Superior é,

³ Este “saber-estar” exigido às raparigas traduz-se não só na interiorização de um conjunto de “atitudes corporais” subordinadas “(...) aos valores de contenção e de autodomínio incorporados na disciplina religiosa (...)” (Vieira, 1993, p.34), mas também na “(...) aprendizagem da arte de saber estar perante os outros” (p.36), devidamente exercitada nas cerimónias de entrega dos prémios escolares.

em Portugal, acompanhada também por uma alteração em termos de opção por cursos (Ribeiro, 2007a). As raparigas, que nos anos 60 se orientavam maioritariamente para os ramos destinados à docência – e para as áreas das letras, artes e assistência (Vieira, 1993) –, marcam agora presença maioritária em todos os cursos, à exceção dos de engenharia, informática, arquitetura e construção (Ribeiro, 2007a). A menor preferência por estas quatro áreas – tradicionalmente masculinas – deixa-nos, porém, antever a hipótese de as raparigas ainda não se terem libertado totalmente das teias de uma socialização de género que marca com o “selo feminino” a relação com a alteridade, a criatividade, a imaginação e a afetividade (Duru-Bellat, 2004) e cunha com o “selo masculino” as palavras “ciência”, “investigação” e “técnica” (Héritier, 2007). A muito reduzida proporção de mulheres no Ensino Politécnico e nas áreas tecnológicas assinalada pelo estudo de Fernandes *et al.* (2001) junto da população universitária do Porto pode também ser lida à luz de conclusões internacionais que remetem para a existência de disciplinas “sexuadas” como a informática e, sobretudo, a matemática, que afastariam as raparigas das áreas científicas – não por causa do seu nível académico, mas por falta de confiança nas suas capacidades (Duru-Bellat, 2004). Esta socióloga chama a atenção, no entanto, para a necessidade de correlacionar estas preferências disciplinares não apenas com a variável género, mas também com a variável classe social, o que permitiria compreender o facto de ser nas classes superiores que é mais esbatida a diferença entre rapazes e raparigas no que diz respeito às opções disciplinares.

A maior “esperança de escolarização” das raparigas francesas relativamente aos rapazes e a posse de maiores qualificações académicas (Duru-Bellat, 2004) – visível, em Portugal, no aumento do número de licenciadas, de mestres e doutoradas (Ribeiro, 2007a) – parecem, assim, apontar no sentido da superação das barreiras de género. No entanto, as conclusões retiradas a partir das comparações internacionais aconselham, a exemplo do que preconiza Amâncio (1994), moderação no otimismo. A constatação de que permanece uma segregação horizontal “(...) que opõe as fileiras masculinas e as fileiras femininas e também uma segregação vertical, se examinarmos os níveis mais elevados, com menos raparigas nas vias mais prestigiadas (...)” (Duru-Bellat, 2004, p.35) leva esta investigadora a falar de diferentes modalidades de desigualdade de oportunidades entre os sexos em função do estágio de desenvolvimento dos países e da sua organização societal. As desigualdades de ordem quantitativa dos países em vias de desenvolvimento teriam dado lugar, nos países desenvolvidos, a um processo bem mais subtil de diferenciação qualitativa. A investigação

sociológica de Delamont (1985) sobre os papéis sexuais e a escola fornece-nos uma análise documentada do modo como as instituições escolares – desde o jardim de infância à escola secundária – emitem, mais ou menos subtilmente, mensagens de género que “fortalecem” a estereotipia sexista. Como a autora comprova, a orgânica escolar, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas e as interações dos docentes refletem e reforçam os estereótipos de género, até de pendor discriminatório, do mundo extraescolar. No mesmo sentido da discriminação de género aponta a pesquisa de Fonseca (2001) que identifica no universo escolar sinais de “colonização das culturas femininas” (p.103), de imposição da ordem hegemónica masculina e de veiculação e inculcação de mensagens falocráticas, não apenas através do *curriculum* oculto mas também do *curriculum* expresso. Com efeito, o currículo escolar, porque “(...) nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação (...) [sendo] sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo” (Apple, 1999, p.51), reflete a masculinidade hegemónica, enviando, de forma explícita ou oculta, uma mensagem de subalternidade cultural ou mesmo de invisibilidade feminina (Kolodny, 1993).

Se é verdade que o futuro profissional faz hoje parte do projeto de vida tanto de rapazes como de raparigas – elas representam, na atualidade, cerca de metade do mundo laboral (Maruani, 2007) –, parece também ser verdade que estas atribuem maior importância à dimensão familiar e amical (Duru-Bellat, 2004) do que aqueles. O menor peso e significado da vida profissional para as mulheres foi, aliás, referenciado por Cabral (1991) que, num estudo sobre algumas facetas da condição feminina em Portugal, conclui pelo menor envolvimento das mulheres na vida profissional e por uma maior circunscrição das suas redes de relações sociais ao universo familiar e vicinal, comparativamente ao que acontece com os seus congéneres masculinos. Será talvez porque a socialização de género está tão fortemente inscrita no inconsciente feminino que, para as mulheres, “O trabalho aparece como fonte de satisfação e de respeito, mas não de felicidade. Esta é derivada da esfera da família” (Sousa, 1991, p.70).

II. A construção do sucesso educativo: da família à escola

1. O sucesso educativo: deambulações em torno de um conceito

1.1 Do sucesso escolar ao sucesso educativo: rompendo com uma definição unidimensional de sucesso

A escolarização dos filhos constitui, hoje, uma preocupação central das famílias que, independentemente da sua classe social, reconhecem a importância económica, social e cultural do capital escolar e a determinação do veredicto escolar para a trajetória futura dos seus descendentes. O sucesso escolar é, assim, vivido como um “desígnio” familiar (Vieira, 2006) mobilizador de uma panóplia de estratégias que, consoante os “capitais” (Bourdieu, 2001b) disponíveis, vão desde a “docentização parental” (Silva, 2003b, p.313) ou a procura dum reforço escolar externo até à seleção de uma “boa escola”. Elevado também a desígnio nacional, o (in)sucesso escolar vai constituir um dos temas de eleição dos sociólogos que trabalham sobre os processos educativos – tema de abordagem complexa, quando equacionado em termos pedagógicos e humanos (Benavente e Correia, 1981) ou quando tida em conta a multiplicidade de significados que, em função das diferentes conceções de educação, o conceito em causa adquire (Cortesão, 2003). A dificuldade de chegar a um consenso sobre o que significa “ser bem sucedido” é, aliás, problematizada por Silva (2003a) que se interroga: “(...) deve privilegiar-se, na «medida» do êxito (...) a «excelência académica» convencional, assente em saberes organizados em disciplinas, por sua vez hierarquizadas em «maiores» e «menores», e quase umbilicalmente ligada à ideia de seleção rigorosa segundo o mérito (...)? Ou deve preferir-se uma conceção larga de «arca de competências» a adquirir e de aprendizagens a realizar, nos vários domínios do conhecer, do fazer, do ser e do viver em comum (...)?” (p.180).

Ora, como Formosinho (1988) observa, o (in)sucesso escolar tende a ser reduzido ao (in)sucesso na instrução, conceptualização que atravessa tanto o discurso do senso comum como o oficial. O (in)sucesso surge, assim, tendencialmente identificado com os resultados escolares obtidos pelos alunos nas disciplinas curriculares que são sujeitas a avaliação e classificação (Patrício, 1993), sendo consideradas escolas de sucesso aquelas cujos discentes alcançam melhores *performances* escolares, nomeadamente nas provas de avaliação nacional, de que os *rankings* são a face visível. Na aceção que lhe é vulgarmente atribuída, o sucesso tem por meta a aquisição de saberes eruditos e da cultura nacional e a certificação da

formação, tendo subjacente a meritocracia – a exemplo, aliás, do que acontece com o conceito de excelência escolar (Cortesão, 2003). O (in)sucesso é, nesta linha de ideias, habitualmente mensurável através de indicadores internos, como as taxas de retenção, de abandono e de absentismo, a relação idade/ano de estudo frequentado e os resultados escolares dos jovens (Almeida e Ramos, s/data) – variáveis que, para além de objetivas, se revelam de fácil recolha (Formosinho, 1988).

A noção de sucesso educativo surge, mesmo em alguns documentos ministeriais, empregue no sentido de sucesso escolar. O Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo é, no entender de Pires (2002), revelador dessa imprecisão conceptual. Com efeito, propondo-se promover o sucesso educativo, este documento define como meta o combate a um insucesso que é de âmbito puramente escolar: o flagelo do abandono, das reprovações, do absentismo e da desmotivação discente.

Esta “perspetiva institucional” de definição de sucesso escolar (Vieira, 2007) – assente nos resultados escolares e na linearidade temporal da trajetória académica – não deixa, aliás, de merecer algumas reservas aos investigadores, nomeadamente quando aplicada a alunos já dotados de autonomia individual, como os universitários. Neste caso, nem o abandono escolar nem os “desvios” ao tempo-padrão institucionalmente definido para a conclusão do ciclo de estudos (Vieira, 2007) podem ser “lidos”, liminarmente, como sinónimo de insucesso escolar. Por um lado, porque o fenómeno do abandono não decorre, necessariamente, de fracas *performances* escolares, uma vez que uma elevada percentagem dos universitários que desistem do curso registam aproveitamento escolar acima da média (Caloss Jr., 1994). Por outro lado, porque resultando a decisão de abandonar os estudos de fatores como a natureza das experiências académicas e sociais vivenciadas no interior da Faculdade, a frustração das expectativas iniciais (Caloss Jr., 1994) ou a persistência num “(...) teimoso comprometimento com um «eu revelado» (...)” (Vieira, 2007, p.144), tal abandono escolar só pode ser classificado como fracasso se for negada “(...) a importância da maturação intelectual e emocional” (Caloss Jr., 1994, p.4) de que estes jovens dão provas quando procuram, voluntariamente, novos rumos de vida. Este reequacionar dos projetos de vida reflete, no entender daquela socióloga, a busca de realização pessoal não vivenciada pelos envolvidos como “insucesso”, espelhando a “descoincidência” entre o sucesso institucionalmente estabelecido e individualmente projetado (Vieira, 2007).

Ainda que a dimensão instrutiva constitua uma vertente inquestionavelmente relevante da escola – cuja finalidade primeira e missão essencial é, para alguns investigadores, a transmissão da cultura e da ciência (Pombo, 2002) –, admitimos que ela possa não ser o único parâmetro de avaliação de sucesso à luz de uma conceção mais ampla de educação que perspetive a instituição escolar como um *locus* educativo (Duru-Bellat, 2006) cuja função não se restringe ao desenvolvimento das competências cognitivas e cuja ação não é redutível às *performances* meramente escolares (Ballion, 1991) tributárias da conceção performativa da educação (Cortesão, 2003).

Demarcando-se de uma perspetiva reducionista de sucesso, também Formosinho (1988) defende que a educação é constituída não só pela instrução (aprendizagem cognitiva e técnica), mas igualmente pela “(...) socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e pela estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando)” (p.107), devendo, portanto, considerar-se três tipos de (in)sucesso quando se pretende abordar o fenómeno na sua globalidade. A promoção do sucesso pressupõe então, segundo este investigador, que as escolas valorizem o acompanhamento do aluno tanto na sua vertente pessoal – garante da integração na escola – como académica, fundamental para a interiorização discente da pluralidade de aprendizagens. Também Hutmacher (1995) considera que a escola direcionada para a qualidade e para o sucesso deve, sem abdicar da aquisição de conhecimentos pelos alunos, apostar no desenvolvimento de um leque de disposições e atitudes, como saber aprender, saber analisar, compreender e refletir, ser capaz de relativizar os conhecimentos e ainda ter capacidades comunicativas, argumentativas e criativas. Nas palavras de Leal (1988), a escola deve configurar um “(...) terreno de vida e de interação social, onde se aprende a arte de comunicar, de questionar e de se entusiasmar” (p.56), onde os professores não sejam meros transmissores de conhecimentos, mas antes professores-educadores capazes de transformar, na aceção de Säljö (Rendeiro e Duarte, 2007), a aprendizagem “para a escola” – que concebe o conhecimento como algo rotineiro, estático, objetivo – numa aprendizagem “para a vida”. A aprendizagem escolar enquanto memorização de sucessivas “camadas” de informação (Rendeiro e Duarte, 2007) e cingida a um saber enciclopédico (Perrenoud, 2005) – que alguns estudos, aliás, dão como pouco mobilizável na vida quotidiana dos cidadãos (Duru-Bellat, 2006) – deve, pois, ceder lugar a um processo de compreensão e construção do conhecimento através do qual os alunos atingirão a maturação pessoal. Para que se concretize tal aprendizagem, que se pretende plena

e não puramente acadêmica, haverá que ter em conta a “(...) maneira como o conjunto do contexto escolar incita os alunos a desenvolver-se, construindo a sua relação com a realidade, o saber e a aprendizagem no quadro de vida e de experiência, no tecido relacional concreto que constitui a escola que frequentam” (Hutmacher, 1995, p.48). Também Mortimore (1991) acredita que uma escola de qualidade se deve caracterizar pela sua capacidade de criação de “valor acrescentado” em termos de formação dos alunos – a nível académico, social, moral e afetivo –, tendo por base a sua origem sócio-económica e as suas aprendizagens prévias à inserção no universo escolar. Nesta linha analítica, Good e Weinstein (1995) defendem igualmente que uma escola direcionada para a qualidade – e, diríamos nós, para a promoção do sucesso – deve ter em conta o desenvolvimento de competências morais, sociais e emocionais que os jovens adquirem em contexto escolar. No âmbito da dimensão relacional e afetiva, Formosinho (1988) salienta a importância das escolas criarem as condições necessárias para o incremento das relações interpessoais entre docentes e discentes, consideradas “(...) a base natural da relação educativa de instrução, socialização e de estimulação” (p.130). A diminuição do número de professores por turma seria, neste âmbito, uma medida de combate à impessoalidade das interações pedagógicas que obstaculiza o sucesso educativo. Incidindo igualmente sobre a centralidade da vertente relacional na conceptualização do sucesso e retomando as teorizações de Gray e Wilcox, West e Hopkins (1996) consideram que o êxito deverá ser medido tendo em consideração a satisfação discente e a relação professores/alunos, uma vez que, como diz Postic (1995), o sucesso só se alcança quando existe um verdadeiro empenho de ambos. Birzea (1984) refere também a relevância, na avaliação do sucesso, dos resultados afetivos, medidos com base em indicadores como o interesse pela matéria, a atitude em relação ao ensino, a autoconfiança ou o espírito de cooperação.

Demarcando-se igualmente de uma definição unidimensional de sucesso, Bourdieu (1987) preconiza o reconhecimento da multiplicidade de formas de excelência que permitiria evitar as “sentenças sem apelo” (p.108) aos estudantes que não alcancem os objetivos definidos pelo “modelo único” de sucesso. Nesse sentido, o autor advoga a redução do hiato de pendor hierarquizante entre conhecimentos teóricos e práticos – o “puro” e o “aplicado”, diferencialmente valorizados no mercado escolar – e a diminuição da rigidez entre diferentes vias de ensino. A imposição de um padrão único de sucesso é também questionada por Roazzi e Almeida (1988), que preconizam a valorização das aprendizagens extraescolares

dos alunos e a aposta em atividades cognitivas ligadas às suas vivências diárias, vendo nelas fatores potenciadores de um sucesso não seletivo socialmente. Entendendo que a “fórmula única” de sucesso irá apenas reforçar as desigualdades e as diferenças, advogam “(...) que a escola amplie o seu espectro de atuação promovendo condições de uma capacitação a vários níveis e atendendo às experiências, às potencialidades e às motivações de cada aluno” (Roazzi e Almeida, 1988, p.58). Se, deste ponto de vista, a escola que valoriza a pluralidade de formas de excelência deixa de ser palco de fracasso e de estigmatização para os alunos menos capitalizados, permitindo que todos possam alcançar o *seu* sucesso (Bourdieu, 1987), já do ponto de vista de Machaqueiro (2000) esta conceção epistemológica e culturalmente relativista tem inerente uma noção de sucesso enquanto “(...) compensação simbólica para uma ferida narcísica que o sistema de ensino é incapaz de colmatar: «não fui mais longe, mas também tive sucesso»” (s/p.). O sucesso “à medida” de cada um constitui, no seu entender, uma mentira piedosa ancorada na premissa de um sucesso democrático – independentemente dos conhecimentos cognitivos dos alunos – e uma forma de autculpabilização do sistema pelos índices de fracasso escolar.

A importância das variáveis não cognitivas é também sublinhada por Tinto (1993) e por Pinto (2002) nas suas reflexões sobre o Ensino Superior. Sem negarem a relevância das variáveis “pré-escolares” – como o *background* familiar, os atributos e competências individuais e a preparação adquirida na escolarização anterior – nas intenções e nos projetos dos atores, os autores destacam a importância da integração dos alunos no sistema académico e social da Faculdade para a evolução das suas disposições individuais e, em consequência, para a determinação da persistência ou não na instituição (Tinto, 1993) e para o sucesso (Pinto, 2002). No sistema académico, subdividido entre um pilar formal e informal, Tinto (1993) integra, respetivamente, a *performance* dos discentes e as suas interações com a Faculdade/*staff* – também referenciadas por Pinto (2002); no sistema social, igualmente subdividido na vertente formal e informal, Tinto (1993) inclui, respetivamente, a participação nas atividades extracurriculares promovidas pela escola e as relações entre os alunos e os grupos de pares – também destacadas pelo sociólogo português. Constituindo a escola um sistema interativo⁴, as vivências dos indivíduos em cada um destes sistemas vão influenciar-

⁴ Tinto (1993) observa, a este propósito, que as atividades desenroladas no interior da sala de aula potenciam os contactos entre pares para além dos tempos letivos e que as “modalidades de relacionamento” entre os alunos potenciam o seu sucesso escolar.

se mutuamente, registando-se uma integração global mais positiva na instituição quando eles não conflituam. Iremos, pois, refletir sobre cada um destes sistemas apoiando-nos, para tal, nas contribuições de diferentes autores.

Debruçando-se sobre a integração académica nas suas duas facetas (formal e informal), Caloss Jr. (1994) defende que os contactos informais com a instituição escolar potenciam a *performance* educativa dos discentes em termos cognitivos e afetivos, uma vez que fomentam a motivação dos alunos para o alcance de melhores resultados académicos e para a clarificação dos seus objetivos escolares e profissionais. O *deficit* de integração na vida académica – especialmente na sua vertente formal (quando o aluno experiencia dificuldade académica) – surge, assim, diretamente relacionado com a desistência do Ensino Superior, apesar de, como nos diz Tinto (1993), não constituir a única causa explicativa do abandono da Faculdade. Segundo este autor, um outro fator de desistência pode ainda residir na incongruência entre a “orientação intelectual do estudante e a da instituição” (p.117), o que ocorre quando o aluno não se revê no *ethos* institucional e crê que o “(...) clima intelectual da instituição é impróprio ou irrelevante, ou mesmo contrário, às suas preferências intelectuais” (p.52).

As experiências no sistema social (formal e informal) são também relevantes para o sucesso, verificando-se que constituem fatores potenciadores de desistência escolar não só as incongruências de tipo social entre os valores partilhados pelo discente e pelo grupo de pares, mas também o seu sentimento de isolamento face aos colegas (Tinto, 1993). A importância da integração social na conceptualização do sucesso é também sublinhada por West e Hopkins (1996). Centrando-se sobre a sua dimensão formal, os autores concluem que as vivências e as experiências dos estudantes no seu percurso escolar constituem uma dimensão do sucesso educativo, exercendo uma clara influência sobre os resultados dos alunos – constatação que leva Bolívar (2003) a referir a necessidade de ter em consideração “(...) a variedade e a riqueza das experiências educativas que os alunos têm na escola” (p.33). Neste sentido, West e Hopkins (1996) defendem que a escola deve providenciar um conjunto de experiências aos alunos – incluindo as de índole desportiva e cultural – que lhes permitam desenvolver a sua autoestima e o seu autoconceito de aprendizes, estabelecer relações com outros discentes, assumir responsabilidades sociais e, finalmente, tomar consciência do seu papel de cidadãos ativos na construção da cidadania. Pinto (2002) acrescenta, agora no pilar informal da integração social, que a escola deve não só promover “modalidades de

relacionamento entre os jovens” (p.6), mas também tirar partido da recetividade dos alunos à fruição do espaço físico escolar de interação convivial para, “(...) por meios não convencionais, estimular, em novas direções, o potencial de criação cultural dos estudantes, fazendo dos estabelecimentos de ensino lugares polivalentes de experimentação e debate de ideias, de diálogo com atores e protagonistas dos campos científico, artístico, económico-empresarial, etc.” (p.14) – estratégias não convencionais para potencializar o sucesso.

À luz destas abordagens teóricas, diríamos que a avaliação do sucesso educativo não pode ter em conta apenas a integração académica formal – isto é, os níveis de *performance* académicos institucionalmente considerados satisfatórios e garantidos pelas dinâmicas de ensino-aprendizagem (Pinto, 2002) –, mas também a integração académica e social no sentido pleno que lhes atribuem os autores por nós revisitados.

1.2. A multiplicidade de dimensões do sucesso educativo e a meta da formação integral

Quando o jovem se envolve na vida académica e social da escola estabelece, como vimos, uma multiplicidade de contactos com a instituição e com os colegas que potenciam o seu desejo de aprendizagem (Tinto, 1993). Desenvolve, em simultâneo, a sua dimensão afetiva, o seu espírito crítico e um conjunto de valores cívicos e humanos – atinge, em suma, os objetivos de uma educação que diríamos de “banda larga”, cuja meta suprema reside no desenvolvimento da condição humana (Bárcena *et al.*, 1999a).

À luz desta aceção lata de educação, entendida também numa dimensão não só personalista e socializadora (Fernandes, 1991a), mas também emancipatória (Cortesão, 2003), a escola não poderá deixar de promover o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade”⁵ dos alunos e a sua formação integral. Nesta linha de pensamento, o sucesso será equacionado num sentido mais lato, mais vasto e mais profundo – isto é, abrangendo as múltiplas dimensões do ser humano. Nelas se incluem, a par do desenvolvimento intelectual dos alunos, o seu desenvolvimento pessoal, social, moral, motivacional e estético-cultural (Caloss Jr., 1994) – traços de uma “educação holística” que sabemos, aliás, ser particularmente prezada pela burguesia, ciosa de garantir aos *herdeiros* um enquadramento escolar capaz de “(...) assegurar, para lá da instrução propriamente dita, as tarefas de educação” (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007, p.84). Deste modo, como postula Hargreaves (West e Hopkins, 1996), o sucesso deve ser avaliado não apenas em função dos resultados

⁵ Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 49/2005, Capítulo I, artº 1 e 2.

obtidos nos exames, mas também da capacidade de aplicação do conhecimento, do desenvolvimento de competências sociais e pessoais e ainda da motivação discente. Um aluno “bem sucedido” seria, pois, todo o discente que atingiu a “«otimização do desenvolvimento» no domínio cognitivo, volitivo, sócio-cultural, axiológico e afetivo, numa identificação do sucesso à construção de competências cognitivas, comportamentais e comunicacionais gerais e específicas que assegurarão o desenvolvimento das “diferentes dimensões da pessoa humana” (Tavares, 2005, p.3): pessoal, social, cívica, cultural e profissional.

Relativamente a esta última dimensão, Postic (1995) lembra-nos que, no plano de uma “educação para o futuro”, a escola tem a missão de apoiar os jovens na construção de um projeto pessoal e profissional pleno de sentido. Para além de promover a responsabilização dos discentes nas suas opções individuais, o docente, através do diálogo, deve encaminhá-los na definição das suas metas, atendendo aos seus valores, interesses e necessidades, e auxiliá-los na superação de obstáculos, potenciando a descoberta dos seus pontos fortes e fracos. Isto pressupõe que o professor seja capaz de levar o jovem a, mantendo preservada a esperança de conseguir ultrapassar os obstáculos, construir uma autoimagem realista. Esta meta é alcançada quando os alunos são confrontados com tarefas concretas e interativas que exigem a mobilização de diferentes saberes e que os consciencializem para a importância da perseverança e da autoavaliação. Se Pinto (2002) salienta a importância da aprendizagem de “competências adjetivas” (p.13), como a capacidade de o sujeito, autonomamente, ultrapassar os obstáculos “práticos” e trabalhar coletivamente numa equipa, Postic (1995) vê na conciliação do trabalho individual com o trabalho grupal – fundamental para o aluno aprender a conviver com a contradição e com o conflito – uma outra *praxis* pedagógica de preparação para as dinâmicas do mundo de trabalho. Os contactos entre o universo escolar e laboral – nomeadamente por via da realização de estágios em empresas onde o aluno aprende “fazendo” – permitem o desenvolvimento de disposições favoráveis à inserção laboral que a escola deverá promover nos seus alunos. Estamos perante o que Pombo (2002), na sua reflexão sobre os significados de “sucesso”, identifica como o “segundo sentido” (p.22) do termo – entendido já não como progressão na trajetória escolar, mas como “trampolim” para a vida extraescolar e para a realização profissional. Há, porém, como esta investigadora se propõe “dar a ver”, um terceiro conceito de sucesso, entendido enquanto “capacidade de se vencer a si próprio” (p.24), de superar os seus limites e de dar sempre o seu melhor mediante

o desenvolvimento e aperfeiçoamento das potencialidades individuais – metas que devem ser perseguidas por uma escola que se quer exigente. Esta conceptualização de sucesso envolve, segundo Pombo (2002), uma revalorização da instituição escolar “(...) quer enquanto *lugar privilegiado* de aquisição de competências cognitivas (sucesso cognitivo), quer enquanto *lugar complementar* de desenvolvimento de si (sucesso educativo)” (p.24), mas também enquanto espaço decisivo para a construção da cultura e para a sua perpetuação. É na escola e através do ensino que se processa a transmissão e conservação do património científico, cultural e filosófico e que o aluno tem “(...) a oportunidade de aprender (a-prender, prender a si) os conhecimentos que a humanidade foi lentamente construindo, as teorias explicativas do mundo e dos seres que o habitam e que lhe podiam permitir, a si, situar-se nele crítica e criativamente” (p.23), assegurando a sua preparação para a construção de novos saberes. Na perspetiva da autora, trata-se de herdar o “legado cultural da humanidade” que a escola tem por dever transmitir às novas gerações, muito em particular a todos aqueles que, pela descapitalização cultural familiar, têm na instituição escolar a única via de acesso à cultura erudita; na perspetiva de Bourdieu e Passeron (1974), trata-se de internalizar a “cultura legítima” das classes dominantes, um arbitrário cultural imposto pela escola aos jovens das classes dominadas, submetidos igualmente à imposição de uma “linguagem legítima” (Bourdieu, 2003, p.110) que constitui uma barreira linguística intransponível para quem não domina senão o código restrito (Bernstein, 1975). Modelado, essencialmente, na escola, o homem culto é, como nos diz Ballion (1991), aquele que adquiriu os saberes socialmente reconhecidos como “dignos de interesse intelectual ou estético” (p.77) e que está apetrechado da utensilagem intelectual que lhe permite atribuir um sentido às manifestações da atividade humana e encontrar nelas uma fonte de prazer intelectual e estético. Nesta perspetiva, poderemos equacionar como uma dimensão do sucesso educativo a incorporação, nos jovens alunos, das disposições intelectuais e artísticas que os tornarão disponíveis “(...) para o encontro – no sentido de contacto, de aproximação empática e mesmo de «encontro amoroso» – com a obra de arte e outras formas de objetivação da cultura erudita, como, noutra patamar, para a fruição «cultivada» das mesmas” (Pinto, 2007, p.159) – competências e “apetências” que encontram na escolarização as condições, senão suficientes para assegurar a democratização cultural, pelo menos necessárias para o seu desenvolvimento, como se depreende pela ligação entre o acesso aos bens e circuitos da cultura erudita e a existência de um capital escolar elevado (Lopes, 2000). Para a formação e alargamento dos públicos da

cultura, importa que se promova, junto das escolas, uma política cultural de terceira geração (Lopes, 1999) que, envolvendo diretamente os alunos, os transforme de meros consumidores e/ou recetores em praticantes culturais. Mas o sucesso educativo só será pleno, diríamos nós, se a capacidade de se “mover na cultura dominante e utilizar os seus instrumentos” (Cortesão, 2003, p.62) não tiver como reverso o não-reconhecimento e/ou a desvalorização etnocêntrica de outros saberes e de outros códigos culturais, também eles decisivos para a construção da cultura universal que é legado de todos.

A par da transmissão dos saberes disciplinares – necessária, mas não condição *sine qua non* para a vivência democrática (Perrenoud, 2005) – e da criação de “(...) espíritos abertos dotados das disposições e dos saberes necessários para adquirir continuamente novos saberes e adaptar-se a situações em permanente renovação” (Bourdieu, 1987, p.102), a escola deverá educar para a descoberta do outro (Puig, 2007), para os valores, para a moral (Oser, 1986) e para a cidadania, formando cidadãos livres, críticos, responsáveis, socioculturalmente interventivos (Kaupilla, 2007) e “(...) agentes de um projeto de vida moralmente autónomo” (Bárcena *et al.*, 1999a, p.38). A dimensão moral da educação, assumida por Durkheim (2001) como missão de uma escola que visa despertar nos alunos o “espírito de solidariedade” e o “sentido da vida em grupo” e reconhecida como importante pela generalidade dos pais e até dos educadores (Oser, 1986), é, no entanto, acolhida com ceticismo por parte dos que a conotam com endoutrinamento, como lembra este investigador, ou dos que a consideram um obstáculo à eficácia ou um desperdício de tempo útil para a lecionação de conteúdos técnico-científicos profissionalmente rentáveis, como observam Araújo e Puig (2007).

Mais consensual enquanto dimensão educativa – e, acrescentaríamos, enquanto dimensão do sucesso educativo no sentido pleno – parece ser a educação para a cidadania, entendida por Audigier (2002) enquanto educação para o(s) direito(s) e para o(s) poder(es) – o que significa, nas nossas sociedades, uma educação para os direitos do homem e para os princípios da democracia. Ainda que consciente da escassa margem de manobra da escola para “fazer milagres” (Perrenoud, 2005, p.92), educando para valores contrários aos dominantes numa sociedade que muitas vezes negligencia as dimensões éticas e humanas, este autor defende que ela deve assumir o papel de “(...) reforçar a lucidez, proporcionar hábitos e ferramentas intelectuais que ajudem a compreender as implicações de nossa ação e seu significado no que se refere a grandes princípios, como a solidariedade, justiça, democracia, respeito às diferenças ou ao meio ambiente (...)” (p.94). Advoga, então, uma

educação para o exercício responsável da cidadania e para a solidariedade local e planetária – um princípio ético não necessariamente adquirido através do saber e que, a seu ver, deverá envolver uma luta contra a “indiferença compassiva” (p.80) responsável pelo eclodir da violência, da exclusão e da anomia. No entanto, a educação para a cidadania não poderá constituir, na escola democrática, uma ética-cívica (Bárcena *et al.*, 1999b) fundada num consenso “forçado” e numa submissão acrítica às instituições sociais e aos valores dominantes.

Numa sociedade plural e tolerante e numa era em que a ordem deixou de ser imposta para ser negociada (Giddens, 1997), a promoção da cidadania deverá pressupor uma confiança “na inteligência dos sujeitos” (Perrenoud, 2005, p.56), aos quais é reconhecido não só o direito a conhecer outros valores que não os dominantes (Bárcena *et al.*, 1999b), outras perspetivas sobre direitos e obrigações cívicas e outras conceções de cidadania (Bárcena, 1999), mas, sobretudo, a capacidade de desenvolver juízos autónomos. Educar para a cidadania implica, segundo Perrenoud (2005), facultar a cada indivíduo as ferramentas para “comandar sua vida pessoal e para participar da vida da comunidade” (p.31), atuando, com autonomia e responsabilidade, nas múltiplas esferas da vida. Neste sentido, a escola deverá promover, no quadro de uma pedagogia construtivista (Araújo, 2007), uma “socialização crítica” (Bárcena *et al.*, 1999b, p.51) a desenvolver desde os primeiros anos de escolarização. Ela terá por meta promover a reflexividade e a autonomização dos alunos, chamados a participar “(...) na construção e constituição de suas identidades, conhecimentos e valores (...)” (Araújo, 2007, p.36) e na edificação de um projeto de vida autónomo – confiança no sujeito que, segundo Perrenoud (2005), não deixa de acarretar riscos de uma deriva relativista potencialmente conflitual com os valores desejáveis para a humanidade. Para obviar a esse perigo, importa ter em conta, por um lado, que nem todos os valores se equivalem eticamente e, por outro lado, que existe um leque de “valores universalmente desejáveis” para a maioria das culturas (onde se integram os princípios da justiça, igualdade, equidade e solidariedade consagrados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos) – facto que não legitima, no entanto, a sua universalização compulsiva (Araújo e Puig, 2007). Reconhecendo também a existência de opções morais preferíveis umas às outras, Bárcena *et al.* (1999b) avançam com a proposta de um conteúdo de moralidade “(...) dado pela dinâmica que se estabelece entre as normas e valores sociais dominantes e as expectativas geradas pela mesma evolução sócio-histórica em ordem à satisfação das aspirações generalizadas dos sujeitos a melhores modos de vida”

(p.55) – expectativas que, para parte significativa da humanidade mundial, estarão plasmadas nos direitos fundamentais do homem. Através do ensino deste “património moral da humanidade” (Gil, 1999, p.97) e da ajuda pedagógica do educador, o aluno aprenderá a valorar cada ser humano, a compreender que enquanto agente do seu projeto de vida é também “parte ativa e suscitadora” (Bárcena *et al.*, 1999a, p.39) de efeitos de âmbito social e a adotar “um compromisso humanizador através dos seus atos” (Gil, 1999, p.73).

O papel da escola na educação para a cidadania dá o mote à investigação de Resende (2008) que tem por base as perceções dos docentes de quatro escolas secundárias social e culturalmente distintas sobre a importância e a eficácia do seu desempenho, nesta matéria. As conclusões são elucidativas: é consensual a necessidade de a escola estimular valores e atitudes de cidadania, como “(...) o desenvolvimento do espírito crítico, a autonomia, a cooperação e o desenvolvimento de competências cívicas” (p.213) – cuja importância é agudizada pela diversificação dos públicos escolares – e o reconhecimento de que esta tarefa faz parte do “trabalho *qualificador*” (p.237) docente; mas é também partilhada, no domínio desta incumbência, a perceção de uma “ausência de poder qualificador” (p.237) e de uma impotência para superar, perante a demissão de outras agências socializadoras, as “resistências” oferecidas à socialização cidadã por alunos percecionados como representantes de uma cultura hedonista e narcisista que faz deles indivíduos “(...) mais preocupados consigo próprios e com os outros que denominam como amigos do que com os estudos e o seu futuro como cidadãos” (p.319).

Porém, a educação para a cidadania só terá repercussões efetivas no plano da *praxis* dos alunos se ela não se restringir ao âmbito retórico-discursivo e ao “formalismo abstratizante”, como alerta Pinto (2007, p.164). Para que a educação para a cidadania não se quede numa mera retórica, Perrenoud (2005) defende a necessidade de a escola proceder a uma reformulação dos programas curriculares e da prática pedagógica, de modo a que os saberes disciplinares – de forma alguma subestimáveis – sejam postos ao serviço da aquisição de “competências ligadas às práticas sociais” (p.142) e o quotidiano escolar se veja transformado em oportunidades para os alunos exercitarem as noções de cidadania. Essas competências serão instrumentos que permitirão aos alunos refletir sobre o mundo, enfrentar a sua complexidade, respeitar a diversidade social, étnica e religiosa e cooperar e conviver com ela – estimulando-se, em suma, “(...) o desenvolvimento de uma postura reflexiva e de uma ética da discussão em vez da submissão à autoridade da ciência ou do professor; a

formação duradoura, em vez do ensino à «decoreba» para se sair bem nos exames” (p.12). A educação para a cidadania, tal como a educação para os Direitos Humanos, não deve, pois, cingir-se a uma disciplina do currículo formal – isto é, a uma ou duas aulas semanais de “catecismo cidadão” (Perrenoud, 2005, p.13) – ou à criação de “materiais curriculares” facilitadores do seu ensino (Bárcena, 1999, p.170). Ela deve, antes, ser transversal a todas as disciplinas do *currículum* e perpassar todos os momentos da vida escolar (Perrenoud, 2005) e todos os espaços com virtualidades formativas que a instituição escolar disponibiliza – isto é, o espaço físico, relacional, organizacional e de relação pedagógica (Pinto, 2007).

A participação dos alunos em ações humanizadoras, de que são exemplo o envolvimento em “questões cívicas”, a prestação de serviços sociais à comunidade ou de pequenas “ajudas desinteressadas” (Gil, 1999, p.86) constituem atividades de inegável importância para que o aluno “compreenda que as necessidades detetadas na sociedade ou na comunidade fazem parte da (...) [sua] responsabilidade como membro do grupo e para que, em suma, se aproxime do «sentido preciso» dos direitos humanos” (p.86). No mesmo sentido se pronunciam Araújo e Puig (2007) quando, refletindo sobre o papel da educação na construção da ética e da cidadania, sublinham a importância destas “atividades de aprendizagem-serviço” na comunidade (Puig, 2007, p.102) para a formação pessoal e cívica dos alunos. Também a “escola aberta” proposta por Bourdieu (1987), local de encontro entre diferentes gerações, etnias e universos sociais, poderia ser o palco privilegiado destas atividades de promoção da entreatajuda e solidariedade – verdadeiras “aulas práticas” de formação cívica. Esta implicação discente em atividades “socioculturalmente valiosas” (Gil, 1999) potenciará a formulação de juízos com base na partilha de perspetivas, no diálogo com o outro (por vezes indutor de uma redefinição das posições assumidas *a priori*) e na luta pela resolução dos conflitos interindividuais e sociais sem recurso à violência – dando-se passos significativos, através desta *praxis cidadã*, na transformação de cada aluno num aprendiz do pensamento (Bárcena, 1999). Ao “(...) abrir caminho a um juízo esclarecido sobre o mundo social e [ao] oferecer as armas contra toda a espécie de manipulação” (Bourdieu, 1987, p.104), a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva e democrática.

O envolvimento discente na vida organizacional da própria escola constitui igualmente uma oportunidade de aprendizagem e exercitação não apenas da cidadania, mas também dos valores. A participação democrática dos alunos nos órgãos formais de gestão, em atividades

informais da vida escolar (Pinto, 2007) e na organização da própria aula (Gil, 1999) caracteriza uma escola que se assume, em pleno, como espaço de vivência de democracia (Canário, 2005) e de formação de *cidadãos integrais*. O incremento de uma interação pessoal entre educador e educando fundada numa vinculação afetiva recíproca, o desenvolvimento de “tarefas curriculares” e de “fóruns de consideração e diálogo” (Puig, 2007, p.93) que permitam aos alunos, nomeadamente a partir de vivências concretas (Oser, 1986), trabalhar e debater os valores, são também consideradas práticas educativas propiciadoras de uma “educação em valores”. Não menos relevante para o desenvolvimento da “personalidade moral” dos jovens é a construção, por parte da instituição escolar, de uma “cultura moral” (Puig, 2007, p.93). Imersos nesta “atmosfera formativa”, os alunos absorveriam, quase inevitavelmente, os valores da instituição. Num processo contínuo de apropriação e de ativação dos valores, os alunos desenvolveriam a sua inteligência moral, aprendendo a considerar o ponto de vista da alteridade, a “pôr-se na pele do outro” (Oser, 1986, p.928), a experimentar empatia por ele, a relacionar-se com ele, “(...) a respeitar as normas sociais, a enfrentar as experiências vitais e, principalmente, a considerar os conflitos de valor” (Puig, 2007, p.91). Os alunos aprenderiam a ser, a conviver, a participar e a habitar o mundo – isto é, aprenderiam a viver, na opinião deste último investigador. Aprendizagem da vida em conjunto, da compreensão da alteridade e da cidadania que não se conquista, porém, sem o domínio das ferramentas do conhecimento e da cultura (Nóvoa em Pinto, 2007).

2. A centralidade da socialização familiar das classes dominantes na construção do sucesso educativo

2.1. *Objetivos e métodos educativos familiares*

A infância e a adolescência constituem, como observa Vieira (2003b), momentos-chave no processo de produção social do indivíduo. É no contexto de socialização familiar que a criança, através da interação com os “outros significativos” (Berger e Luckmann, 1999, p.142), dá os primeiros passos na construção do seu primeiro mundo – uma realidade subjetiva que, construída na base da internalização dos papéis e das atitudes dos outros significantes, espelha a realidade social objetiva. Assim, e de forma mais ou menos consciente e deliberada, a família assume um papel crucial na socialização dos seus *herdeiros*. E ainda que sendo “(...) pouco numerosos os casos modelos que permitiriam falar de um

habitus familiar coerente, produtor de disposições gerais inteiramente orientadas para as mesmas direções” (Lahire, 2003, p.45), os adultos significativos do núcleo familiar veiculam e inculcam nas crianças o *modus vivendi*, os modelos relacionais, os sistemas de valores, as normas de comportamentos e os princípios educativos que são património do seu grupo social – isto é, uma cultura de classe (Cuche, 2003) que assume, nos grupos dominantes, a forma de cultura burguesa. As instâncias de socialização secundária, como a escola ou o grupo de pares, vão permitir, se devidamente selecionadas, prolongar e reforçar essa cultura burguesa internalizada e reproduzida através da educação familiar, como nos lembram Pinçon e Pinçon-Charlot (2007) no seu estudo sociológico sobre a burguesia.

O processo de educação tem, pois, a sua primeira etapa na família. Como hoje é admitido por numerosas investigações, é no contexto familiar que se lançam as primeiras pedras para a edificação do sucesso escolar e educativo das crianças, que se acredita preditor de trajetórias auspiciosas na vida profissional, familiar e social. A qualidade do contexto educativo familiar é, aliás, particularmente prezada no topo da hierarquia social, onde as famílias, mesmo “(...) estando conscientes de que a educação familiar, com a evolução dos costumes, já não funciona como um mecanismo com movimentos totalmente previsíveis e inelutáveis, (...) se batem para que os seus filhos *sejam felizmente e apesar de tudo mais bem educados do que nos outros meios (...)*” (Mension-Rigau, 2007, p.103). Ao contrário do que acontece nas famílias da classe popular e média, onde “(...) as modalidades de estruturação do *habitus* podem ser deixadas às fatalidades dos hábitos, dos encontros, das circunstâncias” (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007, p.83), nas grandes famílias a inculcação disposicional insere-se num projeto de educação deliberado e cujas metas e estratégias de consecução são conscientes. É em casa, por via da herança familiar, que as crianças da grande burguesia e da aristocracia são iniciadas na aprendizagem da distinção, adquirindo e tornando-se aptas a gerir eficazmente esses “pequenos nada” (p.273) de natureza cultural, comportamental, moral e espiritual que serão “grandes trunfos” nos diferentes domínios da vida, nomeadamente na vida escolar.

Face à importância para a sociedade do “projeto escolar”, a comunidade científica mobiliza-se no sentido de compreender o impacto sobre o desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança de fatores como o meio sócio-cultural de origem, os modelos de estruturação familiar (Lautrey, 1980) e os estilos educativos (Bergonnier-Dupuy, 2005). A desconstrução do mito da indissociabilidade entre elevado capital económico familiar e

padrão de excelência académica (Nogueira, 2004) abre novas pistas de investigação que agora incidem sobre os efeitos favoráveis para a integração escolar de uma educação para a autonomia, para a criatividade e para o respeito pelos outros desenvolvida num clima familiar onde se conjuga a estruturação flexível com a confiança, o apoio afetivo e o diálogo parental (Bergonnier-Dupuy, 2005) – condições que, de facto, tendem a caracterizar os meios sócio-culturais dominantes, como procuraremos mostrar.

A educação parental visa, segundo Kellerhals e Montandon (1991), “(...) formar (ou contribuir para formar) a personalidade do seu filho, prepará-lo para uma certa posição social (mais especificamente orientá-lo para uma determinada profissão) e finalmente (...) integrá-lo em certos grupos privilegiados e familiarizá-lo com os valores que os animam” (p.50). Para atingir estes objetivos, cabe aos pais, nomeadamente, seleccionar as técnicas pedagógicas e definir o grau de coordenação a manter com os restantes agentes socializadores.

Formar a personalidade social de uma criança implica, para os pais, desenvolver nela um conjunto de aptidões – umas de carácter instrumental, como a autoregulação e a acomodação e outras de carácter expressivo, como a cooperação e a sensibilidade (Kellerhals e Montandon, 1991)⁶. A hipótese de que o enfoque dado a cada uma destas dimensões da personalidade social da criança possa ter incidência sobre os seus resultados escolares tem constituído, como nos dizem Duru-Bellat e Van Zanten (1999), um dos temas de reflexão da Sociologia da Educação. Estudos vários têm referenciado a relevância, no sucesso escolar e noutras dimensões futuras da vida da criança, do desenvolvimento da autoregulação, orientada para dimensões como os “(...) processos cognitivos e metacognitivos, o controlo das emoções e do nível motivacional, a gestão do ambiente e do comportamento durante o estudo, etc” (Paula e Silva, 2007, p.171). Ora, ainda que os pais de todos os meios sociais deem a primazia à instrumentalidade sobre a expressividade são justamente as famílias do topo da escala social que mais valorizam o desenvolvimento da autoregulação (Kellerhals e Montandon, 1991), uma opção também associada por Torres e Silva (1998) às famílias com maior nível educacional, adeptas igualmente da estimulação e da autonomia. O desenvolvimento nos filhos do autodomínio, do espírito crítico, da curiosidade, da independência, da perseverança, da criatividade e da ambição constituem, então, metas

⁶ A autoregulação caracteriza-se por traços como a autoconfiança, autonomia, espírito crítico; a acomodação abrange qualidades como a responsabilidade, capacidade de trabalho, organização; a cooperação inclui características como a disponibilidade, sociabilidade, solidariedade; e, finalmente, a sensibilidade compreende qualidades como a imaginação, sensibilidade, partilha de convicções ideológicas.

educativas da classe dominante, igualmente adepta da estimulação, da originalidade, da iniciativa e da liberdade (Lautrey, 1980) – atributos que, como referimos, potencializam o êxito e a adaptabilidade escolar das crianças e que as famílias reencontram nos colégios da burguesia, cujos métodos e atividades pedagógicas tendem a privilegiar essas características, nomeadamente sobre o autoritarismo, como observam Pinçon e Pinçon-Charlot (2007).

Um outro objetivo educativo da parentalidade diz respeito ao posicionamento social que os pais projetam para os seus descendentes. A generalidade dos pais parece acalentar expectativas elevadas em termos do nível social a que os filhos devem aceder, a crer no estudo desenvolvido por Kellerhals e Montandon (1991). Daí que metade das famílias entrevistadas revele o desejo de que os seus filhos prossigam estudos universitários, ainda percecionados – não obstante a “desvalorização em cascata dos diplomas” (Duru-Bellat, 2006, p.29), agora acessíveis a pessoas “sem valor social” (Bourdieu, 2003, p.157) – como uma mais-valia em termos profissionais e sociais. Não deixa, porém, de ser constatado pelos investigadores que tal aspiração é tanto mais forte quanto mais elevado é o nível sócio-cultural dos agregados familiares. A relação direta entre as expectativas da parentalidade e as aspirações dos filhos (Schmidt, 1990) é similar ao “efeito de expectativas” dos docentes sobre os alunos: quando são elevadas, como acontece nas famílias das classes dominantes, potenciam melhores *performances* escolares. Em decorrência, reforçam-se as crenças de autoeficácia desenvolvidas na família e que constituem o sustentáculo do “exercício do agenciamento humano” (Paula e Silva, 2007, p.171). A valorização, a compreensão, a escuta e o acompanhamento dos filhos – práticas recorrentes nas classes dominantes (Kellerhals e Montandon, 1991) – constituiriam também ingredientes fundamentais para a construção do êxito educativo.

Relativamente às práticas educativas familiares, vários são os estudos que apontam no sentido da sua correlação com as *performances* escolares, que seriam mais elevadas para as crianças socializadas num clima educativo de autoridade estruturante do que autoritário ou permissivo (Bergonnier-Dupuy, 2005). A escolha dos métodos pedagógicos/“técnicas de influência”⁷ para atingir os objetivos educacionais – em termos de valores, regras e condutas

⁷ Normalmente usadas em conjugação, elas resumem-se, grosso modo, a quatro tipos: controlo, exercido através de obrigações e proibições, podendo abarcar sanções; motivação, pela via de incentivos de carácter não coercivo; moralização, mediante apelo a valores superiores, de ordem moral ou religiosa; e, finalmente, relação, traduzível numa manipulação da envolvência relacional visando a alteração comportamental do “educado” (Kellerhals e Montandon, 1991).

conducentes ao perfil e ao posicionamento social desejado – cabe, pois, aos pais, como observam Kellerhals e Montandon (1991). A sua opção varia, no entanto, em função da classe social. No que diz respeito ao exercício da autoridade parental⁸, estes autores constataam que a autoridade negociada é mais acionada pelas famílias com maior capital social e cultural – onde tende a predominar, segundo Bernstein (1975), o modelo de família de orientação pessoal – e se caracteriza pela promoção da discussão, da negociação e da partilha de decisões entre pais e filhos estimuladora de um sentimento de responsabilidade. Por outro lado, enquanto os estratos populares e de fraco capital cultural recorrem frequentemente à técnica do controlo, lançando mão da proibição e do castigo físico ou material para atingir as suas metas educativas, as famílias burguesas privilegiam a estratégia relacional – aliás tanto mais acionada quanto mais elevado é o nível escolar da mãe –, dando primazia ao uso do diálogo, do apoio e da racionalidade (Bernstein, 1975). Acreditando que a relação interpessoal influi no comportamento da criança, os pais dos estratos privilegiados optam por modificar o contexto relacional para contornar as dificuldades educativas: “(...) multiplicam, por exemplo as «carícias» dadas à criança, mudam de professor de piano, aumentam a presença dos amigos à volta da criança, respondem à agressividade com a amabilidade, etc.” (Kellerhals e Montandon, 1991, p.92). Esta diferencialidade educativa teria como causa, segundo autores como Kohn (Kellerhals e Montandon, 1991), o meio profissional dos pais, cujas condições de trabalho e cujo sistema de valores laborais se espelhariam nos seus comportamentos parentais. Usufruindo de autonomia e de poder decisório no local de trabalho e estando familiarizados profissionalmente com a manipulação de signos e símbolos e, portanto, com o recurso a um código linguístico elaborado (Bernstein, 1975), os pais de estrato sócio-cultural e profissional elevado privilegiariam, na educação dos filhos, o desenvolvimento da capacidade de iniciativa estimulando o recurso ao diálogo e, assim, contribuindo para o domínio da linguagem – conscientes de que o património linguístico que transmitem em herança familiar será amplamente cotado no “mercado linguístico” escolar de que fala Bourdieu (2003). Sendo as famílias da classe média-superior, maioritariamente, famílias de “orientação pessoal” (Bernstein, 1975) e caracterizando-se este tipo de família por um “sistema de comunicação forte ou aberto” (p.205), elas favoreceriam a

⁸ A autoridade pode ser do tipo coercitivo, quando se impõe uma ordem na base da supremacia estatutária que confere ao adulto o saber e o poder; persuasivo, quando se procura, através da explicação e da negociação, a adesão voluntária da criança à decisão do adulto; e, finalmente, estruturante, quando se pretende legitimar a ordem em nome de exigências sociais de que o adulto é o legítimo representante.

aquisição e o domínio, por parte das crianças, do código elaborado. Já os pais do meio operário, formatados profissionalmente para tarefas repetitivas e monótonas e para a obediência às chefias e inseridos num meio profissional pouco estimulante em termos de interação verbal, tenderiam a valorizar nos seus descendentes o respeito pela ordem e a submissão, subestimando as práticas discursivas no quadro educativo. Integrando, frequentemente, a tipologia da “família posicional” (Bernstein, 1975) – caracterizada pela fraca recetividade à troca de opiniões e ao compromisso –, os agregados familiares da classe operária não propiciariam a produção de discursos linguísticos elaborados. Confinadas a um código restrito gerador de significados particularistas resultante “(...) em primeiro lugar da sub-cultura e do sistema de papéis característicos da sua família, da sua comunidade e do seu ambiente de trabalho (...)” (p.202), as crianças dos meios populares estariam, no campo escolar, em desvantagem face aos jovens que, por herança familiar, dominam a “linguagem legítima” e o discurso universalista que a escola institui como norma.

Práticas, estilos e valores educativos – fortemente relacionados com a pertença de classe – são, assim, produtores de uma “galeria diversificada de filhos-alunos” (Almeida e Vieira, 2006, p.121), dotados de uma “personalidade social” que sendo “(...) também ela estruturante do universo educativo e peça decisiva do sucesso escolar, traz afinal a marca da casa” (p.122).

2.2. Da educação familiar à influência de outros contextos socializadores: permeabilidades e interações

2.2.1. Na encruzilhada entre família, mass media e grupo de pares

Pese embora a relevância da família enquanto instância socializadora da criança e do adolescente, a socialização não constitui um monopólio da instância familiar, que se confronta com a concorrência de outros agentes (Lahire, 2003). Imerso numa heterogeneidade de experiências socializadoras, o “ator uno” cede lugar ao “ator plural”, “(...) produto sempre matizado dessa heterogeneidade dos pontos de vista, das memórias, dos tipos de experiência (...)” (p.40) – nem sempre, aliás, em sintonia com o legado do universo familiar. A escola, mas sobretudo os amigos e, hoje mais do que nunca, os *mass media* constituem agentes socializadores de tão inegável relevo no quadro da socialização juvenil que as famílias não podem deixar de os levar em linha de conta, integrando-os nas suas práticas educativas e “usando-os” como aliados do projeto educativo dos seus filhos. Ora, são

precisamente as famílias dos estratos sócio-culturais privilegiados que não só se mostram mais abertas à intromissão de outros agentes educativos na missão socializadora, mas também revelam maior propensão e maior aptidão para “tirar partido” educativo de tais influências externas (Kellerhals e Montandon, 1991). Mais recetivas do que as classes desfavorecidas à missão formativa da escola, mais disponíveis à presença de amigos e colegas dos filhos e ao acompanhamento “crítico” do visionamento televisivo, as classes dominantes tendem, assim, a assumir uma posição de cooperação com os restantes agentes de socialização.

Os *mass media* constituem, hoje, uma realidade incontornável na vida de crianças e adolescentes que, como lembra Pinto (1999), nasceram e foram criados num contexto sócio-cultural marcado por um “ecossistema comunicacional e informativo” (p.11). O debate em torno da relação crianças/*mass media* polariza-se entre os que diabolizam os meios de comunicação social – acusando-os de vitimizarem seres indefesos e manipuláveis – e os que sobrevalorizam a sua dimensão formativa, identificando neles “(...) agentes que constroem, enunciam e representam mitos, ideias, projetos, ideologias, valores, num registo que seduz e cativa, que enreda e envolve” (p.26). Numa era caracterizada pela acessibilidade dos recursos tecnológicos e de conhecimento, a televisão e a internet ocupam, naturalmente, um lugar central no quotidiano destes “filhos dos *media*” (Pinto, 1999, p.11). O visionamento televisivo é, aliás, identificado por Pereira (2005) não só como a atividade de lazer doméstico a que as famílias, regularmente, consagram mais tempo, mas também como a mais generalizada – conclusão retirada a partir de uma investigação sobre a população portuense que vem de encontro à ideia de “colonização” televisiva dos tempos livres referenciada por Conde (1998).

Não obstante a globalização das novas tecnologias, persistem as desigualdades sociais em termos não só de acesso, mas também de “apreensão” da informação. Por um lado, a clivagem social no que diz respeito à posse de bens de equipamento como a tv-cabo, o computador pessoal ou o acesso à internet instaura e reforça o diferencial de acessibilidade ao universo informativo e ao saber (Pereira, 2005). Por outro lado, beneficiando de disposições e de competências que lhes permitem proceder a uma “alfabetização mediática” (Pinto, 1999, p.30) dos seus descendentes, as famílias da classe dominante estão mais capacitadas do que as famílias das classes populares para se “apropriarem” das vantagens formativas dos meios de comunicação – nomeadamente da televisão – e para, assim, as

capitalizarem em proveito do percurso académico e social dos filhos. Daí que a modalidade de controlo “orientado”, caracterizada por uma maior implicação parental, inclusivamente na escolha, no aconselhamento e também no acompanhamento crítico dos programas visionados ou dos *sites* consultados, seja mais frequente nas classes sociais mais capitalizadas do que nos estratos populares, cuja intervenção se caracteriza, preferencialmente, pelo controlo estrito do visionamento televisivo (Kellerhals e Montandon, 1991).

De importância fulcral na vida dos jovens são também as redes amicais que representam, enquanto espaço de comunhão de valores e de partilha de experiências, o *locus* de socialização endogeracional por excelência. Ocupando o “(...) epicentro na organização da vida social juvenil” (Conde, 1990, p.689), os amigos dos filhos tornam-se uma realidade incontornável para a parentalidade que se vê, assim, confrontada com a quase inevitabilidade de os aceitar como parte integrante da existência dos filhos. Esta abertura ao grupo de pares é, aliás, confirmada por uma grande maioria dos jovens portugueses que afirmam que os pais gostam dos seus amigos (Menezes, 1990). A investigação levada a cabo por Kellerhals e Montandon (1991) dá-nos também conta de que os pais se mostram atentos aos amigos dos filhos, cuja influência admitem, em cerca de metade dos casos, poder ser boa ou má em função da personalidade dos descendentes. O controlo da identidade desses amigos e a vigilância sobre os locais por eles frequentados e sobre a duração dos encontros integram as preocupações parentais. Quanto aos contactos extraescolares – receção dos amigos dos filhos em casa, autorização aos filhos para visitas a casas de amigos –, eles parecem menos estimulados pela parentalidade suíça do que pela portuguesa. Com efeito, enquanto apenas metade dos pais inquiridos por Kellerhals e Montandon (1991) fomenta este tipo de convivência, um expressivo número de famílias portuguesas afirma abrir o espaço doméstico ao grupo de pares dos filhos (Menezes, 1990). São, no entanto, as famílias de estatuto sócio-cultural mais elevado que se mostram mais recetivas a este tipo de contactos – conclusão partilhada tanto pelos investigadores suíços como nacionais. A explicação poderá residir no facto de as famílias com mais capitais culturais estarem mais conscientes do impacto positivo do relacionamento amical para o crescimento saudável dos jovens – nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de aspetos como o autoconceito positivo ou o adequado comportamento e aproveitamento escolar (Sprinthall e Collins, 1994), preditores de “(...) um ajustamento bem sucedido na vida adulta” (p.400) que estes pais, tanto ou mais do que os das classes populares, almejam para os filhos. A existência de condições materiais e logísticas

poderá explicar, igualmente, a receptividade destas famílias ao acolhimento dos amigos dos filhos (Pais, 1996).

A “abertura” das classes dominantes às redes de relações amicais dos filhos é igualmente sinalizada por Vieira (2003b), que refere a convivialidade entre pares na infância e juventude como uma prática não apenas corrente, mas ainda incentivada pela parentalidade como forma, nomeadamente, de alargar e reforçar a teia de relações sociais. Tendo consciência do “(...) capital que representa uma rede social bem constituída e bem mantida” (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007, p. 83), a burguesia tende a alimentar relações que possam vir a ser úteis aos filhos, assegurando que as práticas convivialistas se façam “entre iguais”, numa lógica de fechamento e de seletividade social também identificada pela socióloga portuguesa. A abertura do espaço doméstico aos amigos dos filhos surge, nesse sentido, como uma estratégia – racionalmente acionada – de controlo sobre as amizades (Pais, 1996) criadas no exterior dos redutos de sociabilidade familiares. Só depois de sujeitos ao “crivo” de uma observação *in loco* e de uma inquirição “em diferido” sobre as suas origens, os amigos “outsiders” veem, ou não, franqueadas as portas do bastião familiar.

A família não pode, no entanto, permanecer impermeável à influência de outros agentes socializadores. Perdidas as condições para garantir, sozinha, a socialização dos seus descendentes e incapaz de preservar o carácter de “ilha socializadora”, ela vê-se forçada a estabelecer, como vimos, um conjunto de pontes com outras instâncias educativas que consolidarão, desta forma, o entrecruzamento de socializações.

2.2.2. *Entre a casa e a escola: expectativas e estratégias educativas familiares*

A escolarização constitui hoje, como diz Sacristán (2003), “um valor que abrange todas as classes” (p.129), impondo-se a escola – independentemente das diferentes concepções sobre a missão que dela se espera – como uma realidade incontornável às famílias de todo o universo social. Quer lhe atribuam, como acontece maioritariamente, a função primordial de ministrar a formação técnica, fornecendo os saberes básicos, as noções elementares de cultura geral e as técnicas da retórica, quer lhe confirmem uma missão mais ampla onde cabem dimensões culturais no sentido lato e de formação moral e social – como se verifica sobretudo nos meios mais favorecidos (Kellerhalls e Montandon, 1991) –, as famílias reconhecem na escola o espaço de construção dos “alicerces para o futuro”. A aspiração de uma escolarização bem sucedida não pode deixar, assim, de integrar os projetos delineados pela generalidade dos

pais, independentemente da sua pertença social. Nem todas as famílias, porém, estão em condições de concretizar esta aspiração, por razões a que não é alheia a diferencialidade que as atravessa em termos da capacidade para desenvolver objetivos estratégicos face à escolarização, dos recursos e das competências para os alcançar (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999) e ainda do seu grau de envolvimento no projeto escolar.

Apesar da democratização dos estudos, é também, como vimos anteriormente, entre os pais de estatuto sócio-cultural elevado que o nível de aspirações em termos de formação escolar dos filhos é mais elevado (Kellerhals e Montandon, 1991), verificando-se que são os jovens oriundos destas famílias a atingir graus de ensino superiores e a alcançar maior sucesso escolar (Schmidt, 1990). Tais expectativas poderão explicar que a ameaça mais temida por estas famílias seja o “síndrome do perdedor” – uma perda de motivação e de equilíbrio da personalidade que comprometeria os projetos escolares e profissionais dos seus *herdeiros*. Daí que os progenitores das classes dominantes se mostrem não apenas particularmente atentos no que diz respeito à criação de condições favoráveis à motivação dos filhos para as solicitações escolares – através, por exemplo, de um trabalho pedagógico familiar de contacto precoce da criança com experiências culturais diversificadas e de um banho de imersão numa “(...) cultura quase em *osmose* com a cultura escolar” (Abrantes, 2003, p.75) –, mas também particularmente pródigos em disponibilizar todo o tipo de apoio psicológico ou extraescolar em caso de “desmotivação” escolar dos descendentes.

Esta classe não é, contudo, imune ao flagelo do insucesso escolar, como documenta o estudo de Nogueira (2004). Também Perrenoud (1987) conclui que o insucesso não constitui um fenómeno raro nas classes economicamente favorecidas, apesar de estas terem acesso fácil a formas de compensação e de luta contra o fracasso escolar. Esta ausência de relação pura entre a classe social e o (in)sucesso prova, no entender de Nogueira (2004), que a trajetória escolar “(...) se encontra também associada a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características «pessoais» dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social” (p.135). Assim, não surpreende que, no seu estudo, a autora tenha concluído que menos de metade dos jovens das classes dominantes entrevistados ingressou na universidade na idade regulamentar. Os cursos de preparação “pré-Universitária” e a opção pelo ingresso em universidades privadas, menos exigentes academicamente, constituem estratégias acionadas por este grupo social para perseverar na carreira escolar e alcançar o almejado título académico.

O diploma, preferencialmente de grau universitário, parece, assim, continuar a ser reconhecido como uma “garantia de múltiplos proveitos” (Berthelot, 1988): proveitos de ordem simbólica, nomeadamente para os que, já posicionados na classe dirigente e pretendendo conservar os seus filhos no poder, precisam da legitimidade conferida pelo título escolar para garantir a transmissão do património herdado sem cair em “(...) desagradáveis situações de inconsistência de status decorrentes da privação desse recurso” (Vieira, 2003b, p.393); mas também proveitos de ordem instrumental para os que, nomeadamente, aspiram a um processo de mobilidade social ascendente. Efetivamente, como conclui Percheron (Kellerhals e Montandon, 1991), são os pais envolvidos em dinâmicas de ascensão social quem mais valoriza o trabalho e o êxito escolar dos filhos, sendo também entre os pais de famílias conservadoras e tradicionalistas que se encontram os adeptos dos valores educativos da submissão e do rigor. A investigação levada a cabo por Vieira (2003b) dá conta, igualmente, da importância que a escola assumiu, nas décadas de procura otimista da educação, para uma pequena burguesia rural e urbana que, desprovida do capital económico suficiente para viabilizar os projetos de ascensão social, viu a instituição escolar e os seus agentes “(...) não apenas enquanto instância supletiva das carências culturais que reconhecem possuir, mas sobretudo como meio através do qual poderão resgatar a descendência da posição subalterna que ocupam na estrutura social, pela obtenção de credenciais escolares conducentes a posições de poder” (p.550). Tal adesão à lógica escolar é também perceptível nas intervenções da pequena burguesia técnica e de enquadramento, para quem os títulos académicos são vistos, igualmente, como uma mais-valia no mundo social e profissional. Dispondo de um maior volume de capitais – económicos e culturais – e detendo maior familiaridade com a cultura escolar, as famílias desta fração de classe mostram-se mais aptas não apenas para desenvolver nos filhos as disposições favoráveis ao sucesso escolar, mas também para exercer, de forma mais livre e esclarecida, a função de consumidor do “mercado escolar”. Os colégios privados surgem, para estas famílias que pretendem demarcar-se do seu espaço social de pertença, como a escolha acertada, porque oferecem um leque alargado de atividades extraescolares e dão garantias de qualidade e inovação pedagógica, como alegam os entrevistados de Vieira (2003b). Mas também, como a investigadora acrescenta, porque tendo estes colégios os *herdeiros* como público maioritário, a sua frequência constitui um fator de prestígio e um significativo enriquecimento do “(...) capital social de partida, graças aos contactos com pares socialmente selecionados” (p.380)

que lhes poderão franquear as portas dos espaços sociais de referência habitados pelos grupos de *status* herdado.

Se a preocupação com a qualidade de ensino dos descendentes constituiu, como aquela socióloga afirma, o grande denominador comum da generalidade das famílias da classe dominante, tal não significa que a escola tivesse sempre constituído a única via de acesso ao saber. Para algumas das famílias de *status* firmado, o espaço doméstico era o palco privilegiado de transmissão de uma “cultura geral” que se pretendia sem fins utilitaristas. De forma mais ou menos sistematizada e mais ou menos informal, as crianças eram familiarizadas com a cultura “legítima, universal e humanista” (Vieira, 2003b, p.342) que incluía conhecimentos de línguas, de história, de literatura ou pintura e que era ministrada pelos familiares ou, quando os recursos económicos o permitiam, por um corpo especializado que podia incluir uma “mademoiselle”, uma “miss” ou uma professora privada. O ingresso nos colégios privados surgia como alternativa ao ensino doméstico que, a partir dos anos 70, vai estiolando. A forte presença, na Lisboa desta década, de instituições de ensino privado – colégios adstritos a ordens religiosas, colégios internacionais ou raros colégios laicos – é, aliás, expressão da procura por parte das classes dominantes de estabelecimentos escolares que facultassem aos seus descendentes o ensino de qualidade, o domínio precoce de idiomas estrangeiros, a educação religiosa e moral e – *last but not least* – a seletividade social que a rede pública de escolas não estaria apta a disponibilizar. Nos anos 90 permanece, entre as classes dominantes, a preocupação com a qualidade da escolarização dos descendentes, tanto mais necessária quanto “(...) a concorrência no mundo dos negócios cresceu, a mundialização das trocas e dos desafios aumenta a sua complexidade” (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007, p.20). As elevadas expectativas sociais e profissionais requerem bases académicas sólidas que, no entender destas famílias, não se compadecem com a falta de rigor, de exigência e de acompanhamento que imputam ao ensino público. Como nos dizem estes sociólogos, os estabelecimentos de ensino direcionados para estas franjas populacionais respondem às solicitações dos seus “consumidores” com o aumento do nível de exigência e com a entrada na competição pelo acesso às escolas superiores mais prestigiadas. Os colégios privados de inspiração religiosa mantêm-se no topo das preferências parentais, enfrentando agora a concorrência aberta de inúmeras escolas internacionais, cuja equivalência com os *curricula* estrangeiros abrem aos *herdeiros* oportunidades de uma internacionalização da sua trajetória escolar e, eventualmente, da sua posterior carreira profissional.

A atenção prestada ao sucesso educativo dos filhos não se restringe, porém, à escolha criteriosa do estabelecimento de ensino a frequentar. A crer no estudo de Kellerhals e Montandon (1991), são os progenitores das classes dominantes os que mais propiciam aos seus filhos atividades de estimulação extraescolares. Desses “lazers inteligentes” (Dubet, 1991) fazem parte aulas de línguas, de música, ou mesmo atividades desportivas que envolvam, nomeadamente, o desenvolvimento de competências necessárias para singrar nos estudos e na vida profissional, como é o caso dos desportos de adaptação e antagonismo individual⁹. Estes dois tipos de desporto são, segundo os investigadores, os mais escolhidos pelos pais que projetam carreiras universitárias para os seus filhos. A tradição da vida desportiva no topo da hierarquia social é, aliás, referenciada por Mension-Rigau (2007) que a insere também na lógica de aprendizagem de excelência das classes dominantes, através da qual é possível, simultaneamente, adquirir capacidades fora do comum ao nível do “corpo, da saúde, da energia” (p.523) e inserir-se na vida social. Também Vieira (2003b) destaca, no estudo sobre a educação dos *herdeiros*, a importância que o desporto tem assumido, desde a década de 60, na socialização dos descendentes da classe dominante lisboeta. Reencontramos entre as preferências deste universo social os desportos de adaptação e de antagonismo que o estudo de Kellerhals e Montandon (1991) referencia para os meios sociais privilegiados. O ténis, a equitação, a vela, o *ski*, o *golf* e, nos anos 90, desportos mais radicais como o *surf* ou o *bodyboard* são exemplos de modalidades desportivas que, por serem consideradas parte integrante da educação ou “(...) um complemento saudável do processo de desenvolvimento cognitivo” (Vieira, 2003b, p.533), integram o projeto de formação dos jovens *herdeiros*. A par desta função formativa – que “(...) chega a ser avaliada, pelos próprios, como atributo fundamental na aquisição de regras e de competências cujo âmbito está longe de se esgotar no estrito campo desportivo” (p.355) –, as atividades desportivas selecionadas cumprem ainda a função de sociabilização entre iguais e de afirmação de distintividade social. Os elevados custos dos equipamentos requeridos e dos clubes e escolas frequentados constituem,

⁹ Partimos da tipologia desportiva adotada pelos investigadores suíços que distinguem, em função das competências requeridas, cinco tipos de modalidades: desportos de equipa, como o futebol ou volei, que envolvem e desenvolvem a cooperação e o antagonismo grupal; desportos *d’endurance*, como a natação ou o atletismo, que implicam e estimulam o esforço físico; desportos de adaptação, como o *surf*, que promovem a destreza e a adaptabilidade; desportos de antagonismo, como o ténis ou as artes marciais, que requerem e estimulam o individualismo e a competição face a face; desportos estéticos, como o *ballet* ou a ginástica, de pendor essencialmente artístico.

em tempos de massificação desportiva, a garantia de preservação das distâncias sociais e do fechamento endogâmico.

Dizendo-se abertos à diversidade de percursos educativos, os pais das classes dominantes afirmam não influenciar as escolhas académicas e profissionais dos filhos. Contudo, como refere Vieira (2003b), regista-se, em termos de distribuição das “vocações”, uma similitude com as atividades profissionais familiares – facto eventualmente indiciador de um “condicionamento” familiar para o prosseguimento dos estudos em áreas que deem continuidade à herança patrimonial e/ou profissional da família. Cabendo aos descendentes masculinos a missão e a responsabilidade prioritária de assegurar a gestão e a reprodução do património económico – que deverá ser conjugada, preferencialmente, com um curso superior que se enquadre no “ramo de atividade familiar” – mas também simbólico, é sobre os rapazes que recaem as maiores expectativas em termos de opções vocacionais e profissionais. As raparigas beneficiam, no plano das escolhas académicas, de maior liberdade, tendo ao seu dispor um campo de possíveis que abrange a frequência de licenciaturas como a de Psicologia ou Jornalismo, ou de cursos de curta duração e menor exigência académica, como os que se enquadram no campo das artes gráficas, decorativas ou de restauro. Esta discrepância de género nas opções vocacionais não é, porém, confirmada pelo estudo de Nogueira (2004). Segundo esta investigadora, os cursos ligados ao mundo dos negócios, com o qual os jovens são familiarizados desde cedo através do exercício de atividades profissionais nas empresas familiares, são eleitos quer pelos rapazes, quer pelas raparigas. Tal “gosto pelos negócios” (p.142) constitui a prova do peso da socialização na carreira escolar. A importância atribuída à carreira académica dos descendentes – sejam eles rapazes ou raparigas – é particularmente significativa no seio da Burguesia Dirigente e Profissional (Vieira, 2003b). Mais dependente, para o sucesso sócio-profissional e económico, do capital escolar do que do capital económico, esta fração de classe investe mais fortemente na escolarização dos filhos do que a fração empresarial e proprietária. Num contexto de massificação da escolarização e de conseqüente desvalorização dos diplomas, esta Burguesia Dirigente e Profissional encontra no prolongamento de estudos pós-licenciatura e na internacionalização da carreira académica a marca da distinção social que permitirá aos seus descendentes guindar-se ao estatuto de quadro dirigente ou superior ou afirmar-se, com prestígio, no desempenho de uma atividade liberal. Quanto às especificidades de género, Vieira (2003b) salienta que os rapazes deste grupo social optam preferencialmente por “(...)

áreas tidas como mais consonantes com as novas áreas do poder económico e do terciário moderno” (p.573), como a Economia e a Gestão, e não tanto pela Engenharia ou Agronomia, como no passado, e que as raparigas preferem Psicologia, Jornalismo, Direito, Economia e Gestão, em detrimento das tradicionais vocações para Letras.

O sucesso educativo dos descendentes, quer académico, quer social – através da inserção em ambientes socialmente selecionados – constitui, assim, um desígnio central das classes dominantes que veem na socialização “entre pares” dos seus *herdeiros* o garante da preservação do seu lugar na estrutura social.

2.2.3. *A participação parental no quotidiano escolar*

Um outro contributo apontado como determinante para o sucesso escolar e educativo diz respeito ao estreitamento da relação escola-família – uma relação que, como alerta Rocha (2005), deve ser entendida no sentido plural, dada a heterogeneidade de realidades escolares e familiares que abarca. Normalmente “(...) apresentada como possuindo óbvias – e públicas – virtudes perante raros – e privados – vícios” (Silva e Stoer, 2005, p.13), a articulação escola-família tem vindo a ser incentivada pelas políticas educativas do pós-25 de Abril, numa clara aposta em “trazer os pais para dentro” do sistema (Stoer e Cortesão, 2005, p.76). Apela-se à reconversão do “pai hostil” em “pai responsável” – uma figura parental que, valorizando a escola, mantendo contactos assíduos com ela e colaborando com as suas iniciativas, se materializa em duas formas distintas: a de “pai colaborador”, conceito que emerge em força na década de 80 e se caracteriza por uma participação na dinâmica da escola e da sala de aula e, nos anos 90, a de “pai parceiro”, cuja intervenção se faz ao nível da definição das políticas educativas, nomeadamente através da atuação em associações de pais, como nos dizem aqueles investigadores. Entramos, pois, no domínio do “envolvimento” e da “participação” – duas palavras recorrentes e cuja confusão semântica Silva (2003b) se propõe ultrapassar, definindo a primeira como o apoio direto e individual da família ao seu educando (normalmente em casa mas também na escola, mediante participação em reuniões) e a segunda como uma intervenção coletiva e de pendor representativo (dos pais e, indiretamente, dos alunos), através da integração em associações de pais, órgãos da escola ou outros organismos do sistema educativo.

A questão da relação família-escola centrou a atenção de Kellerhals e Montandon (1991), que se propuseram analisar a implicação dos pais na vida escolar através de três dimensões:

os contactos estabelecidos com a instituição, o grau de acompanhamento do aluno e a vontade de participar na dinâmica escolar. Contrariando a ideia de que a relação escola-família é, em grande parte, um diálogo de surdos tanto menos interativo quanto maior o hiato cultural entre pais e professores (Silva, 2005), Kellerhals e Montandon (1991) apontam no sentido de intensos contactos parentais com os professores não apenas individualmente, mas também em reuniões. A intensidade dos contactos não é, segundo esta investigação, modulada pela identidade social dos pais – ideia também partilhada por Stanley e Wyness (2005) que, a partir dum estudo levado a cabo em duas escolas básicas inglesas, identificam um envolvimento parental tanto por parte da classe média como das famílias operárias, contrariando-se, assim, o estereótipo social de que nos meios privilegiados haveria um maior apoio escolar aos filhos do que nos estratos desfavorecidos. A inserção materna na vida profissional, considerada por Almeida e Vieira (2006) um “traço estruturante” da condição infantil dos nossos dias, também não surge como um entrave à intensidade dos contactos com a escola que parecem, em suma, condicionados mais por fatores de ordem particular (caso do insucesso escolar) do que sócio-cultural.

Segundo o estudo de Kellerhals e Montandon (1991), o acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares surge como uma prática parental quase generalizada – só um número restrito de pais afirma não ajudar os filhos no trabalho escolar – e que lhes absorve, em média, duas horas e meia semanais. A vontade expressa por mais de metade dos inquiridos de frequentar aulas para melhor compreender as dificuldades escolares dos filhos é, aliás, reveladora do forte empenho dos pais no acompanhamento da escolarização dos filhos. O facto de a globalidade dos pais acalentar aspirações e expectativas de escolarização elevadas para os seus filhos (Diogo, 1998) poderá explicar que este acompanhamento seja transversal aos modelos de família, à identidade social da criança e, mesmo, ao nível sócio-cultural das famílias. Outras investigações apontam, aliás, no mesmo sentido. Benavente *et al.* (1994), por exemplo, constataram num estudo sobre o abandono escolar serem exceção os alunos de meios populares que não recebem acompanhamento escolar por parte dos familiares. Segundo estes investigadores, o interesse efetivo em auxiliar os filhos leva os pais a tomar a iniciativa de intervir mesmo quando reconhecem a pouca eficácia da sua ajuda – uma ajuda que, nestes meios sociais, como referem Duru-Bellat e Van Zanten (1999) apoiando-se em vários estudos, se restringe frequentemente à mera vigilância exercida pela mãe sobre a efetiva realização dos deveres ou sobre a sua apresentação e que nos meios culturalmente

privilegiados ganha uma dimensão pedagógica, com as mães instruídas a explicar as matérias, a adquirir e a utilizar materiais didáticos diversificados para desenvolver as competências escolares dos filhos... O estudo empírico levado a cabo por Diogo (1998) também dá conta de que a generalidade dos pais, a crer no que afirmam, não se demite da educação escolar dos filhos. A investigadora conclui, no entanto, que o acompanhamento da vida escolar se faz, preferencialmente, no contexto do lar, através da supervisão dos TPC e de conversas sobre a escola. Parecendo que “(...) não vivem a escola como um espaço seu, tal como é das crianças e dos professores, embora ao nível das representações, sejam favoráveis à intervenção no estabelecimento escolar” (p.178), os pais inquiridos cingem as suas relações com a escola a contactos informais com o professor ou a uma participação passiva, quer em eventos festivos, quer em reuniões para que foram convocados. O investimento parental em formas coletivas de participação no projeto escolar já não recolhe, porém, o mesmo grau de adesão junto das famílias, cuja disponibilidade para integrar Associações de Pais (AP), para intervir na gestão de programas escolares e para participar na cogestão da instituição é significativamente menor (Kellerhals e Montandon, 1991). Também Silva e Stoer (2005) chegam a idêntica conclusão. Analisando as dimensões de atuação individual e coletiva dos pais na escola, estes autores concluem que eles revelam maior envolvimento na defesa particular dos seus educandos – em casa ou na escola – do que na defesa de interesses gerais através, por exemplo, da participação em órgãos associativos ou da aceitação de funções representativas dos Encarregados de Educação. No entanto, enquanto os sociólogos suíços concluem que a atuação coletiva dos pais não é modulada pela pertença social das famílias, os investigadores portugueses indiciam o peso dos condicionalismos sócio-culturais quando, a propósito da escassa representatividade de pais de meios populares e/ou minorias étnicas nas AP do Ensino Básico e Secundário, alegam que “Este conjunto de pais tem geralmente uma escolaridade reduzida e penosa. É-lhes francamente difícil liderarem ou representarem os outros pais num meio que se lhes revela como desconhecido e assustador” (Silva e Stoer, 2005, p.17).

Implicando “(...) contactos entre culturas, imagens e vivências diversas” (Benavente e Correia, 1981, p.101), o diálogo entre famílias e escolas é ainda atravessado por uma panóplia de constrangimentos e de incompreensões que agravam, ainda mais, o fosso entre classes no processo de construção do sucesso educativo dos descendentes.

3. Sucesso escolar no feminino: contrariando a discriminação de género?

A questão do sucesso escolar feminino tem suscitado a curiosidade da comunidade sociológica, confrontada com o desafio de explicar uma vantagem de género que, como diz Marry, “(...) é flagrante e abala as análises em termos de dominação masculina” (2005, p.225). Dotadas de maiores aspirações escolares do que os rapazes (Deslandes e Cloutier, 2005), menos propensas ao abandono escolar (Pappámikail, 2007) e à retenção (Ribeiro, 2007a), alcançando mais altas classificações (Abrantes, 2003), acedendo aos mais prestigiados e seletivos estabelecimentos de ensino (Marry, 2005) e atingindo, na maioria dos países europeus, níveis de escolaridade superiores (Maruani, 2007) aos dos rapazes, as raparigas são hoje protagonistas de uma vantagem escolar de género que, em Portugal, atinge uma dimensão de relevo comparativamente aos restantes países europeus (Ribeiro, 2007a). Os dados estatísticos sobre o aproveitamento escolar dão conta dessa supremacia feminina, que tem expressão em todos os ciclos de escolaridade e também no Ensino Superior e que, em 2004, se cifrava em 58,8% das jovens com o Ensino Secundário completo contra apenas 39,4% dos rapazes da mesma faixa etária (Pappámikail, 2007).

Para Vieira (2006), a socialização familiar, ao construir socialmente o modo de ser feminino (Amâncio, 1994), desenvolveria nas raparigas as disposições requeridas e valorizadas pela instituição escolar. A menor autonomização das raparigas e a agorafobia que lhes é socialmente imposta (Bourdieu, 1998) propiciariam uma habituação a espaços fechados e recatados – a “cultura de quarto” (Fonseca, 2001) – como o da sala da aula. Estaria assim facilitada a adaptabilidade feminina a contextos que exigem um recolhimento propício ao estudo, à concentração e à reflexão, o que poderia explicar o maior empenhamento das raparigas, nomeadamente na realização dos trabalhos de casa, a que consagram mais tempo do que os rapazes (Deslandes e Cloutier, 2005). A socialização para a disciplina, para a obediência, para a cooperação, para a subordinação às expectativas dos outros e o desenvolvimento de traços como a docilidade e a orientação para a alteridade (Ribeiro, 2007a) contribuiriam também para o ajustamento feminino à normatividade escolar. Neste universo “muito feminizado” – até pela própria omnipresença física de mulheres (Abrantes, 2003) – as raparigas estariam “como peixe na água”, ao contrário dos rapazes, cuja integração escolar estaria dificultada por uma socialização nos valores da dominação, independência, audácia e desinibição (Amâncio 1994). A desenvoltura comunicativa das raparigas (Giddens, 2001) – resultante, pelo menos em parte, de uma maior estimulação

verbal desde os primeiros meses de vida (Safilios-Rothschild, 1986) – traduzir-se-ia, igualmente, numa vantagem escolar.

Uma outra explicação para o sucesso escolar feminino é aventada por Garcia *et al.* (2000), para quem o investimento das raparigas na escola constituiria uma estratégia prospetiva para escapar aos *handicaps* sociais de género. Também Abrantes (2003) identifica os constrangimentos e as iniquidades que as raparigas enfrentam nos diferentes campos da vida social como o motor para a integração da escola no seu projeto identitário. Tratar-se-ia, nas palavras de Pais (2003), de “uma estratégia de emancipação feminina” (p.247), acionada, nomeadamente, pelas jovens de estratos inferiores. Sendo muitas vezes as primeiras da família a seguir estudos e representando “(...) o resultado de uma seleção na medida em que são particularmente dotadas e determinadas” (Safilios-Rothschild, 1986, p.40), estas jovens dos meios menos favorecidos beneficiariam de uma motivação acrescida para superar os obstáculos. Estaríamos, deste ponto de vista, perante uma ação marcada pela reflexividade (Giddens, 2002), uma escolha instrumental e racional (Boudon, 1979a) tomada por quem, deliberadamente, aposta na escolarização para aceder a uma carreira profissional que, nomeadamente, lhe confira a autonomia sonhada (Pais, 2003).

Duru-Bellat (2004), por sua vez, avança com uma outra linha explicativa do sucesso escolar feminino, que estaria correlacionado com a elevação do nível de aspirações parentais relativamente à formação escolar das filhas. Subestimada até aos anos 60, ela é alvo de um maior investimento parental que refletiria, eventualmente, a tomada de consciência de que “(...) os rapazes poderão de facto inserir-se na vida ativa mesmo com uma formação curta (...) enquanto as raparigas, que acedem com maior frequência a empregos terciários, teriam mais necessidade de instrução” (p.122). A inexistência de discriminação parental no que diz respeito à escolarização das filhas e até, em certos casos, uma maior aposta nas formações longas para as raparigas, são também confirmadas por Kellerhalls e Montandon (1991), que chegam à conclusão de que “Já não se encontra, com frequência, nos pais, o projeto de limitar a formação das raparigas porque elas serão mães de família, nem o desejo de as orientar sistematicamente para carreiras relacionadas com as tarefas familiares” (p.222). Com efeito, se alguns estudos apontam no sentido da existência de expectativas parentais e de frequências punitivas distintas em função do sexo – com os pais a esperarem das filhas maior afetividade e dos filhos maior dinamismo (Baumrind em Kellerhalls e Montandon, 1991) e a punir os rapazes com mais frequência –, muitas são as investigações que põem em causa esta

diferencialidade. Assim acontece com o trabalho dos investigadores suíços que dá conta de uma quase similitude de género quer ao nível da personalidade social que os pais pretendem desenvolver nos filhos e nas filhas, quer ao nível das práticas educativas adotadas. Com efeito, a crer nas declarações dos pais entrevistados, rapazes e raparigas serão igualmente educados para a autonomia, responsabilidade e eficácia, sendo ténue o enfoque posto sobre a dimensão da sensibilidade para as raparigas. As práticas educativas, segundo este estudo, são idênticas para rapazes e raparigas, não apenas no que diz respeito ao controlo exercido sobre as raparigas, mas também no que concerne à sua vida escolar. As aspirações parentais na escolarização das filhas poderão explicar que os pais tenham tanto receio do “síndrome de perdedor” para os rapazes como para as raparigas (Kellerhalls e Montandon, 1991) e que o acompanhamento dos estudos não registe discriminação de género (Deslandes e Cloutier, 2005). Duru-Bellat (2004), por seu lado, fala de diferenças mínimas ao nível do investimento educativo dos pais nas raparigas e do apoio escolar prestado. Este seria, no entanto, ligeiramente superior no caso dos rapazes que, menos merecedores de confiança do que as raparigas, exigiriam um controle menos difuso, “(...) como se as famílias redobrassem de esforços, desde a primária para ajudar o filho a recuperar os seus falhanços precoces, mais frequentes do que nas raparigas, dado o desafio que representa a sua formação” (Duru-Bellat, 2004, p.124). Também as investigações de Kellerhals e Montandon (1991) apontam no sentido de uma indiferenciação de género em termos de estimulação extraescolar, onde apenas é assinalada uma ténue diferença ao nível da prática desportiva feminina, menos frequente e mais direcionada para os desportos artísticos.

4. A centralidade do estabelecimento de ensino na promoção do sucesso educativo

4.1. Em busca de um novo objeto de estudo: as instituições escolares

As análises sociológicas sobre a escola privilegiaram, tradicionalmente, quer abordagens macrossociológicas que tomam como objeto de estudo o “sistema educativo” considerado na sua globalidade (Canário, 2005), quer enfoques microssociológicos centrados no “átomo mais pequeno” (Dubet *et al.*, 1989, p.237) – isto é, a relação entre os diferentes atores que interagem no espaço da sala de aula. Ignorava-se, então, o estabelecimento de ensino enquanto “espaço pertinente de reflexão” (Nóvoa, 1998, p.32) e de análise dos fenómenos educativos (Ballion, 1991). A partir dos anos 70, dá-se início a uma mudança de rumo da

investigação educacional que, paulatinamente, se vai “desviando” das rotas investigativas de âmbito macro e micro para, apoiada nos contributos teóricos da abordagem sistémica (Canário, 1996), partir à descoberta da “escola concreta” (Ballion, 1991). Esta passará, então, a ser olhada não como um objeto social mas como um objeto científico (Canário, 1996).

Os anos 80 constituem uma etapa-chave nesta trajetória. Ancorada numa visão meso, a “sociologia das organizações escolares” (Nóvoa, 1995) vem, então, conceptualizar a escola como “(...) um espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (p.15) ou, no entender de Hutmacher (1995), como um coletivo humano organizado e norteado por um objetivo, onde se inscrevem relações de poder. O estabelecimento de ensino não é, agora, concebido como cenário nem da pura reprodução social e cultural operada a um nível mais macro, nem de uma ação (mais ou menos “livre”) dos atores individuais, mas como palco de variáveis contextuais e de processos internos que fazem dele um “contexto organizacional específico” (Lima, 1996, p.31) dotado de relativa autonomia que, pela sua fecundidade, urge analisar. Considera-se, pois, que as organizações escolares devem ser tomadas em consideração não só porque detêm um valor intrínseco passível de reflexão, mas também porque possibilitam uma profícua compreensão da multiplicidade de vetores (macro e micro) que se entrecruzam no ato educativo (Canário, 1996) permitindo, nessa medida, colmatar as limitações inerentes aos enfoques parcelares e estanques. Como advoga este investigador, os diferentes níveis de análise – micro, meso e macro – mais do que exclusivos devem ser complementares e constituir-se, assim, enquanto “pontos de entrada” distintos que permitem refletir, a partir de prismas diferentes, sobre o mesmo facto social: a realidade polifacetada que é a escola. A análise do estabelecimento enquanto globalidade sistémica pode constituir, de facto, uma “porta de entrada” para uma análise da socialização escolar e não escolar levada a cabo quer pela própria escola¹⁰, quer por uma pluralidade de agentes socializadores “extraescolares”, como a família; ela pode ainda proporcionar “(...) um conhecimento novo, baseado na articulação local das dimensões organizacional e pessoal, no quadro de processos instituintes de produção de inovações” (Canário, 1996, p.142). Lima (1996), por sua vez, considera que o enfoque sobre o estabelecimento escolar devolve “(...) à organização-escola o seu carácter

¹⁰ Canário (1996) chama a atenção para a noção de estabelecimento de ensino não na sua aceção puramente escolar-curricular, mas também numa conceção de escola enquanto “meio de vida social” onde decorrem processos formativos de índole informal ou não formal.

complexo, a diversidade e a heterogeneidade que a marcam de forma indelével, dimensões que a uniformização normativa e centralizadora procura descaracterizar e que certas perspectivas teóricas acabam por diluir” (p.31). Lembra ainda que a abordagem meso traz à evidência que a escola, enquanto território intermédio de decisão no campo educativo (Nóvoa, 1995), é parte ativa da sua própria auto-organização – produzindo regras, tomando decisões, delineando estratégias, criando uma identidade própria. A investigação educacional privilegia, agora, não a instituição Escola – concebida como uma realidade homogénea –, mas antes o estabelecimento de ensino, caracterizado por ter uma identidade específica (Hutmacher, 1995) construída na confluência entre subjetividades discentes e docentes e por ser um “(...) lugar concreto de trabalho e de investimento” (p.55) – traços potenciadores do sucesso (Good e Weinstein, 1995).

Porque configuram “territorialidades espaciais e culturais” (Nóvoa, 1995, p.16), as escolas não são redutíveis a uma mera dimensão técnica ou gestonária, como argumentaram vastos setores da comunidade pedagógica relutantes à importação para o universo escolar dum paradigma económico-empresarial. Para a compreensão da complexidade da organização escolar, importa, pois, convocar as “dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar” (p.16). Como diz Ballion (1991), num estabelecimento de ensino tudo pode ser considerado pertinente para a apreensão da sua “identidade” – a dificuldade residirá em juntar num todo coerente as “peças do puzzle” e, diríamos nós, atribuir-lhe sentido. Este investigador propõe três abordagens possíveis que, idealmente, deveriam combinar-se numa “teoria unificante do social” (p.148): a antropológica que, focalizada na dimensão comunitária, se centra nas relações estabelecidas entre os elementos da comunidade educativa; a institucional que, privilegiando a dimensão ideológica, equaciona a conflitualidade entre o “instituído” (a ordem estabelecida) e o “instituinte” (a contestação da estrutura social); e, finalmente, a abordagem organizacional que, concebendo a escola como “(...) um determinado conjunto de ações levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interação caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (...)” (Pinto, 1995, p.146), se centra na sua organização formal e informal. Nóvoa (1995), por sua vez, entende que estudar as escolas enquanto organização pressupõe analisar a sua estrutura física (dimensão, edifício escolar, recursos materiais...), a sua estrutura administrativa (recursos humanos, direção, administração escolar, relação escola-comunidade...) e a sua estrutura social (relação entre os agentes educativos, cultura organizacional, clima escolar...)

– dimensões que lhe conferem a especificidade organizacional e identidade própria de que fala Canário (2005).

O reconhecimento da capacidade auto-organizativa dos estabelecimentos de ensino e da “margem de ação” (Dubet *et al.*, 1989, p.236) que ela autoriza vem deixar em aberto a possibilidade de as escolas, independentemente das variáveis externas, poderem ter influência sobre as *performances* dos seus alunos. Constituindo o estabelecimento de ensino, nesta perspetiva, a “unidade primeira” de toda e qualquer mudança no sistema de ensino (Hopkins, 1985, p.12) e não esperando “(...) o melhoramento por via de uma «mudança dirigida» e das prescrições externas (...)” (Bolívar, 1997, p.81), necessário se torna, para promover a melhoria do seu funcionamento, que ele seja capaz de proceder à sua autoanálise (Hopkins, 1985). Importa, para além disso, que a escola deixe de ser uma organização onde apenas se aprende para se tornar também numa organização que aprende (Fullan e Hargreaves, 2000) – nomeadamente, a resolver os seus problemas e a superar os seus obstáculos. Envolvendo todo o coletivo da organização e assentando numa partilha e intercâmbio de saberes experienciais – aprendidos no passado e arquivados na “memória coletiva” da organização, mas também adquiridos no presente (Bolívar, 1997) –, esta “aprendizagem organizacional” terá repercussões na melhoria das aprendizagens e da educação dos destinatários da escola: os alunos.

Com a descoberta do potencial heurístico das instituições escolares começa-se, então, a refletir sobre o “efeito de escola” na promoção do que constitui o fim último da missão escolar: promover o sucesso educativo.

4.2. Entre a eficácia escolar e a melhoria das escolas

Falar de eficácia e de melhoria escolar tem implícito, como observa Muñoz-Repiso (1996), falar de qualidade – palavra que se afirma como um “tópico da nossa época” e que, a par da congénere “excelência”, rapidamente transitou do campo empresarial e mercantil para o campo educativo, onde o discurso da qualidade se vai impor como um “(...) princípio estruturante da ação comunitária em educação” (Nóvoa, 1998, p.108). Conceptualmente relacionadas (Creemers, 1996), a eficácia e a melhoria reenviam, inevitavelmente, para a questão das “boas escolas” (Muñoz-Repiso, 1996) e dos efeitos do contexto escolar no sucesso dos alunos. O tema, já com mais de três décadas, vai ganhar uma nova atualidade no

quadro do debate sobre a liberalização da escolha da escola e da publicitação dos *rankings* escolares (Diogo, 2010).

Este movimento de pesquisa teve como causa próxima a publicação, na década de 60, do relatório Coleman e de algumas outras investigações no âmbito da Sociologia da Educação que apontavam no sentido de um peso mínimo do estabelecimento de ensino na promoção do sucesso escolar, comparativamente à influência da família e da classe social de origem. A premissa “Schools make no difference” parecia, então, inabalável. As primeiras reações a esta onda de “escolacépticos” (Barroso, 1996, p.178) surgiram no início da década de 70, nos Estados Unidos, sob a forma do Movimento das Escolas Eficazes, cujos trabalhos de investigação vão ter eco imediato na comunidade científica anglo-saxónica – mais disponível para aderir a esta nova linha de investigação do que a sociologia francesa que, condicionada por fatores de âmbito teórico, institucional e metodológico como o peso da herança do paradigma da reprodução, a centralização do sistema ou a inoperância dos instrumentos estatísticos disponíveis (Duru-Bellat, 2002), só nos anos 80 despertará para a importância da eficácia do estabelecimento de ensino.

Insatisfeitos com o excessivo peso atribuído às variáveis extraescolares na determinação do sucesso e constatando a existência de diferenças entre escolas na promoção da excelência académica, os autores do Movimento das Escolas Eficazes decidiram analisar o efeito de escola e procurar as características dos estabelecimentos escolares eficazes e ineficazes, recorrendo, para tal, ao método quantitativo e a técnicas extensivas – estudos que lhes permitiram, então, extrapolar resultados e construir leis gerais. Não negligenciando o peso de variáveis como a classe social de origem, os investigadores deste movimento – acusado de ser mais organizativo do que processual e de se cingir, na sua definição de sucesso, aos dados facilmente quantificáveis – acreditam que uma instituição escola é eficaz quando “(...) os alunos e alunas progredem mais rapidamente do que seria de esperar, ou poderia prever-se, com base nas suas condições à partida” (Bolívar, 2003, p.29). Deste modo, como salientam Rutter *et al.* (1979), apesar de o meio envolvente exterior à escola exercer influência sobre os resultados escolares, não existe uma tendência estatisticamente significativa que confirme que as escolas com alunos provenientes de meios mais desfavorecidos sejam, necessariamente, as que obtêm índices de sucesso mais reduzidos.

Abandonados os primeiros estudos sobre os efeitos de escola baseados no modelo de *input-output* e que tendiam a associar – quase linearmente e sem ter em conta as dinâmicas

organizacionais – os recursos escolares e o sucesso dos alunos, surgiu um conjunto de investigações que não só aponta para outros fatores explicativos do sucesso, como também atribui uma aceção mais lata à definição de êxito (Sammons, 2006). A par da variável “conhecimento académico”, o conceito de sucesso passa a incluir indicadores relacionados com “resultados sociais e afetivos” (p.5), de que são exemplo as atitudes dos discentes, o seu comportamento escolar, a sua autoestima e a frequência das aulas.

Entre os autores que mais contribuíram para a consolidação do Movimento das Escolas Eficazes contam-se Rutter *et al.* (1979), cujos trabalhos de investigação procuraram descobrir se a especificidade do ambiente de trabalho proporcionado pelas organizações influencia o sucesso dos jovens em termos de assiduidade, comportamentos escolares, bons resultados nos exames e delinquência. Estes investigadores concluíram, então, que o sucesso parece não depender das “variáveis ecológicas” (Brunet, 1995, p.134) do estabelecimento de ensino nem de fatores de organização administrativa, mas sim das suas características enquanto instituições sociais, nomeadamente no âmbito das relações pedagógicas na sala de aula e do sistema de incentivos, prémios e responsabilização dos alunos. Deste modo, há escolas eficazes que diferem em termos da composição sexual dos agentes educativos, da dimensão ou do estado de conservação da escola e do número de alunos por turma. Contudo, estas “boas escolas” caracterizam-se por uma organização social similar, conferindo maior importância aos TPC e a um modelo de planeamento curricular realizado coletivamente por equipas de docentes sob a égide do departamento disciplinar (Rutter *et al.*, 1979) – dinâmica de trabalho grupal defendida por Fullan e Hargreaves (2000) como antídoto contra o nocivo isolamento profissional dos docentes. Nas escolas eficazes, os professores partilham ainda elevadas expectativas face à *performance* dos alunos e desenvolvem com eles uma relação de maior proximidade e abertura que chega a assumir, nas instituições que providenciam o “pastoral care”, dimensões de partilha de confidências (Rutter *et al.*, 1979). No entender de Perrenoud (2003), a eficácia dos docentes em termos de competência, autonomia e reflexividade constitui igualmente uma variável potenciadora do sucesso. A profissão de docente exige, na sua opinião, não só um conhecimento dos conteúdos programáticos da disciplina lecionada – essencial para a programação de atividades pedagógicas diversas –, mas também uma formação didática que permita ao educador saber lidar com a diversidade de tarefas e de desafios pedagógicos. Indissociável da interação face-a-face, a atividade docente exige ainda aos professores que eles disponham de determinadas competências

humanas e relacionais, como a empatia, proximidade, justiça ou exigência de rigor. Perrenoud (2003) refere também que a eficácia da escola depende igualmente da capacidade de o professor ser um agente reflexivo. Ele deverá ser capaz de capitalizar para o seu conhecimento e *praxis* pedagógica os conhecimentos emanados das ciências sociais e humanas, pondo em diálogo os saberes “autoconstruídos” na sua experiência prática e idiossincrática com o *corpus* teórico de uma “ciência das aprendizagens e do ensino” (p.122), preconizadora de didáticas construtivistas e de uma mobilização dos alunos para “aprendizagens fecundas” (p.115). Assim, para promover a eficácia escolar, o professor deverá adaptar a tarefa pedagógica proposta aos recursos do educando e diversificar as práticas pedagógicas. A propósito destas últimas, Rutter *et al.* (1979) concluíram que a *performance* escolar aumenta quando o professor se mostra capaz de interagir com a turma – enquanto todo – e não apenas com alguns alunos individualmente. Salientam ainda que as constantes admoestações professorais face aos comportamentos indisciplinados tendem a gerar nos alunos uma perda de atenção e de interesse indutoras de um clima de anomia pouco favorável à aprendizagem e que a opção pela atribuição de continuidade pedagógica ao professor não acarreta qualquer ganho em termos de sucesso, podendo mesmo obstaculizá-lo. Tendo as censuras ou os elogios tanto maior impacto no comportamento das crianças quanto mais imediatos e diretos forem, compreende-se que os quotidianos louvores docentes ao desempenho dos alunos ou a afixação dos seus trabalhos nas paredes da sala de aula tenham um efeito positivo no comportamento dos jovens, ao contrário do sucedido com a atribuição dos prémios anuais aos discentes que, também por ser demasiado seletiva, desmotiva a maioria dos alunos – influenciando, portanto, apenas o nível de frequência das aulas e não as restantes dimensões do sucesso. Em suma, “(...) uma atmosfera na sala de aula cooperativa e produtiva é claramente um ponto de partida para um ensino e uma aprendizagem efetivos e dá uma importante contribuição para os resultados dos estudantes” (Rutter *et al.*, 1979, p.119). Igualmente indutora de sucesso é a partilha de experiências que apelam à responsabilização dos alunos e à sua participação na vida escolar, como ser delegado de turma ou membro da assembleia de escola, e que se mostram mais eficazes na promoção do êxito escolar do que, nomeadamente, as atividades extracurriculares.

Também Edmonds (1979), ainda que “(...) reconhecendo o peso do *background* familiar na formação do caráter, personalidade e inteligência da criança (...)” (p.21), assinala a importância do “efeito-escola”, mostrando que o estabelecimento de ensino pode “fazer a

diferença” no que diz respeito ao desempenho escolar dos alunos, nomeadamente dos mais descapitalizados. As escolas eficazes caracterizam-se, segundo este investigador, por terem uma liderança firme, um diretor preocupado com a qualidade do ensino – objetivo igualmente partilhado pelos restantes membros da organização –, por atribuir primazia aos conhecimentos académicos e às atividades curriculares e por zelar pela manutenção de um clima que, sem ser repressivo ou rígido, esteja adequado às exigências do processo de ensino-aprendizagem. Nas escolas eficazes partilham-se, além disso, fortes expectativas relativamente ao sucesso dos discentes e avaliam-se os programas escolares a partir dos resultados dos alunos.

Tomando por base os estudos de autores anglo-saxónicos, também Nóvoa (1995) traça um retrato de uma escola eficaz. Como nos diz, estes estabelecimentos caracterizam-se por uma autonomia que lhes permite não só responder cabalmente aos desafios específicos enfrentados quotidianamente, responsabilizando os agentes educativos, mas também criar um *ethos* escolar – isto é, “(...) um conjunto de valores, atitudes e comportamentos” (Good e Weinstein, 1995, p.82) – mobilizador dos diferentes atores para o projeto educativo. São também traços de uma escola eficaz: a liderança “efetiva e reconhecida” capaz de congregar esforços individuais e coletivos na construção de um projeto escolar e de promover a colaboração dos agentes educativos na definição dos objetivos organizacionais; a eficaz planificação e articulação curricular que valorize as dimensões cognitivas, relacionais e sociais; a organização eficaz do tempo, evitando interrupções e desarticulações pedagógicas e respeitando os ritmos pessoais de cada aluno; a aposta na estabilidade e na formação contínua dos agentes educativos; o estímulo à participação dos pais na vida escolar; o reconhecimento público do seu ensino de excelência; o apoio das autoridades locais, regionais e centrais e a integração da escola na comunidade envolvente.

As investigações sobre a eficácia escolar levadas a cabo, a partir dos anos 80, pelos sociólogos franceses, vêm enriquecer o debate aberto pelos anglo-saxónicos. Assumindo que a ação educativa não se pode restringir aos resultados estritamente escolares, Ballion (1991) define como estabelecimento eficaz aquele onde é atingido o equilíbrio perfeito entre três componentes: as *performances* escolares, a equidade – social, étnica e de género – e a formação do aluno, no plano individual e social. Neste sentido, uma boa escola não é, simplesmente, aquela que apresenta bons resultados, mas sim aquela que, mesmo com *performances* medíocres, está envolvida numa “*démarche* de progresso” (p.158). Porque os

bons resultados obtidos podem não significar qualquer progresso dos alunos – como pode acontecer quando estes são já bons à partida –, Duru-Bellat (2002) introduz como parâmetro fundamental para a avaliação do “efeito estabelecimento” o “valor acrescentado” (p.101), definido como o que os alunos “ganharam” ou “perderam”, em termos de progresso escolar, com a frequência daquela escola, quando comparados a outros alunos com níveis e condições sociográficas idênticas. Defende esta socióloga que o processo de avaliação do “efeito escola” envolve, pois, uma sequência faseada em três momentos: a observação dos “efeitos ilíquidos”, traduzidos pelos resultados escolares alcançados num determinado ano em diferentes estabelecimentos; a captação dos “efeitos líquidos”, correspondentes ao “valor acrescentado” pela frequência da escola e, finalmente, a procura da sua explicação causal “(...) substituindo à variável global «estabelecimento» um certo número de características deste último (composição social do público, estrutura do corpo docente, oferta de lugares...) ou ainda, de maneira mais qualitativa, certos traços do seu funcionamento interno” (Duru-Bellat, 2002, p.101). Traços que, combinados, definem o que pode ser identificado como “perfis” (Ballion, 1991) das “escolas eficazes”. São vários os fatores de eficácia referenciados pelas investigações francesas. Ballion (1991) identifica a população estudantil, a dimensão e localização geográfica do estabelecimento e a natureza da oferta pedagógica. Ressalva, no entanto, que um “(...) tipo de conduta educativa, um modo organizacional, pode revelar-se performante para certas populações de alunos, para certos tipos de estabelecimentos e não para outros” (p.152): um ensino severo, disciplinado, distante e tradicional será eficaz junto de populações escolares favorecidas e ineficaz em escolas de meios sociais fragilizados, onde a pedagogia, a tolerância, a afetividade e a interação com os pais constituem as ferramentas adequadas para a eficácia escolar.

Dubet e Duru-Bellat (2000), por seu lado, destacam como vetores de eficácia o nível elevado de exigências, a articulação entre práticas pedagógicas e objetivos e a mobilização docente em torno destes últimos – desde que esta obedeça a duas condições: ser coletiva, porque “(...) cada professor, isolado na sua turma, segue a inclinação natural que o conduz a concentrar os seus esforços sobre os alunos mais fáceis (...)” (p.124) e não ser direcionada para aspetos “periféricos” da vida escolar mas para o trabalho da aula. Admitindo que o estabelecimento de ensino não é a solução para todos os problemas (p.147), Cousin (2000) põe a tónica em duas condições para a sua eficácia: a formação do pessoal docente e não docente e a transformação da escola num espaço de partilha e discussão; o enquadramento e

o apoio das instâncias superiores aos estabelecimentos de ensino, agora chamados “(...) a tratar e resolver os problemas e as questões que dantes não lhes incumbiam diretamente” (p.146) e confrontados com a solidão face às suas próprias decisões. Já Duru-Bellat e Van Zanten (1999) assinalam a importância de uma gestão eficiente do tempo por parte do docente, das expectativas positivas de sucesso e do controlo disciplinar – fator este que surge no topo dos critérios de avaliação parental de uma boa escola, acolhendo a quase totalidade das preferências dos pais, seguido de perto pelo sucesso nos exames e, a pequena distância deste, pelo bom clima relacional entre alunos (Ballion, 1991). A crer em estudos mais recentes, as vias para a eficácia incluiriam também, a par destas práticas pedagógicas tradicionais, outras de pendor mais moderno e humanista – como é o caso de um tratamento cordato e equitativo dos alunos (Dubet e Duru-Bellat, 2000).

Tomando por ponto de partida a ênfase mediática dada ao “efeito escola” e ao “efeito professor” nos resultados dos exames do 12º ano, Melo (2010) vai problematizar o “efeito de estabelecimento de ensino” nas representações que os docentes de diferentes universos escolares constroem sobre os fatores de (in)sucesso dos seus alunos. O facto de a resposta mais selecionada – “a escola e os professores podem fazer a diferença se estiverem reunidas outras condições” (p.302), de natureza sócio-cultural – ser transversal aos diferentes estabelecimentos de ensino, leva a investigadora a concluir que essas representações estarão “(...) mais diretamente relacionadas com as crenças e valores que os professores incorporam ao longo da sua experiência profissional do que com o contexto em que exercem a sua atividade profissional” (p.303).

Deste vasto leque de investigações no âmbito do Movimento das Escolas Eficazes, Lima (2008) retém dois contributos fundamentais para o mundo da educação: rebater o “pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural” (p.420) ancorado nas teorias bourdieusianas e insuflar “uma nova esperança e uma fonte de autoestima” (p.420) nos professores, cuja ação passou a ser auto e heteropercecionada como podendo fazer a diferença no sucesso discente.

Ainda que tendo contribuído para combater a ideia de impotência escolar perante o peso da classe social de origem dos alunos – demonstrando que “(...) as características dos alunos não permitem prever os seus resultados escolares, se forem tomadas independentemente dos processos internos às escolas” (Good e Weinstein, 1995, p.83) – e para elevar o otimismo docente, as investigações do Movimento das Escolas Eficazes revelaram, como diversos

autores salientam, algumas debilidades teórico-metodológicas¹¹. Procurando ultrapassar tais fragilidades, o Movimento Melhoria da Escola veio promover, nos anos 80, o desenvolvimento de projetos de intervenção em contexto escolar baseados na metodologia da investigação-ação e no conhecimento prático dos profissionais do terreno (Bollen, 1996) que se propunham “(...) capacitar, organizativamente, a própria escola como totalidade para a resolução, de forma relativamente autónoma, dos seus problemas” (Bolívar, 2003, p.35), habilitando os agentes educativos implicados na interação escolar a uma reflexão e ação rumo à melhoria escolar (Bollen, 1996). Adotando uma orientação dinâmica e de lógica instituinte e acreditando que a instituição escolar – mediante a ação dos diferentes agentes educativos – pode ser “um lugar estratégico de mudança” (Bolívar, 2003, p.19), o Movimento Melhoria da Escola procura responder à pergunta: “esta estratégia de melhoramento funciona e esta intervenção é eficaz nestas circunstâncias?” (Bollen, 1996, p.34).

Insurgindo-se contra o centralismo e a imposição de inovações organizacionais e pedagógicas de “cima para baixo”, este Movimento deu voz às escolas e aos seus agentes educativos no desenvolvimento, a partir do interior dos estabelecimentos de ensino, de um conjunto de ações integradas capazes de tocar no “ponto-chave” (Bolívar, 2003): os processos pedagógicos dos docentes e as aprendizagens dos discentes. Nesta perspetiva, os currículos adotados pela instituição escolar devem nascer da ligação ao contexto territorial

¹¹ Good e Weinstein (1995) salientam que as investigações sobre a eficácia escolar não têm em conta a estabilidade dos resultados escolares nem se interrogam sobre as causas que estão na origem de variações em termos de *performance* em função dos anos e que, para além disso, apenas se socorrem de testes estandardizados – instrumento de medição que contempla unicamente a aquisição de saberes puramente académicos, ignorando outras dimensões de desenvolvimento humano de maior complexidade. Por outro lado, entendem que os resultados médios obtidos nestes testes podem ser, igualmente, muito enganadores, porque não consideram nem as variações entre turmas, nem as especificidades de cada grupo social no âmbito do género ou, diríamos nós, da pertença social. Uma outra vulnerabilidade destas investigações prende-se, a seu ver, com o facto de elas deixarem ainda por explicar o modo como “(...) vários processos se combinam para criar um certo *ethos* social que caracteriza as escolas eficazes, isto é, ainda não se sabe quais os processos necessários ou suficientes para afetar os resultados escolares dos alunos” (p.87). Bolívar (2003), por sua vez, lembra que a noção de “eficácia” não é neutra e depende dos pressupostos teórico-metodológicos construídos *a priori*, podendo mesmo servir de mote a reflexões e debates de natureza política e ideológica. A pretensão de extrapolar as características de uma escola eficaz para uma ineficaz sem ter em conta as especificidades contextuais é outra das limitações apontadas. A maior delas reside, porém, no facto destas investigações não refletirem sobre os processos “internos” de construção da mudança e de promoção da eficácia escolar. Nas suas palavras, “(...) embora dispondo de *fotografias* de escolas eficazes, faltou-nos o filme acerca do modo como uma escola se converte em eficaz, isto é, uma teoria da mudança educativa” (p.35). Lima (2008) identifica como grande vulnerabilidade destas investigações o enfoque quase exclusivo na componente cognitiva, avaliada através dos resultados de testes e exames e a subestimação do “desenvolvimento de competências sociais e estéticas e de atitudes” (p. 358), cuja importância é indiscutível até para a melhoria dos resultados académicos.

onde a escola se encontra implantada, contrariando a lógica da imposição ministerial dos programas e currículos “executados”, uniformemente, pelos docentes dos diferentes estabelecimentos de ensino. À luz deste modelo de inovação promotor da autonomização e descentralização, a mudança, sempre norteada pela melhoria do processo de aprendizagem dos discentes, nasceria do “(...) processo de deliberação e decisão comunitária” (p.23) dos agentes que estão no “terreno” os quais seriam, simultaneamente, responsáveis pela conceptualização, pela decisão e pela concretização da melhoria escolar – uma lógica de mudança de tipo constituinte e não instituída, como acontece no caso do modelo técnico-burocrático prescrito externamente, onde os peritos concebem e decidem e os professores aplicam. A melhoria das escolas é, no paradigma em análise, concebida não como um acontecimento, mas como um processo (Bollen, 1996) – conceção que reforça o seu afastamento do modelo técnico-racional. Trata-se, segundo Macbeath e Mortimore (2001), de um processo moroso e que, para Hargreaves e Fink (2007), se deve caracterizar também pela durabilidade e sustentabilidade – conceito este importado do campo ambientalista e que, no domínio da educação, significa que as melhorias do sistema educativo e das escolas “(...) preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo-lhes, pelo contrário, benefícios positivos, agora e no futuro” (p.31). A profundidade, a durabilidade, a amplitude, a justiça, a diversidade, a disponibilidade de recursos e a conservação constituem os sete princípios da sustentabilidade na mudança educativa. A melhoria só será sustentável se estiver centrada não na testagem dos resultados – indutora de múltiplas estratégias de “batota pura e simples” (p.72) dos docentes –, mas na aprendizagem dos alunos que deverá ser, necessariamente, profunda, “nutritiva”, não padronizada, de “digestão” lenta e ampla, isto é, abrangendo o campo do conhecer, fazer, ser, conviver e viver sustentavelmente. A sustentabilidade da mudança exige ainda a preservação (“durabilidade”) dos líderes bem sucedidos e a “partilha” (“amplitude”) dessa liderança com outros elementos da comunidade educativa que, assim, desenvolverão as competências necessárias para, chegada a hora da sucessão, dar cabal prosseguimento ao projeto da melhoria sustentável da escola. Importa, igualmente, que este projeto não esteja apenas ao serviço de interesses privados da instituição em causa mas do bem público para o qual deve, aliás, contribuir. Assim, por exemplo, a escola de sucesso deverá colaborar com a sua experiência e com a partilha de saberes para a melhoria das outras escolas através, nomeadamente, de parcerias,

não devendo nunca alcançar o seu sucesso “(...) à custa do afundamento e do fraco desempenho das instituições vizinhas” (Hargreaves e Fink, 2007, p.186), retirando-lhes, por exemplo, os melhores recursos docentes e discentes. Não menos importante para a sustentabilidade da melhoria é a recusa da “padronização”, no respeito por uma enriquecedora diversidade – cultural, profissional e organizacional de, respetivamente, discentes, docentes e estabelecimentos de ensino –, cuja coesão será mantida através do estabelecimento de redes várias. Porque são determinantes para a melhoria sustentável, os recursos materiais e humanos de que a escola dispõe devem ser objeto de preservação e de recuperação: renovação da energia dos membros da comunidade através do desenvolvimento da sua confiança, autoconfiança e emoção; reaproveitamento da sabedoria, da experiência e da “memória organizacional” que os mais velhos detêm e que, expurgadas dos seus erros, são peças-chave para a mudança educativa.

4.3. Boas escolas: novas sínteses e novas perspetivas teóricas

O Movimento das Escolas Eficazes e o da Melhoria da Escola permaneceram, durante muito tempo, de costas voltadas: o primeiro focalizado no “incremento dos resultados (cognitivos)” dos discentes e o segundo no “desenvolvimento profissional e organizativo” dos docentes (Bolívar, 2003, p.38). Como lembram Reynolds e Stoll (1996), ambos os paradigmas são responsáveis por esta incomunicabilidade. Por um lado, o Movimento das Escolas Eficazes não criou as condições necessárias para o intercâmbio com o Movimento Melhoria da Escola, uma vez que não promoveu estudos de caso sobre escolas eficazes ou ineficazes, secundarizou o peso dos processos organizativos e de outras instituições exteriores à escola na promoção do sucesso, não apurou relações de causalidade entre determinados fatores organizacionais e a eficácia e não teve em conta nem os contextos de inserção da escola, nem as suas dinâmicas internas (como os conflitos interpessoais), acreditando que a mera exportação de práticas educativas e organizativas pode garantir o sucesso. Por outro lado, o Movimento Melhoria da Escola contribuiu também para perpetuar o distanciamento, na medida em que não teve a preocupação de medir o impacto dos seus projetos de melhoria escolar nos resultados dos alunos, não teve em consideração que os processos de melhoria escolar não afetam os alunos de forma similar e, finalmente, porque assente numa lógica técnico-racional ou empírico-racional, não refletiu sobre a

“irracionalidade” de algumas escolas que “(...) podem ter um compromisso emocional com certas formas de trabalhar que não são produtivas” (Reynols e Stoll, 1996, p.117).

Perante o reconhecimento das insuficiências quer do Movimento das Escolas Eficazes, quer do Movimento Melhoria da Escola¹², autores como West e Hopkins (1996) concluíram pela pertinência da fusão das duas tradições. No sentido de contrariar este “divórcio”, procuraram conciliar as virtualidades dos dois movimentos e minimizar os seus pontos fracos, de modo a “(...) sabendo quais são as metas últimas da escola (como evidenciou a segunda geração do movimento das escolas eficazes), gerar os processos e condições internas das escolas que as facilitem (como aprendemos das experiências de melhoria da escola)” (Bolívar, 2003, p.39). West e Hopkins (1996) construíram, então, um modelo analítico que inclui quatro dimensões ancoradas nos contributos de ambos os movimentos: as experiências educativas dos alunos, os níveis de consecução dos discentes, o desenvolvimento profissional e organizativo e a implicação da comunidade.

Relativamente à primeira dimensão, entendem os autores – numa perspetiva lata de educação – que a escola atual não é um mero *locus* de transmissão de conhecimentos, mas também um quadro de experiências educativas, defendendo, portanto, a necessidade de ter em conta o impacto da escola não apenas ao nível da aquisição cognitiva dos alunos mas do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, como a motivação, satisfação, autoestima, participação na vida comunitária, social, cultural e desportiva. Não renegando a importância dos níveis de conhecimentos dos alunos – próxima da tradição das Escolas Eficazes –, os autores entendem, no âmbito da segunda dimensão, que tão importantes quanto os níveis de realização académica dos alunos são os métodos usados para atingir esses resultados e a capacidade de, a partir deles, diagnosticar os interesses e necessidade dos alunos e de lhes providenciar os apoios escolares para alcançar as metas educativas. Uma boa escola é, neste sentido, aquela que “(...) oferece um amplo leque de oportunidades para o estudo e acreditação, apropriadas às diferentes necessidades e interesses dos estudantes”

¹² West e Hopkins (1996) referem que o Movimento Melhoria da Escola viveu na ilusão de transformação global da escola quando, na realidade, as suas intervenções apenas tiveram impacto em algumas dimensões organizacionais. Estes autores salientam ainda que este Movimento, dado o seu excessivo enfoque nas relações/trabalhos professorais, não atendeu aos pontos de vistas de outros agentes educativos e descuroou o que devia ser o epicentro das suas ações: o currículo escolar e os alunos. Finalmente, os autores afirmam que este “modelo de processo” redundou numa ação de tipo técnico-racional – desligada das especificidades contextuais de cada escola e das preocupações e necessidades dos agentes educativos – que sucumbiu à tentação de exportação de “receitas de sucesso” de um contexto educativo para outro, tal como sucedera com o Movimento das Escolas Eficazes.

(West e Hopkins, 1996, p.18) e aquela que também não ignora as exigências dos níveis superiores de ensino e as oportunidades de emprego de cada sociedade. O desenvolvimento profissional e organizativo – “importado” do Movimento Melhoria da Escola e centrado sobre a formação profissional dos professores e sobre os processos de melhoria institucional da escola – é também considerado central, uma vez que a existência de um quadro de professores profissionalmente competentes, realizados e motivados e a aposta no crescimento da escola como organização (Bolívar, 1997) assegura uma maior qualidade da educação prestada aos alunos. Igualmente importante para a promoção do sucesso é, na perspectiva de West e Hopkins (1996), a inserção comunitária da escola e o envolvimento na vida escolar dos agentes sociais – pais, autarquias, serviços educativos. O estabelecimento de parcerias com autoridades locais, departamentos governamentais, entidades empregadoras e grupos comunitários e a promoção de diálogo com os pais deverão, pois, ser incentivados, numa lógica de construção de escola em parceria, perspectivada como via para a superação de desafios cuja complexidade requer mais do que a ação isolada dos professores (Zay, 1996).

Esta síntese entre as duas tradições veio, assim, a revelar-se analiticamente fecunda ao permitir uma reflexão simultânea sobre os processos de melhoria das escolas e sobre os resultados dos alunos (eficácia escolar). Como argumentam Reynolds e Stoll (1996), se o paradigma da eficácia escolar pode facultar ao Movimento Melhoria da Escola informação útil para a identificação das características escolares e pedagógicas a alterar rumo ao aperfeiçoamento do processo e à obtenção de resultados mais satisfatórios, este último movimento “(...) e as suas mudanças nos fatores da escola e da aula podem proporcionar um campo de provas para as teorias da eficácia escolar relacionadas com processos e resultados, demonstrando desta forma se existem vínculos causais” (p.111).

Por outro lado, esta “aproximação” dos dois movimentos evitou o “sucumbir” acrítico das escolas ao que West e Hopkins (1996) consideravam ser a “atual moda” da prática gestionária que ganhara força na sequência dos estudos sobre eficácia escolar. Ao entreabrir as portas à elaboração dos *rankings* de resultados académicos, os estudos sobre eficácia escolar contribuíram para o que Melo (2007) considera ser a potencialização das lógicas do mercado escolar. A mercadorização da escola – com o eventual risco, em nome da eficácia, de segregação dos alunos (Vieira, 2006) atraídos pelas *escolas-magnet* (Wyness e Stanley, 2005, p.93) – é também referenciada por West e Hopkins (1996) como uma consequência preocupante desta publicação de “outputs” que, para além do mais, difunde uma conceção

reduzadora de sucesso e propicia o eclodir de tensões e de conflitualidade entre os professores, envolvidos numa “competição feroz em ambiente de mercado” (Hargreaves e Fink, 2007, p.21) e sujeitos à pressão inerente ao receio de um “falhanço” passível de avaliação pública.

Contra esta conceção mercantil de educação ergueram-se algumas vozes da comunidade pedagógica, reticentes à ideia quer de aplicar ao campo educativo categorias de análise e estratégias de organização e intervenção importadas do mundo económico e empresarial (Sierra, 1996), quer de esvaziar as dimensões político-ideológicas do ensino (Nóvoa, 1995). Impunha-se, pois, prudência na transposição de tais lógicas organizacionais para um campo que, como o educativo, tinha as suas especificidades e a sua complexidade humana e técnico-científica. Sem negarem a importância de uma gestão escolar, West e Hopkins (1996) alertam para a necessidade de ela ter em linha de conta o carácter específico das organizações escolares, a particularidade dos seus objetivos e também a importância da dimensão relacional. Até porque, como afirmam, o próprio processo de aprendizagem “(...) tem tudo a ver com a gestão das relações humanas, e nada com «sistemas» e «procedimentos» que amortecem a criatividade em nome da eficiência” (p.23). A aplicação à organização escolar do “modelo de racionalidade” e a avaliação do estabelecimento de ensino em função de conceitos de âmbito empresarial como os de “eficácia”, “rendimento” e “rentabilidade” também merecem críticas a Sierra (1996) que postula, como alternativa à interpretação organizacional da escola, uma análise sócio-crítica do fenómeno escolar.

Pretendendo igualmente “(...) aprender com a experiência das reformas e dados adquiridos na investigação” (p.104) – e embora acreditando que “ninguém detém a solução” para tornar uma escola bem sucedida –, Perrenoud (2003) avança com uma nova proposta de conceptualização para, sob a égide do princípio da educação para todos, tornar o sistema educativo mais eficaz. A adoção de políticas de educação duradouras, sistémicas e negociadas é a primeira condição para promover o sucesso. O autor defende, deste modo, a adoção de políticas educativas estáveis, que apostem, de uma forma integrada, “(...) na transformação dos programas, em novas formas de avaliação dos alunos, em novas tecnologias, no reforço das relações com as famílias, nos projetos de escolas, na pedagogia diferenciada, em parcerias locais, na extensão da formação contínua ou na consciencialização das dimensões interculturais” (p.106) e que sejam precedidas por um debate participado pelos diferentes agentes educativos. Estas reformas deverão ainda, na opinião de Fullan e

Hargreaves (2000) considerar o professor como um profissional total, atendendo aos seus propósitos, à sua dimensão pessoal, ao seu contexto de trabalho e à cultura da escola.

O debate sobre a qualidade educativa é também atravessado pela questão da autonomia dos estabelecimentos de ensino – medida preconizada pelos defensores do “school based management”, cujos fundamentos radicam na vontade do poder central em generalizar os resultados das investigações sobre os “efeitos da escola” e sobre as “escolas eficazes” (Barroso, 1996) e no pressuposto de uma relação positiva entre descentralização e eficácia. Ora, para Perrenoud (2003), a autonomização não constitui, *per si*, um fator indutor de sucesso educativo. A este propósito, Hutmacher (1995) salienta que a eficiência escolar depende não tanto do grau de autonomia da escola, mas sim do modo como é usada essa autonomia – variável em função da organização interna escolar, dos seus processos pedagógicos e ainda do lugar que ocupa no quadro do sistema educativo. Efetivamente, a maior parte dos países ocidentais assegura às escolas um nível de autonomia que lhes confere, entre outras competências, a possibilidade de decidir sobre o uso de recursos, de optar por determinados currículos, de realizar um Projeto Educativo adaptado às especificidades do contexto envolvente, da organização e dos discentes (origem familiar, social e étnica) e de estabelecer relações com representantes dos Encarregados de Educação e das coletividades locais. Contudo, a autonomia só é sinónimo de eficácia quando é encarada não como um fim, mas como um meio de gestão mais flexível e quando é providenciado o necessário apoio técnico às instituições incapazes de lidar com a diminuição do peso burocrático. Por sua vez, Barroso (1996) vem lembrar que a “autonomia decretada” (p.170) – no sentido de “ordeno-te que sejas autónomo!” (Canário, 1996, p.145) – implícita no modelo do “school based management” parece não ter surtido os efeitos esperados, alertando para a importância do desenvolvimento de uma “autonomia construída”. Não influenciado, como o primeiro, nem pelos estudos das escolas eficazes, nem pelas lógicas político-gestionárias e não determinado em exportar para outros estabelecimentos de ensino modalidades de gestão das escolas mais eficazes, o modelo de “autonomia construída” é edificado no quadro da interação dos diferentes agentes educativos e constitui “(...) o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (Barroso, 1996, p.186). Este modelo pressupõe, pois, a existência de uma pluralidade de autonomias individuais que só darão origem a um “processo

coletivo de mudança” (p.187) se for promovida, na escola, uma “cultura de colaboração e de participação” por parte de todos os intervenientes na ação educativa, se forem diversificadas as formas de liderança (individual e coletiva) e se for dinamizada, junto dos elementos da organização, uma “aprendizagem organizacional” possibilitadora de maior partilha de conhecimento das regras e valores da organização.

Maximizar as potencialidades da autonomização significaria, pois, para Perrenoud (2003), que as escolas adotassem *curricula* flexíveis que se adaptassem às especificidades dos contextos locais e às realidades – plurais e diversas – dos alunos e das suas famílias. As escolas deveriam fixar objetivos considerados razoáveis, isto é, aqueles que conseguem ser concretizados pela generalidade dos alunos sem recurso nem a reprovações nem a apoio pedagógico extraescolar. No sentido de possibilitar essa flexibilização e essa razoabilidade dos *curricula*, as autoridades educativas apenas deveriam elencar “objetivos de formação de alto nível” (p.115) a serem concretizados por cada estabelecimento de ensino, não especificando os conteúdos programáticos a lecionar. Seria, portanto, necessário que as escolas encontrassem um “outro equilíbrio entre as duas lógicas principais do sistema educativo” (p.113): a preparação da elite para o prolongamento dos estudos – função que, do seu ponto de vista, continua a prevalecer – e a veiculação aos restantes, independentemente do seu projeto escolar, de uma cultura geral, considerada por algumas vozes críticas como uma espécie de “SMIG¹³ cultural” (Dubet e Duru-Bellat, 2000, p.173). Norteada pelo “princípio da educabilidade de todos” (Perrenoud, 2003), a escola promoveria, através do estabelecimento de objetivos exequíveis para todos, a democratização do sucesso e não a sua elitização pela via da exclusão dos menos “capazes”.

Uma escola eficaz pressupõe ainda, para o investigador suíço, o exercício não de uma autoridade burocrática mas de uma liderança profissional que não se restrinja à gestão de questões escolares, como os horários, os equipamentos ou os orçamentos. Um diretor com “liderança pedagógica e transformacional” (p.112) deverá ser capaz de conciliar a realização daquelas tarefas com o envolvimento ativo na elaboração e concretização do projeto escolar e na promoção da melhoria e inovação pedagógica; ou, como afirma Bolívar (2003), a direção escolar deve levar a cabo tarefas administrativas e de liderança educativa. Assim, um líder eficaz deverá, na sua opinião, “dar espaço de manobra” (p.255) à organização escolar,

¹³ SMIG (Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti): retribuição monetária correspondente ao Salário Mínimo Nacional

trabalhando como um catalisador de ideias e de vontades provenientes dos diferentes agentes educativos no sentido, nomeadamente, da resolução dos problemas organizacionais e da melhoria da escola. Balizadas, preferencialmente, pelo vetor moral – convicções e ideais –, as funções da liderança vão desde “(...) facilitar diferentes tarefas, oferecer e difundir uma «visão» da organização e do ensino, a estruturação da escola como local de trabalho, a participação na tomada de decisões e a partilha de diversas responsabilidades, até ter metas claras e prestar apoio à sua consecução” (p.257). Fullan e Hargreaves (2000) destacam o papel do líder enquanto promotor da cultura específica da escola e agente – não autocrático mas cooperativo –, que compreende a cultura da escola, que evita ordenar, que valoriza os docentes, que estabelece os aspetos organizativos mais importantes e que promove a ligação com o meio externo à escola. A eficácia da liderança não é, porém, independente do contexto organizativo (Revez, 2004). Analisando o processo de liderança em articulação com as dimensões organizacionais, Beare *et al.* (1989) salientam a importância de o líder – não transacional mas sim transformacional, como postula Perrenoud (2003) – definir uma visão para o futuro da escola que seja partilhada pelos restantes membros da organização, garantindo a adesão de todos em torno de um projeto comum e a partilha de significados (nomeadamente, através do recurso a símbolos ou a metáforas). O líder deverá, assim, assumir-se como um “empresário dos valores” (Greenfield em Beare *et al.*, 1989, p.110), capaz de difundir a cultura organizacional. Privilegiando a tomada das decisões de forma colegial e partilhada, o líder terá de ser capaz de conciliar os aspetos técnicos (organização e planeamento), educativos (identificar as necessidades dos alunos e desenhar currículos escolares) e humanos, “(...) construindo e mantendo a moral, encorajando o crescimento e a criatividade e envolvendo as pessoas nos processos de decisão” (Beare *et al.*, 1989, p.114). Nesta capacidade de “implicação” de toda a comunidade educativa reside, segundo Bolívar (2003), uma das chaves para a melhoria das aprendizagens dos alunos – afinal, “(...) a missão última que justifica a experiência escolar (...)” (p.19).

4.4. A centralidade da cultura e do clima escolar na promoção do sucesso

Oriunda do universo económico e empresarial, a noção de cultura organizacional começou, a partir dos anos 70, a infiltrar os estudos sobre o meso contexto escolar.

Indissociável do quadro de permeabilização do campo educativo às lógicas da modernização, da racionalidade económica e da eficácia (Torres, 1997), esta linha analítica de investigação vai ganhando preponderância ao longo da década seguinte, atingindo o apogeu nos anos 90 (Torres, 2004). Os estudos sobre as escolas eficazes abriram portas à reflexão sobre a cultura organizacional escolar perspectivada como um fator indutor de mudança e de promoção da “excelência”. A cultura organizacional é reconhecida, até pela multiplicidade de definições, como uma problemática de difícil apreensão – facto a que não será alheia a proliferação de focalizações teóricas, nomeadamente de campos disciplinares diversos e de paradigmas teóricos divergentes que sobre ela se centraram (Torres, 2004), umas direccionadas no sentido de analisar o seu grau de partilha pelos membros da organização (a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora), outras no sentido de compreender o processo de formação dos fenómenos culturais em contexto organizacional (cultura como variável independente, como variável dependente ou como metáfora).

Entrando no âmbito dos estudos sobre a cultura escolar, Torres (2004) identifica quatro abordagens teóricas: os dilemas ausente e ambivalente, onde a dimensão cultural é assumida enquanto variável dependente e interna e os dilemas colateral e interativo que perspectivam a cultura organizacional, respetivamente, enquanto variável independente e externa e enquanto metáfora. À luz do dilema ausente, as escolas são concebidas como sistemas fechados que se assumem como “periferias reprodutoras” (p.199) das orientações normativo-culturais emanadas dos centros de decisão educativa. O reconhecimento da pertinência analítica das dimensões informais e comportamentais da cultura vai estar na base de um novo dilema teórico – o dilema ambivalente, polarizado agora entre o domínio da estrutura (dimensão formal) e o domínio da ação (dimensão informal), cujas relações se podem caracterizar pela conflitualidade ou pela dependência unidirecional. À luz do dilema colateral, abrem-se novas pistas de investigação sobre a organização escolar – agora concebida como um sistema aberto – e sobre a cultura escolar, que se admite importada de fora para dentro da organização. Embora se preste maior atenção aos condicionalismos externos e ao seu impacto no processo de construção do fenómeno cultural, continuam a não ser reconhecidas às escolas

potencialidades enquanto produtoras de especificidades. Numa lógica de superação da tensão dicotômica entre exterior/interior e estrutura/ação, o dilema interativo ou negociado vem pôr o enfoque na capacidade de a organização – entendida enquanto construção coletiva dotada de espaço de autonomia – interagir com o meio e se assumir, simultaneamente, como contexto condicionador e condicionado (Torres, 2004). A cultura da organização constrói-se, deste ponto de vista, na base desse “processo interativo e dinâmico entre o dentro e o fora” (p.234) e da assunção dos atores enquanto seres capazes de, independentemente dos constrangimentos estruturais, construir novas e diversas lógicas. As organizações escolares deixam, assim, de ser vistas como meros recetáculos da cultura nacional e os seus agentes como “(...) atores sociais que adotam comportamentos e estratégias de ajustamento às respetivas estruturas organizacionais” (Torres, 1997, p.59). Não constituindo um mero *locus* de reprodução das diretrizes normativo-culturais emanadas *de cima*, as escolas assumem-se também como um “*locus* de produção” de decisões educativas, curriculares e pedagógicas (Nóvoa, 1995) tomadas pelos agentes educativos em ação no terreno.

Consciente das potencialidades e das fragilidades teóricas de cada uma destas perspetivas analíticas, Torres (1997) advoga o recurso a uma “espécie de combinatória” dos diferentes contributos teóricos para uma melhor apreensão da complexidade da cultura organizacional em contexto escolar. A complexidade deste conceito é igualmente assinalada por Neves (2000) que, a partir da revisitação do “estado da arte” sobre a temática, identifica como transversais às diferentes conceptualizações as dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais e o carácter de partilha. Chorão (1992), por sua vez, retém da revisitação de diferentes definições de “cultura organizacional” a ideia de que ela é um “(...) conjunto de normas, crenças e valores, é algo que permite criar um sentido de identidade, continuidade e permanência através do fluxo evolutivo das alterações e reformas institucionais” (p 62). Em vez de sublinhar a diferencialidade entre culturas organizacionais, chama a atenção para a diversidade de culturas coexistentes numa única organização, lembrando que na escola coexistem dimensões organizacionais formais e informais. Ao privilegiar valores como o companheirismo e a cooperação, a organização informal unifica os agentes em torno da cultura formal, sendo igualmente responsável pelo desenvolvimento de “(...) subsistemas sociais de estatuto, poder, comunicação, estruturas e redes de trabalho” (Chorão, 1992, p.23). É o dinamismo inerente a estas redes de relações informais estabelecidas entre os agentes educativos – animados por diferentes motivações ou objetivos – que garante que a cultura

organizacional não se transforme numa “força estagnante e monolítica” (p.62). A harmonia organizacional atinge-se quando há um processo de adaptação entre o sistema formal e o informal, garantindo-se assim que as normas, rituais e rotinas escolares tenham significado para os diferentes agentes educativos. O conceito de cultura é também objeto de reflexão de Nóvoa (1995), que nele distingue a cultura interna – o “(...) conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização” (p.29) – e a cultura externa, constituída pelas “(...) variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade” (p.29).

Beare *et al.* (1989), por sua vez, salientam a natureza idiossincrática da cultura escolar, quer do ponto de vista antropológico, quer artístico, académico e estético. Com efeito, cada escola difere das restantes em termos de valores, experiências, expectativas discentes, enquadramento geográfico e sócioeconómico, legado histórico, tradições, rituais e cerimoniais. A escola marca também a sua especificidade através da sua oferta curricular e extracurricular e do leque de competências artísticas e expressivas dos seus membros. A cultura escolar é composta, na opinião dos autores, pelo conjunto de elementos intangíveis/simbólicos e tangíveis: a “zona invisível” inclui os valores, a filosofia e a ideologia e constitui o que Moran e Volkwein (1992) apelidam de “substância cultural”; a “zona de visibilidade” é constituída pelas manifestações verbais e conceptuais, pelas manifestações visuais e simbólicas e, finalmente, pelas manifestações comportamentais.

Beare *et al.* (1989) definem os valores como “guias para o comportamento”. A sua importância é assinalada por Chorão (1992), que diz serem “(...) os valores comuns que definem o carácter essencial da organização e lhe dão um sentido de identidade” (p.50) e que criam nos agentes educativos o sentimento de pertença à organização. Estes valores estão subjacentes à filosofia da organização, que Beare *et al.* (1989) definem como um “núcleo teórico” em torno do qual a escola se mobiliza e que pode, por exemplo, coincidir com a filosofia de uma figura emblemática escolhida pela comunidade educativa. É na base da(s) ideia(s) contida(s) na filosofia da escola que se estrutura a sua ideologia.

Os mesmos autores destacam ainda a importância das manifestações tangíveis da cultura, enfatizadas, segundo Neves (2000), pela tradição funcionalista. Nas manifestações de ordem conceptual/verbal, os autores incluem não só os fins e os objetivos da instituição escolar – os primeiros mais abstratos e os segundos mais orientados para a ação – que devem incorporar os valores da organização, mas também o currículo. Na sua tripla dimensão – formal,

informal e “escondido” –, o currículo constitui não apenas um instrumento eficaz para a concretização dos objetivos educativos delineados pela escola, mas também um poderoso veículo na transmissão da cultura da organização. As manifestações verbais incluem ainda a linguagem acionada pelos membros da organização e as metáforas que andam associadas à escola. Constituída por um “vocabulário organizacional”, a linguagem reflete e transmite o quadro de valores da instituição escolar e, ao mesmo tempo, traça a fronteira entre os que lhe pertencem – e, por conseguinte, dominam o seu vocabulário – e os que não lhe pertencem. Quanto às metáforas, de que são exemplo a “escola-prisão”, a “escola-fábrica”, a “escola-família feliz”, elas espelham características que, voluntária ou involuntariamente, contribuem para a construção e veiculação da imagem interna e externa (Ballion, 1991) da escola. Constituem igualmente parte integrante das manifestações verbais/conceituais as estruturas organizacionais – que têm expressão tangível nas atividades/ações dos elementos que integram o *staff* da escola –, as histórias organizacionais e os heróis. As histórias da organização são, simultaneamente, expressão dos valores da escola (por vezes de índole religiosa) e veículo da sua transmissão, sendo a sua repetição e utilização pelo líder, nomeadamente em cerimónias oficiais, determinantes para o reforço da cultura da organização e para a unificação em torno dela. Igualmente importantes, segundo Beare *et al.* (1989), são também os heróis da escola, figuras marcantes da vida da instituição (diretores, professores, alunos com sucesso) que personificam os seus valores e a sua filosofia e que surgem, por vezes, referenciados no Quadro de Honra do estabelecimento de ensino. Reais ou imaginários, como diz Enriquez (1992), os heróis tutelares e “sagas” constituem mitos unificadores que permitem “(...) sedimentar a ação dos membros da organização, servir-lhes de sistema de legitimação e de atribuir também uma significação preestabelecida às suas práticas e à sua vida” (p.36).

Sobre as manifestações visuais dizem-nos Beare *et al.* (1989) que elas incluem não apenas as instalações escolares (características e estado de conservação) e o tipo de equipamento da escola – os quais refletem as prioridades da organização e, por decorrência, os seus valores, filosofias e ideologias –, mas também os artefactos e os *memorabilia* que vivificam o passado da escola e de que podem ser exemplo o álbum de fotografias de antigos alunos e professores, os jornais/revistas publicados pela escola ou os galardões e diplomas recebidos. Também os brasões e os lemas adotados dão expressão aos valores, às ideologias e à tradição (religiosa, secular ou militar) da escola, o mesmo acontecendo com o uniforme – um código de

vestuário cuja imposição permite, além do mais, a criação de um sentimento de identidade e de afiliação à organização.

Segundo os mesmos investigadores, funções similares são desempenhadas pelas manifestações comportamentais, onde eles integram as cerimónias, os rituais, a atividade de ensino-aprendizagem, os processos operacionais, as regras, regulamentos, recompensas e sanções, os apoios psicossociais e os padrões de interação com os pais e a comunidade. Organizadas, esporadicamente, a pretexto de uma celebração de um acontecimento, de uma homenagem a um herói ou de um lançamento de uma iniciativa ou de um projeto, as cerimónias da escola funcionam como uma “exibição pública da cultura” (Beare *et al.*, 1989, p.196) da organização. O mesmo acontece com os rituais – cerimónias de caráter rotineiro de que são exemplo, nomeadamente, receções de acolhimento de novos docentes e discentes, encontros de estudantes ou projetos de ação pastoral – e que Enriquez (1992) considera integrem o sistema simbólico da organização. Não obstante poderem ser usados como instrumentos de controlo e de manipulação, os rituais constituem igualmente, segundo Beare *et al.* (1989), um espelho da filosofia da escola e um poderoso instrumento de criação de *esprit de corps* em torno dos valores e da ideologia da organização. Como estes investigadores referem, nas escolas em que “(...) os rituais são conjugados com ideais elevados e uma filosofia de excelência educativa e de justiça social, eles constituem poderosas ferramentas para a educação” (p.196). Um outro elemento das manifestações comportamentais igualmente significativo enquanto expressão da cultura da escola diz respeito à atividade de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, Beare *et al.* (1989) referenciam a importância, nomeadamente, dos *curricula*, dos métodos de ensino, das técnicas avaliativas, dos recursos materiais e dos horários na prossecução do objetivo último da organização: a aprendizagem dos alunos. Igualmente relevantes são os procedimentos operacionais acionados pela escola – caso dos modelos de comunicação/interação entre os agentes educativos, dos processos decisórios, dos procedimentos de avaliação e de resolução dos conflitos – que, no entender destes investigadores, deverão estar em perfeita articulação com os objetivos traçados pela escola. Finalmente, os autores integram nas manifestações comportamentais as regras, regulamentos, prémios e sanções (que definem as margens da ação dos agentes educativos), o apoio psicossocial disponibilizado formal ou informalmente aos seus membros e, finalmente, os padrões de interação com os pais e com a comunidade. Uma escola eficaz deverá, neste domínio, pautar-se pela qualidade e variedade destas

interações, não cingindo a comunicação com a família ao envio de “relatórios de avaliação dos discentes” (p.199), mas antes promovendo oportunidades múltiplas para criar laços fortes e cooperativos com os pais, cujos saberes e de experiências são capitalizáveis para o processo educativo dos alunos.

Falar de cultura organizacional implica falar do Projeto Educativo da escola (Nóvoa, 1995) – um documento planificador e ordenador de toda a atividade escolar que assegura a aplicabilidade da cultura organizacional (Fontoura, 2006). Constituindo um elemento estruturante da identidade da escola através do qual esta se dá a identificar e a reconhecer, na sua singularidade, à comunidade (Carvalho e Diogo, 1994), o projeto de escola assume-se “num momento de falência das grandes instâncias produtoras de sentido e de ideologia (...) como uma reserva capaz de dar sentido às micro racionalidades que se desenvolvem nas escolas” (Gomes, 1996, p.97). Dele se espera o fomento da democracia participativa, o combate ao insucesso escolar, a promoção da eficácia e eficiência da escola (Fontoura, 2006), enfim, a superação dos seus muitos “défices crónicos” (Gomes, 1996) – expectativa não partilhada por este investigador que considera ser este instrumento gerador de mais problemas do que aqueles que ele se propõe ultrapassar. Isto porque o Projeto Educativo pode, nomeadamente, contribuir para uma centralização das tomadas de decisão, dificultar processos de mudança – uma vez que legitima as “práticas regulares e dominantes” (p.105) –, dar uma ilusão de controlo das dinâmicas organizacionais e ainda “(...) consolidar ruturas programáticas onde antes havia apenas fragmentações organizacionais” (p.105).

A cultura organizacional surge, como já vimos, associada à ideia da eficácia escolar (Thurler, 1994) sendo-lhe atribuído o estatuto de “one best way” (Torres, 2004, p.182) para alcançar o bom desempenho, a produtividade e a competitividade da escola. As especificidades organizacionais e culturais de cada escola são reconhecidas, neste sentido, como potencializadoras de um ganho/perda de eficácia, de *performance* e de excelência escolar no que configura uma abertura do campo escolar às lógicas de funcionamento empresarial (Torres, 1997). Segundo esta investigadora, à luz da perspectiva integradora, as culturas fortes são indutoras de maior *performance* e de mais excelência escolar. A coesão cultural e a uniformidade que caracterizam as culturas fortes merecem, porém, reservas a Torres (2004) que responsabiliza o movimento integrador por conduzir a uma tecnicização, despolitização e mitificação da cultura – esta “(...) alicerçada na crença ilimitada das suas capacidades transformadoras e dos seus poderes de fabricação da excelência” (p.186).

Thurler (1994) vê as culturas de cooperação, desde que “livremente consentidas” (p.19), como as mais profícuas em termos de eficácia escolar, na medida em que fomentam e privilegiam a comunicabilidade, a entreaajuda, a negociação e cimentam a identidade profissional. Importa, nesta perspectiva, não só romper com a cultura individualista, ainda prevalecente na maior parte das escolas, mas também criar e consolidar uma “cultura cooperativa” baseada no consenso e na partilha dos valores da organização, os quais deverão ser objeto de uma internalização que os transforme em “propriedade psicológica” (Banner, 1995, p.371) dos agentes educativos que os acionarão como guias na sua conduta diária. Também Fullan e Hargreaves (2000) salientam a importância do que designam por “cultura de colaboração” (p.65) – por contraposição à “cultura balcanizada” dos docentes (p.71). Resultante não só da dimensão e complexidade dos estabelecimentos de ensino, mas também da hierarquização estatutária dos docentes (Thurler, 1994), a balcanização caracteriza-se pela formação de subgrupos isolados de professores que adotam uma postura de incomunicabilidade e competitividade obstaculizadora de um ambiente de satisfação, de produtividade e, logo, do “aumento de bons resultados dos seus alunos” (Fullan e Hargreaves, 2000, p.68). Salientando o processo longo e a sólida maturação individual que a formação da cultura cooperativa exige, estes investigadores lembram que se ela pode e deve ser estimulada pelo órgão diretivo não deve, sob pena de perder eficácia, assumir a forma de “uma ação colegial programada” (p.76) de iniciativa administrativa. Sob risco de criar desconfiança e resistências, a colegialidade não pode ser imposta verticalmente, mas sim facilitada (Thurler, 1994). Se assim não for, haverá tanta probabilidade de ela promover a eficácia quanto “(...) a introdução do esperanto por decreto pode garantir uma melhor compreensão entre as diversas nações” (p.31).

Na busca incessante da eficácia escolar, abrem-se novas pistas de reflexão, agora direcionadas para a análise do impacto sobre as *performances* escolares já não da “coerência e consistência culturais” (Torres, 1997, p.76) mas da diversidade de subculturas que coexistem na escola – uma multiplicidade que Deal (1988) entende não pôr em causa a coesão e a *performance* da escola, desde que cimentada pela partilha de valores comuns.

O conceito de cultura organizacional surge quase sempre associado ao de clima organizacional – um conceito popularizado nos anos 60 pela psicologia do trabalho (Revez, 2004) e que, embora menos recente do que o primeiro, permanece, pela sua complexidade e

pluridimensionalidade, na ordem do dia do debate epistemológico. Enquanto Jesuíno¹⁴ assinala a inexistência de relações claras entre cultura e clima, Neves (2000) fala de amálgama entre os dois conceitos. Assinalando a existência de uma zona de sobreposição entre clima e cultura, este autor descreve metaforicamente a cultura organizacional como uma cebola cujas camadas superficiais e profundas representam, respetivamente, o clima e a cultura e que teriam a uni-los o significado. Segundo este autor, o clima tem, por contraposição à cultura, uma dimensão mais individual sendo, segundo Jesuíno, mais especializado e mais restrito do que aquela. Um dos problemas levantados pelo conceito de clima prende-se, precisamente, com a sua polissemia. Com efeito, como Neves (2000) observa, as conceptualizações sobre o clima organizacional diferenciam-se em função da perspectiva teórica em que os autores se situam. Na perspectiva organizacional, o clima é um atributo da organização e não uma percepção do indivíduo, o que significa que ele existe, de facto, na realidade organizacional. As lacunas desta perspectiva – que adotava uma conceção de clima no *singular*, enquanto “(...) manifestação objetiva das características da organização” (Neves, 2000, p.28) – foram ultrapassadas pela perspectiva psicológica. Esta corrente vem pôr o enfoque no sujeito que percebe a realidade, ou seja, enfatiza a dimensão individual do clima que considera ser o resultado do modo como os indivíduos apreendem e representam o local de trabalho e os atributos organizacionais. Ainda que reconhecendo a importância do indivíduo enquanto agente ativo simultaneamente na interiorização e na construção do clima, esta perspectiva subestima o facto de os indivíduos estarem inseridos num contexto social que não pode ser secundarizado. A perspectiva psicossocial vem responder a esta limitação, ao sublinhar a importância assumida pela interação interindividual na criação do clima de uma organização, o qual é definido como uma “(...) representação criada pela interação dos indivíduos na organização” (p.45). Finalmente, a corrente cultural concebe o clima como um “(...) conceito sistémico que resulta das características organizacionais percebidas pelos indivíduos, percepção esta moderada pela personalidade de quem percebe, pelas estruturas cognitivas que envolvem a interação e pela cultura organizacional” (p.50).

Ainda no âmbito das relações entre cultura e clima organizacional, Torres (1997) vem sublinhar – apoiada nas teorizações existentes – que se há autores que veem na cultura e no

¹⁴ Prefácio da obra de Neves (2000) - Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos.

clima conceitos sinónimos, outros há que identificam na cultura uma dimensão mais latente e durável – que “(...) contém os elementos essenciais dos valores, dos saberes partilhados e dos significados historicamente constituídos” (Moran e Wolkwein, 1992, p.33) – e no clima uma manifestação mais superficial e de pouca durabilidade. Estes autores propõem, então, uma abordagem cultural do clima, perspetivando a cultura organizacional como um fator que influencia indiretamente o clima, por via das interações entre os membros da organização. Neves (2000), por sua vez, acredita que cultura e clima podem estar em sobreposição constituindo um “iceberg”, cuja zona mais visível é o clima. Para Brunet (1995), o clima define-se com base nas perceções que os atores constroem relativamente às práticas organizacionais. Entende que cada escola tem um clima de trabalho específico relacionado com a sua “personalidade organizacional”, clima esse que resulta das ações e medidas levadas a cabo pelos membros da escola, especialmente pelos órgãos diretivos. Se a representação que os agentes educativos constroem do clima escolar vai determinar a sua ação, não é menos verdade que a sua *praxis* enforma o clima organizacional. Isto porque “(...) o clima faz parte de um fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua génese” (p.126). O autor identifica, a este propósito, três fatores determinantes para a composição do clima organizacional: a estrutura, relativa às características físicas da escola (dimensão da organização e dos departamentos, hierarquias internas, programa escolar); o processo organizacional, envolvendo questões como o tipo de liderança organizacional, a comunicação entre os membros da escola, as formas de resolução dos conflitos e de coordenação, o estatuto e relações de poder e o Projeto Educativo; e, finalmente, as variáveis comportamentais, que incluem não só as características individuais (como as atitudes, personalidades e capacidades dos sujeitos), como também as grupais, relativas à estrutura, coesão, normas e papéis do grupo. Assim, serão potenciadores de um mau clima escolar fatores como a grande dimensão da escola, o excesso de população escolar, a diluição da autoridade, a indefinição hierárquica, as falhas no âmbito do interrelacionamento entre os diversos agentes educativos, a incapacidade de compreensão e superação dos problemas comportamentais – tantas vezes disruptivos – não só a nível individual como grupal (Sampaio, 2008). Fox *et al.* (197-), por seu turno, consideram sintomas de um mau clima escolar a apatia, o sentimento de falhanço, o insucesso académico e o recurso às punições. Na sua opinião, uma escola com um clima positivo deverá, simultaneamente, cumprir duas metas: ser produtiva, tanto no âmbito académico e de desenvolvimento social dos indivíduos – a

dotar com competências básicas e atitudes construtivas –, como no âmbito da clarificação dos seus objetivos e valores; assegurar a satisfação dos seus “habitantes” – nomeadamente fomentando neles o sentimento de valia pessoal e tornando a escola um local aprazível de vida e de trabalho. A criação de um bom clima escolar pressupõe, pois, dar resposta às “necessidades básicas de alunos e educadores” (p.11): necessidades físicas (instalações e equipamentos) e de segurança, mas também de aceitação e de amizade, de reconhecimento e de realização e ainda de maximização das potencialidades de cada um. Para a criação de um clima de qualidade, a escola deverá promover e difundir o respeito pelos alunos e restantes membros da comunidade escolar e pelas suas opiniões, bem como estimular a confiança na alteridade e a preocupação com o “outro” enquanto ser humano. Deverá, igualmente, não apenas manter uma moral elevada e assegurar o sentimento de coesão e de pertença grupal, mas também facultar a todos os agentes educativos a possibilidade de terem voz nas decisões escolares. O estímulo ao contínuo desenvolvimento académico e social dos alunos – mas também dos educadores – e o incentivo à abertura e à adesão da comunidade escolar à mudança constituem também fatores de um bom clima escolar.

Também Estrela (2002) se debruça sobre o clima da escola que, do seu ponto de vista, integra não só o clima social e académico, mas também os vetores estruturais que os condicionam. Reconhecendo no clima escolar uma variável complexa, a autora vai delinear o que considera ser um modelo capaz de apreender a “(...) complexidade da realidade *sui generis* que é a escola” (p.53) – um modelo que admite, no entanto, ter escassa operacionalidade dado o número e a interação de variáveis em ação. Ele materializa-se numa pirâmide quadrangular cujo topo simboliza o clima da organização e cujas faces e base representam, respetivamente, a “dinâmica” e a “estrutura humana e material” da escola: a primeira, constituída pela hierarquia escolar, pelo currículo real, pelas funções e papéis formais e informais dos diferentes grupos intervenientes e pelo sistema de comunicação formal e informal; a segunda, por elementos como o coletivo humano da escola, a estrutura física da instituição, a componente programático-normativa e o sistema financeiro-administrativo.

O efeito positivo do clima organizacional sobre a eficácia e o sucesso escolar não merece consensualidade entre a comunidade científica, como reconhece Brunet (1995). Porém, este investigador entende que os efeitos do clima se repercutem a nível individual, grupal e organizacional, levando a que cada membro da organização ganhe satisfação, rendimento e

qualidade de vida, garantindo a coesão, a moral e os resultados do grupo e afetando, no plano dos resultados organizacionais, dimensões como a eficácia, a adaptabilidade, a evolução e o aproveitamento escolar da instituição. Também Fox *et al.* (197-) referem que o clima escolar é fundamental para a promoção do sucesso. Para estes autores, um clima marcado pela abertura e pela participação de todos, pelo respeito, pela elevada moral, pela confiança e apoio e pela coesão facilita os objetivos organizacionais em termos de produtividade e de satisfação, nomeadamente no plano do desenvolvimento psicossocial do aluno e da sua participação na vida escolar. Anderson (Brunet, 1995), por sua vez, conclui que se as variáveis ecológicas, como as características físicas e materiais, e algumas variáveis do meio, como as características dos professores e da escola (origem social dos discentes e envolvência sócio-económica), não influenciam fortemente o sucesso, a “moral” de docentes e discentes e as variáveis do sistema social – as relações entre os agentes educativos (diretores/professores, professores/alunos e professores/comunidade), a participação dos pais, a liderança efetiva e a comunicação organizacional – potenciam melhores *performances* escolares. Embora admitindo, com base numa das suas investigações, que o clima escolar se encontra mais fortemente relacionado com o sucesso no Ensino Secundário do que no Primário, Brunet (1995) não deixa de constatar que as escolas eficazes se caracterizam por “(...) um clima de confiança, de cooperação, de entajuda e de apoio a todos os níveis e uma receptividade bastante grande para com as ideias e as inovações dos professores e dos alunos, verificando-se que a comunicação se estabelece de forma ascendente e descendente” (p.137).

As conclusões de vários estudos apontam, pois, no sentido de a cultura e de o clima escolar influenciarem o comportamento e o êxito dos discentes, como nos diz Amado (2000). Importa então, segundo este investigador, que cada escola, enquanto coletivo, se envolva na construção de um clima propício à participação de todos os seus agentes nos projetos educativos e nas mudanças rumo à construção do sucesso – entendido, diríamos nós, não apenas na aceção restrita de resultados escolares mas na sua aceção plena. Missão morosa e árdua, tais as resistências, os desafios e os obstáculos com que a comunidade educativa se confronta. Mas, como diz Perrenoud, “(...) se queremos tornar a escola mais eficaz, devemos opor-nos aos problemas com continuidade e paciência, renunciar aos efeitos imediatos e ao pensamento mágico, compreender que a reforma da escola não é uma guerra relâmpago, mas uma longa caminhada” (2003, p.107).

III. Da representação de “crise” da escola pública à opção pelo colégio privado

1. O ensino público e os dilemas de uma escola para todos

1.1. A homogeneidade perdida: da heterogeneidade da juventude à pluralidade de sentidos atribuídos à escola

Concebida para lidar com uma população escolar numericamente restrita e sócio-culturalmente homogénea (Benavente, 2001), a escola viu-se a braços, na sequência da democratização do ensino, com o desafio de integrar a diversidade sócio-cultural da juventude estudantil (Lopes, 1997a) que a ela passa a ter acesso. O repto, a que as escolas estatais procuram dar resposta através da implementação de um conjunto de políticas públicas adaptadas às especificidades sociais e territoriais, tem fraca ou mesmo nula expressão nas escolas privadas frequentadas pelas classes dominantes, onde a seletividade social permite assegurar a “homogeneidade perdida” pela escola pública. Porque falar de escola implica, necessariamente, falar de jovens, refletir sobre ela pressupõe, inevitavelmente, refletir sobre a juventude – uma “(...) realidade social historicamente recente, criada pelas modernas sociedades industrializadas e escolarizadas”, segundo Cruz *et al.* (1984, p.285). A problematização deste conceito estrutura-se, segundo Pais (2003), em torno de duas correntes teóricas: a geracional e a classista. A primeira concebe a juventude como uma realidade homogénea, baseada no critério etário e na partilha de uma cultura própria. A segunda refuta a homogeneidade juvenil alegada pela corrente geracional e, na linha bourdieusiana – para quem “(...) o facto de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação” (Bourdieu, 2003, p.153) –, advoga a necessidade de substituir o termo “juventude” pelo plural “juventudes”, de modo a abarcar a heterogeneidade de uma realidade constituída por múltiplas pertenças de classe condicionantes de diferentes normas, valores e atitudes.

Cruz *et al.* (1984) referem-se também à juventude não como “(...) uma realidade biológica ou natural, nem algo que se afira por meros critérios etários, mas uma *condição social* que se constitui histórica e socialmente” (p.285). Quanto a Pais (2003), defende a existência de alguns traços transversais ao universo juvenil, caso da importância da integração no grupo, da sociabilidade interpares – baseada não na autoridade e na

instrumentalidade, mas sim no igualitarismo e na expressividade –, do hedonismo convivialista e do narcisismo (Pais, 1998), a que Bellah acrescenta o “individualismo expressivo” (Ferreira, 1998, p.131). Contudo, embora aceitando que “(...) se possam reconhecer traços comuns associados a essa fase do ciclo de vida, tanto no plano do estatuto social como no plano simbólico-cultural (...)” (Machado e Almeida, 1996, p.34), Pais (2003) defende que não se deve falar em juventude, mas sim em juventudes – categoria social heterogênea que a democratização do ensino trouxe até à escola e que esta é solicitada a acolher e a integrar. Desígnio difícil de cumprir quando um sistema escolar tenta, por via de uma “pedagogia coletiva” (Barroso, 2003b, p.68), superar as heterogeneidades sociais, culturais, linguísticas e disposicionais dos jovens, socializando-os como se eles constituíssem um *corpus* homogêneo. Ora, para além da sua condição juvenil, cada jovem transporta “(...) uma determinada conceção da escola, das suas funções, bem como uma visão própria do que significa ser aluno, que pode ou não ser coincidente com a escola” (Dayrell, 2007, p.217). Isto significa, nas palavras de Abrantes (2003), que os jovens atribuem diferentes sentidos à escola, premissa que vem abalar o esquematismo de algumas conceptualizações. Perrenoud (1995), por exemplo, perspetiva a relação jovem-escola em termos de uma generalizada conflitualidade latente que só é escamoteada pelo pragmatismo da obtenção de diplomas e pelo acionar de “estratégias de sobrevivência”. Por sua vez, Bourdieu e Passeron (1974) identificam duas disposições distintas perante a escola, cujas raízes assentam na estrutura classista: atitudes de conformismo à cultura escolar por parte de quem recebeu da família os instrumentos necessários à sua apropriação e atitudes de rejeição por parte de quem, destituído desses instrumentos, não encontra sentido no projeto escolar. Também as teorias culturalistas das classes sociais apontam para esta dicotomização quando referenciam a existência de duas subculturas distintas, uma que caracterizaria a classe média e outra as classes populares. Se até à entrada na escola as crianças de uma e de outra classe são sujeitas a uma socialização coerente e em harmonia, o ingresso na vida escolar introduz a diferença entre elas: enquanto as da classe média encontram na escola a confirmação da sua educação familiar, “(...) às crianças das classes populares é solicitado que renunciem à sua cultura original para adotarem os modelos da classe média” (Herpin, 1982, p.120). O choque que nelas provoca o confronto entre as duas culturas leva a uma inadaptação escolar que culmina, em muitos casos, com a adesão às subculturas de delinquência. Um dos mais significativos contributos neste âmbito é-nos dado pelo já referido trabalho etnográfico de Willis (1978)

sobre a contracultura escolar dos jovens das subculturas operárias – os *lads* –, uma cultura de classe através da qual procuram afirmar a sua identidade e idiosincrasia, minimizando o impacto doloroso da submissão à cultura escolar institucionalizada. É pela reconstituição das diferenças com os “integrados” no sistema e pelo seu evitamento mas, sobretudo, pelo comportamento indisciplinado que estes jovens afirmam a sua oposição e resistência à cultura dominante.

As achegas da nova Sociologia da Educação trouxeram à colação o simplismo quer das conceptualizações monolíticas de alunos enquanto meros “internalizadores passivos” (Apple, 2001) ou meros “resistentes”, quer do determinismo social destas polarizações. Como observa Abrantes (2003), a estruturação em torno não apenas do eixo estrutural mas também dos vetores “(...) longitudinal e interaccional – em constante movimento e articulação” (p.84) confere matizes variados às disposições dos alunos face à escola. É assim que, por exemplo, a “resistência” pode assumir uma paleta tão ampla de formas quanto a “fuga” às atividades letivas – ora no seu sentido denotativo de faltas presenciais ora no sentido conotativo de evasão mental ou intelectual – ou os comportamentos disruptores visando a obstrução do processo de ensino-aprendizagem (Lopes, 1997a). A própria variabilidade comportamental do mesmo aluno em contextos diferentes – outro docente, outro grupo de integração, outras atividades – configura a tal plasticidade evocada por Abrantes (2003) quando fala de disposições não cristalizadas e não homogêneas.

Na mesma linha vão os estudos de Pais (2003). Apesar de o insucesso escolar atingir maioritariamente as classes sociais mais desfavorecidas logo desde a escola primária (Benavente e Correia, 1981), o autor mostra que há alunos das classes populares suficientemente “maleáveis” para se ajustarem à cultura escolar (Pais, 2003), apoiando-se “(...) na escola para construir o seu percurso de vida e o seu projeto identitário” (Abrantes, 2003, p.33) num esforço de ascensão social. Por outro lado, há jovens das classes sociais capitalizadas que não encontram na escola um projeto de trajeto (Pais, 2003), aderindo ao que Lopes (1997a) considera ser o movimento generalizado de “(...) desinvestimento fortíssimo e transversal face às várias dimensões do espaço-tempo escolar (...)” (p.113). A dicotomização parece, pois, demasiado reducionista e empobrecedora para apreender uma realidade que, mesmo sendo passível de correlação com a pertença classista, apresenta contornos mais matizados, como se depreende pela paleta de perfis estudantis esboçada no estudo de Pais (2003). Ela abarca quatro tipos estudantis, categorizados com base nas

definições apresentadas pelos próprios adolescentes: os *marrões*, os *graxas*, os *bacanas* e os *baldas*. Enquanto os *marrões*, *verdadeiros* ou *falsos*, veem a escola como um espaço de aprendizagem, os *graxas*, provenientes de algumas franjas da classe média e do operariado, recorrem a “subterfúgios” (p.266) para cair nas boas graças dos professores e assegurarem bons resultados com o mínimo de esforço. Já os *bacanas*, originários sobretudo das classes superiores e médias, encaram a escola essencialmente como espaço de sociabilidade. Insatisfeitos com as práticas pedagógicas e os conteúdos disciplinares, eles não adotam, contudo, comportamentos de antinormatividade escolar, como os *baldas*, alunos de diferentes condições sociais que se envolvem em “(...) manifestações de rebelião contra um sistema relativamente ao qual (...) sentem que pouco ou nada tem para lhes oferecer” (p.278). Também Woods (1979) identifica cinco atitudes distintas face à escola: atitudes conformistas, intransigentes, de colonização, de retraimento e de rebelião. Por sua vez, partindo do cruzamento entre as variáveis “estratégias de adaptação”, “disposições culturais” e “origem social”, Dubet e Martuccelli (1996) distinguem quatro tipos de estudantes: *verdadeiros alunos*, oriundos das classes culturalmente capitalizadas e fortemente empenhados em concretizar as expectativas de excelência escolar de pais e professores; *bons alunos*, que, no equilíbrio entre a condição de estudantes e a de jovens, limitam o seu empenho escolar ao *q.b.* para obter um curso; *novos alunos*, para quem a escola representa uma trajetória socialmente ascendente se superarem o fosso entre o seu mundo social e o mundo escolar; *futuros operários*, jovens de origem popular que no ensino profissional encontram ou a antecâmara do desemprego ou a via de ingresso nas fileiras do operariado e dos técnicos.

Prisioneira de uma visão monolítica da juventude, a escola tende a reduzir toda a complexidade e diversidade da vida dos jovens à unicidade da vida de estudante, esquecendo “as pessoas que moram nos alunos”¹⁵. Urge, portanto, inventar uma escola que “transforme os alunos em pessoas” (Canário, 2005, p.88).

¹⁵ Sugestivo título da obra de PINTO, Manuel [*et al.*] (1999)

1.2. Os novos caminhos para a integração escolar e a projeção de uma imagem de “escola em crise”

Face à heterogeneidade do público escolar trazido aos bancos da escola pela democratização do ensino e face à inexistência de oferta escolar ao nível da formação técnico-profissional – extinta no quadro da unificação do Ensino Secundário – optou-se, no decurso das décadas de 80 e 90 (Antunes, 2000), por uma política de diversificação das modalidades de ensino, legitimada por uma conceção economicista de escolarização (Correia e Matos, 2001). Na linha das políticas educativas emanadas de Bruxelas e caracterizadas pela sobredeterminação da educação à lógica económica e ao mundo laboral (Nóvoa, 1998), os peritos da OCDE advogam então que a política educativa nacional eleja como prioridade central o ensino técnico-e-profissional, aconselhando a implementação de vias de formação profissional logo após os catorze anos. Recomendação que os poderes públicos de então vão seguir, na convicção de que tais vias constituem não apenas um instrumento ao serviço da aquisição de saberes profissionais facilitadores da integração laboral, mas também um dispositivo ao seu serviço para combater o flagelo do desemprego (Silva, 1999). Correia e Matos (2001) enquadram o (re)lançamento do ensino profissional neste contexto de desenvolvimento e institucionalização de formações em alternância. A primeira iniciativa de institucionalização desta modalidade de percurso alternativo surgiu em 1980, com a implementação do 12º ano via profissionalizante (Antunes, 2000). Pensada para canalizar públicos escolares para o Ensino Superior Politécnico, a iniciativa gorou, no entanto, as expectativas ministeriais. Em 1983, assiste-se a um novo esforço no sentido do relançamento de vias de ensino diversificadas, que se traduziu na implementação de “(...) três percursos, não permeáveis, orientados para públicos e finalidades distintas e cuja forma de integração, desenvolvimento e funcionamento no sistema de ensino eram também diferentes” (Antunes, 2000, p.117): os cursos gerais (via de ensino), direcionados para os jovens que tinham como meta o ensino superior; os cursos técnico-profissionais, que abriam a hipótese de ingresso no mercado de trabalho ou de prosseguimento de estudos superiores, de preferência no Ensino Politécnico e, finalmente, os cursos profissionais com saída única para a vida ativa uma vez concluído o ano de formação e o estágio de meio ano em contexto de trabalho (Grácio

1998)¹⁶. Face à rareza da formação profissional (Silva, 1999) e ainda no quadro da europeização das políticas educativas decorrente da adesão comunitária (Antunes, 2001), são criadas, em 1989, as escolas profissionais – uma medida que, para esta investigadora, visou também “(...) manter o ensino secundário regular como reserva de um tipo de percurso, currículo e clientela escolares, o que a expansão (já realizada mas sobretudo previsível) da sua população tenderia a contrariar” (2001, p.171). Quatro anos mais tarde surgem os cursos tecnológicos do Ensino Secundário. Paralelamente, desenvolvem-se em contexto extraescolar ações de formação profissional para jovens saídos do ensino formal com habilitações de nível secundário ou inferiores (Silva, 1999).

Por outro lado, vai ganhando força a ideia de que a escolaridade não é “(...) um processo que decorre isoladamente dentro das quatro paredes de uma escola, sem qualquer ligação aos contextos sociais envolventes” (Benavente *et al.*, 1991, p.137). Reconhecendo o carácter singular e espaço-temporalmente contextualizável dos fenómenos educativos e escolares, Canário (2005) recusa a “ilusão pedagógica” (p.159) deste “vazio social”, advogando a necessidade de ter em conta a dimensão espacial da educação e de proceder à “(...) inserção social das atividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares” (p.159). Só através de uma adaptação da *praxis* pedagógica quer à turma – “microsociedade” onde a diversidade social e cultural e a pluralidade (por vezes contraditória) de socializações estão representadas –, quer ao “território educativo” onde a escola se insere é possível aos jovens encontrarem o “sentido do seu trabalho escolar” (Perrenoud, 1995), nomeadamente por via da capacidade de inter-relação do universo escolar e extraescolar. Não sendo a vida da escola indiferente ao meio social envolvente, ela vai espelhar as clivagens territoriais que, fruto de uma lógica hipersegregacionista (Lopes 2002), rasgam o tecido urbano em espaços “legítimos” – ocupados pelos grupos sociais detentores de capitais económicos, sociais e culturais – e espaços “ilegítimos” (Guerra, 2003), como os “bairros sensíveis” das periferias urbanas. Estes contextos deprimidos vão, pois, justificar a implementação de projetos de territorialização das políticas educativas, onde se inscrevem os TEIP. Eleitos pelo Ministério da Educação como “Zonas de Intervenção Prioritárias”, estes territórios “acossados” vão ser objeto de medidas de discriminação positiva, essencialmente direcionadas para o apetrechamento dos estabelecimentos de ensino em recursos materiais e

¹⁶ Os Cursos Profissionais poderiam, no entanto, dar acesso ao Ensino Superior mediante conclusão de mais três anos de escolaridade em regime noturno.

humanos e para a promoção de um contacto institucional mais intenso entre as diferentes escolas. Procura-se, dando mais a quem tem menos (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999), combater ou atenuar as desigualdades sociais da educação. Criados em 96/97 sob inspiração das ZEP (Zonas de Educação Prioritária), os TEIP visam “(...) melhorar o ambiente educativo e a qualidade das aprendizagens dos alunos; integrar os três ciclos de escolaridade obrigatória, articulando-os com a educação pré-escolar e com a formação, criar condições para ligar a escola à vida ativa e coordenar as políticas educativas numa determinada área geográfica e adequá-las à comunidade” (Benavente, 2001, p.113).

A realidade escolar portuguesa já aberta, com a democratização do ensino, à diversidade socioeconómica abre-se agora, com a entrada de Portugal no roteiro das diásporas de esperança, de terror e de desespero (Appadurai, 2004) das migrações, a uma diversidade de alunos com culturas, raízes étnicas e crenças religiosas heterogéneas (Melo, 2007). O multiculturalismo – que Forquin (2000) diz designar “(...) a situação de um país ou de um território no seio dos quais coexistem e são levados a entrar em interação grupos de origem geográfica ou étnica diversa, falando eventualmente línguas diferentes e podendo não partilhar as mesmas adesões religiosas nem os mesmos modos de vida, as mesmas tradições, e os mesmos valores” (p.151) – torna-se um tema incontornável na reflexão sobre a escola. O desafio da diversidade vem, assim, confrontar uma escola que se quer aberta a todos com a necessidade de ultrapassar “uma postura culturalmente daltónica” (Cortesão, 2003), olhando, ouvindo, respeitando as diferentes culturas e criando pontes entre elas. O modelo relacional é, de entre os quatro modelos de conceptualização da diferença (etnocêntrico, da tolerância e da generosidade), o que Stoer e Magalhães (2005) consideram encerrar maiores potencialidades para equacionar a educação inter/multicultural. Liberto da boa e da má consciência civilizacional do Ocidente, ele permite relativizar o “Nós”, compreender que somos tão diferentes quanto “os outros” e que “«nós» e «eles» somos partes de uma relação, o que torna a nossa posição mais frágil: já não somos o «Nós» que tem a legitimidade universal de determinar quem são os «Eles»” (p.138).

Num quadro em que a maioria dos pais tende a inferir a qualidade do ensino nas escolas “(...) da proporção de alunos provenientes de meios desfavorecidos e mais particularmente de alunos imigrados (...)” (Van Zanten, 2009a, p.78), a abertura da escola pública a estas políticas de inclusão dos novos públicos escolares e os inevitáveis “ajustamentos” daí decorrentes vão contribuir para alimentar a imagem da crise da escola estatal. “Crise da

escola, declínio do seu programa institucional, mal-estar dos profissionais de ensino, incerteza quanto à missão e finalidades de massas... são algumas das expressões que ecoam atualmente no debate público e mediático” (Dionísio, 2010, p. 305) e que encontram forte adesão quer junto da “nova classe média nova” (Cortesão *et al.*, 2007, p.16), quer junto da alta burguesia, que podem procurar no ensino privado a qualidade e a tranquilidade escolar alegadamente perdidas.

2. O ensino privado como representação de uma “alternativa de excelência”

2.1. Problematizando a liberdade de escolha de ensino: um “cheque” para uma educação de qualidade?

Constituindo a referência à privatização um traço das políticas contemporâneas almejando a eficiência e a eficácia (Estêvão, 2000), não surpreende que, perante a propalada “crise” da escola atual, o ensino privado ganhe um novo protagonismo no mercado educativo, surgindo como a alternativa à alegada degradação do ensino público e o depositário das esperanças de recriação do saudoso e “admirável mundo perdido” (Almeida e Vieira, 2006, p.71) – o “oásis idílico de aprendizagens” (p.75) em que a memória metamorfoseou a escola de outrora.

Ao pôr a nu o facto de nem todas as escolas – públicas e/ou privadas – se equivalerem no plano das *performances* escolares e ao abrir a porta à extensão do “consumerismo” ao produto educativo (Ballion, 1980, p.211), a publicação do *ranking* escolar veio trazer para o centro do debate nacional uma questão que atravessara já a agenda mediática internacional: a liberdade de os pais escolherem a escola da sua preferência para os filhos, no que configura um exercício legítimo de parentocracia (Silva e Stoer, 2005). O melhor posicionamento dos estabelecimentos de ensino privado nos *rankings* deu um novo fôlego à polémica sobre os dois sistemas de escolarização e os seus méritos e deméritos, abrindo espaço de afirmação aos defensores de que a escola privada asseguraria melhor qualidade de ensino do que a pública. O tema, que para Tavan (2004) já mobilizara a atenção da comunidade sociológica internacional e, muito em particular, os sociólogos americanos, entra na agenda nacional, inserido no debate sobre a privatização e liberalização no campo educativo – um fenómeno que, em Portugal, terá tido “(...) mais a ver com uma ideia, com uma retórica ainda pouco consistente e menos com uma prática política definida” (p.156), na opinião de Estêvão (2000), para quem a força impositiva das políticas privatizadoras e liberalizadoras no domínio

educativo nacional ficou muito aquém da revelada noutros países, por razões a que não são alheias as especificidades nacionais como, por exemplo, a centralidade do Estado na sociedade portuguesa. A capacidade de congregar três lógicas distintas explica, segundo Van Zanten (2000b), o êxito alcançado pelas políticas liberais: a lógica do mercado, responsável pela substituição do ideal de “democracia cidadã” pelo de “democracia de consumo” (p.356), a lógica conservadora, adepta dos princípios morais, da força da tradição e do valor da hierarquização e, finalmente, a lógica modernista que toma como referencial a realidade empresarial e as suas linhas de ação. Também Afonso (2010) destaca a convergência, em torno da ideia de liberdade de escolha educacional, de setores ideológicos nem sempre unidos pelos mesmos valores, como é o caso dos neoliberais e dos neoconservadores: os primeiros, porque a veem como condição para a existência do mercado competitivo e os segundos como expressão do direito da família a decidir o onde e o como educar os filhos. O confronto entre ensino público e privado não está, portanto, isento de matizes político-ideológicos. A escola pública, porque associada “(...) com o universal e, portanto, com a razão, com a justiça, com a própria ideia de neutralidade (...)” (Estêvão, 2001, p.64), surge identificada com a “escola de esquerda”: “(...) progressista, igualitária, tolerante, laica” (p.445). Já a escola privada, pelas características sócio-culturais dos seus frequentadores, pela seletividade do seu recrutamento, pela associação com a Igreja e com a introdução dos valores do mercado na educação (Cotovio, 2004), é conotada com a “escola de direita” – generalização arbitrária (Ballion, 1980) responsável pela imagem de instituição “(...) conservadora, classista, autoritária e endoutrinadora” (Estêvão, 2001, p.445).

Insurgindo-se contra o que alegam ser a imposição do ensino público, os defensores da escola privada clamam pelo direito de os pais poderem optar, sem custos acrescidos, entre o ensino particular ou oficial (Cotovio, 2004). Para Pinto (1993), o que está em causa é o respeito pelas “liberdades de aprender e de ensinar” que o Estado atropela e cujo exercício só é possível na escola privada, onde se dá “(...) um encontro livre entre os que exercem a sua liberdade de aprender e os que exercem a sua liberdade de ensinar” (p.768) e onde se exprimem “verdadeiros e próprios projetos educativos” (p.772). Nesta “liberdade escolar” veem o garante de uma equidade educativa que o Estado deveria ter por missão assegurar e da qual – dizem – ele se demite: quando, através da afetação dos alunos à escola da sua área de residência, restringe aos pais o leque de escolha das próprias escolas públicas; mas também quando, numa lógica considerada discriminatória, obstaculiza a criação de

instrumentos de apoio monetário que permitiriam às famílias de menores recursos económicos, se assim o entendessem, optar pelo ensino privado. Nas palavras do Presidente da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEPC) gera-se, deste modo, mais injustiça social e reforça-se a supremacia dos mais favorecidos economicamente, uma vez que estas “(...) pessoas têm a liberdade de escolher o ensino particular para o seu filho, caso não pretendam exercer o direito de escolher a escola pública. Já as pessoas com menos recursos financeiros terão o direito à escola pública, mas não a liberdade e a possibilidade de escolher o ensino particular” (Alvarenga, 2007, p.45). A implementação de medidas de apoio económico aos agregados familiares e de incentivo ao setor privado introduziria, na opinião dos defensores do “cheque-ensino”, um fator de igualdade ao alargar a todas as famílias o que constitui um privilégio dos meios favorecidos e mais “esclarecidos”. Lembrem ainda, como nos diz Cotovio (2004), que a liberdade de escolha fomentaria nos pais um interesse acrescido pela educação dos filhos e alegam, segundo Tanguy (1972), que a concorrência e a “«sã» emulação pedagógica” (p.352) daí decorrentes seriam benéficas para a própria escola pública, pois obrigá-la-ia a lutar por melhorar as suas *performances* e a aumentar a sua qualidade – um argumento que, no entanto, não merece a consensualidade da comunidade científica, onde trabalhos de investigação como o de Sander (1999) não confirmam os reivindicados efeitos diretos na qualidade do ensino público.

Alegam ainda os defensores da escola particular, na linha de Coleman *et al.* (1982), que os estabelecimentos de ensino privado disponibilizam aos estudantes um acompanhamento de proximidade – possibilitado pela sua menor dimensão –, um “enquadramento” ordeiro e disciplinado, incentivam-nos à participação nas atividades extraescolares, estimulam neles o gosto pela aprendizagem e contribuem para uma melhor formação do seu caráter, assegurando, graças à aptidão do seu *staff*, o crescimento não só intelectual, mas também emocional dos educandos. Insensíveis ao argumento da inexistência de provas concludentes sobre a “(...) associação unívoca entre privatização e melhores resultados de aprendizagem” (Tedesco, 2008, p.133), eles defendem, em suma, uma qualidade de ensino superior à da escola pública que, através da liberdade de escolha, ficaria disponível, precisamente, aos jovens das classes descapitalizadas. Para que o ensino particular deixe de ser uma “liberdade restrita” (Alvarenga, 2007) aos que detêm poder económico para o pagar, reivindicam a implementação do cheque-ensino – um mecanismo de financiamento estatal cuja ideia

remonta a Adam Smith e que decorre do conceito de “quase-mercado” instaurado no campo educacional (Cotovio, 2004). Esta modalidade de apoio poderia assumir a forma de um vale, cujo montante equivaleria ao custo anual por aluno no ensino público, que as famílias receberiam diretamente do Estado e que lhes permitiria custear as despesas de educação no estabelecimento de ensino da sua preferência. O erário público beneficiaria, uma vez que a escola privada é mais barata do que a pública, como alega aquele investigador. Combater-se-ia, simultaneamente, o segregacionismo classista – uma conclusão rebatida por investigadores cujos estudos em contextos marcados pela heterogeneidade económica e racial apontam, antes, no sentido do efeito contrário ao desejado, isto é, o incremento da segregação de ambos os tipos (Saporito, 2003).

Em defesa da escola estatal e do reforço da dimensão pública da educação, Barroso (2005) lembra o seu inquestionável contributo para o desenvolvimento da humanidade e a importância dos seus princípios fundadores que nenhuma “crise escolar” poderá ou deverá pôr em causa: o acesso universal à educação, a igualdade de oportunidades e a prossecução das trajetórias escolares. Demarcando-se do que define como “vulgata neoliberal” (p.746), antevê o perigo de exclusão escolar dos jovens que “(...) exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem sucesso educativo” (p.746), sacrificados, em nome dos valores da competição, da concorrência, da eficácia, da rentabilidade e da excelência, no “altar” de um mercado socialmente insensível. Para a escola pública, restaria o papel de “carro-vassoura” (p.746) que recolheria esses náufragos do sistema. Nas palavras de Benavente (2008), ela é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado democrático, que deve chamar a si “(...) a responsabilidade da educação para todos como «bem pessoal e social»” (p.43) e assegurar o investimento na qualidade dos serviços educativos, gratuita e universalmente disponibilizados. Mobilizada pelo princípio da inclusividade para todos, a escola pública é aquela que não exclui das suas ofertas educativas os cursos de índole vocacional e técnica – áreas de ensino menos comercializáveis que o ensino privado não contempla (Coleman *et al.*, 1982) – e que não tem por única meta educativa a preparação para a frequência de prestigiadas universidades, como Lee *et al.* (1998) dizem acontecer nas escolas privadas independentes americanas. Também Sacristán (2000) assume a defesa da rede pública estatal e do “desequilíbrio necessário a seu favor” (p.52), considerando empobrecedora do fenómeno educativo a visão da educação como uma mercadoria e ilusória a ideia de que a lei do mercado é a melhor garantia de qualidade sem ter havido, *a priori*,

“(…) uma avaliação séria sobre a situação e as causas da eficiência e da qualidade pedagógica dos setores público e privado, bem como das funções diferenciadas que um e outro cumprem no jogo da correlação das diferenças sociais” (p.53).

A proposta de introdução do *voucher* também suscita reservas aos defensores da escola pública. Por um lado, ela implicaria, para o Estado, financiar duas redes de ensino, o que se traduziria num acréscimo de custos que levaria, inevitavelmente, a uma asfixia económica do setor público. Por outro lado, com a adoção desse mecanismo a rede estatal de ensino público ver-se-ia arrastada para um “círculo vicioso” de “fuga” de bons alunos – que o estudo de Wrinkle *et al.* (1999) não confirma – e de deterioração da qualidade e da sua imagem pública que a converteria, a breve prazo, numa nebulosa de “escolas para pobres”. A consequência da introdução desta lógica do mercado seria a exacerbação das clivagens sociais e raciais já existentes, como alerta Apple (2005). A propósito dos Estados Unidos da América, fala de “(...) mais apartheid educativo, não menos” (p.274) provocado pelo “êxodo” para as escolas privadas das famílias brancas e pela sua recusa em financiar, através dos seus impostos, as escolas públicas. Ainda sobre os efeitos nefastos da introdução da lógica da concorrência entre os estabelecimentos de ensino, diz-nos Van Zanten (2005) que alguns deles “(...) monopolizam os recursos mais desejados em termos do alunado, principalmente, mas também de opções, de professores ou de financiamento enquanto outros se encontram desprovidos desses recursos. Como a capacidade dos estabelecimentos de competir de maneira eficaz depende desses mesmos recursos, é muito difícil observar processos de inversão das hierarquias (...)” (p.589). Os efeitos benéficos sobre a qualidade das escolas e sobre a democratização do acesso às boas escolas para os mais descapitalizados merecem também reservas: por um lado, segundo Sacristán (2000), a aposta das escolas tende a incidir mais nos “aspectos superficiais da educação” (p.55) passíveis de atrair os clientes do que na qualidade e, por outro lado, o diferencial informativo dos pais sobre a oferta escolar não assegura uma real igualdade de oportunidades entre *herdeiros* e “deserdados”.

2.2. Privatização e qualidade de ensino: debates e controvérsias sociológicas

Chamando a atenção para o facto de existirem “maus” colégios privados e “boas” escolas públicas, os adeptos do ensino público questionam a linearidade da correlação entre qualidade e ensino privado e evocam o que Brunet *et al.* (1991) consideram ser dois elementos-chave a ter em consideração, inevitavelmente, quando se comparam os resultados

da escola pública e da privada: a diferencialidade de *inputs* recebidos por cada um dos sistemas de ensino e o poder de seletividade da clientela escolar de que usufruem os colégios particulares, que assim podem garantir uma homogeneidade social e cultural vedada ao ensino público, obrigado a acolher todos os que pretendem frequentá-lo. O recrutamento dos alunos nas classes médias e altas propicia, assim, o que Tedesco (2008) identifica como “(...) um fenómeno circular: os alunos dotados de melhores antecedentes familiares recebem uma oferta escolar caracterizada pela disponibilidade de equipamento e de pessoal adequado, e obtêm resultados mais elevados do que os apresentados pela escola pública” (p.138). De facto, ainda que o ensino privado possa não constituir um todo homogéneo (Van Zanten, 2009a), coexistindo “escolas de elite” com escolas mais abertas à diversidade social, ele caracteriza-se por um recrutamento socialmente mais elitista do que o do ensino público (Langouet e Léger, 2000). Várias investigações – desenvolvidas quer nos Estados Unidos, quer em França – apontam, na verdade, no sentido de um efeito de segmentação não apenas sócio-económica, mas também, no caso americano, étnico-racial, com negros e hispânicos subrepresentados no ensino privado (Coleman *et al.* 1982). Ballion (1991) dá conta da fraca representatividade do operariado nos colégios privados franceses, maioritariamente frequentados pelas classes sócio-profissionais mais favorecidas onde sobressaem, segundo Léger (1998), trabalhadores independentes. Ballion (1991) não deixa, porém, de registar que esta segmentação social é mais vincada nos colégios situados em contexto urbano, por motivos que se prendem, justamente, com o facto de o financiamento estatal do ensino privado em meio rural diminuir significativamente os custos financeiros a assumir pelos pais. A situação poderá ser idêntica em Portugal, se tivermos em conta que nas zonas interiores do país, como diz o Presidente da AEEPC (Wong, 2008), a gratuidade das escolas particulares – possibilitada pelos contratos de associação estabelecidos com a tutela – veio alargar a heterogeneidade sócio-económica do seu público, retirando, assim, argumentos ao que ele considera ser o “mito” de um sistema de escolarização “só para pessoas ricas”. O estudo de Coleman *et al.* (1982), por seu lado, também releva a importância para a frequência do ensino privado dos rendimentos familiares, que constata serem superiores aos das famílias com filhos no ensino público – assinalando, no entanto, diferenças significativas neste domínio entre as escolas católicas e as restantes escolas do setor privado, com as primeiras a serem superadas pelas segundas em termos de proventos económicos. A prova do peso da variável “rendimento” na opção pelo estabelecimento de ensino reside no facto de um

aumento no orçamento familiar conduzir, segundo as análises destes investigadores, a um aumento do número de inscrições de negros e de hispânicos nas escolas privadas – sobretudo católicas, as mais beneficiadas de entre as restantes escolas particulares, nomeadamente no caso de uma elevação do nível de vida das classes média e baixa americanas.

À seletividade social de recrutamento do ensino privado contrapõem os defensores do ensino estatal a democraticidade da escola pública que vários estudos confirmam, de facto, ser maior – uma democraticidade que, no entanto, é menor quando consideradas as “(...) diferenças sociais de êxito que ela cria durante a escolarização e as eliminações massivas e precoces que aí flagelam as crianças das classes populares” (Langouet e Léger, 1991, p.137).

A questão da qualidade do ensino privado vai suscitar o desenvolvimento de estudos comparativos entre a eficácia dos dois sistemas. Debruçando-se sobre o “efeito” de setor e restringindo a amostra a alunos que fizeram a totalidade do seu percurso escolar num ou noutro sistema de ensino, Langouet e Léger (1991) concluem pela maior eficácia do setor privado, onde contabilizam, à entrada na sixième¹⁷, “(...) duas vezes mais alunos em avanço e duas vezes menos alunos em atraso de dois anos e mais” (p.66) do que no “tout public”. A vantagem dos alunos do “tout privé” mantém-se – ainda que mais esbatida – ao nível da obtenção do bac¹⁸. Também Coleman *et al.* (1982) defendem não apenas a maior eficácia média do setor privado – mesmo quando controlado o efeito da classe social sobre os resultados obtidos –, mas também o seu maior igualitarismo. Com efeito, é nas escolas católicas que os alunos com diferentes *backgrounds* familiares alcançam resultados mais similares, sendo também nestes estabelecimentos de ensino que as expectativas escolares dos alunos oriundos de famílias “sem diplomas” são mais elevadas relativamente às dos colegas do ensino público. Os autores relevam igualmente as melhores *performances* escolares dos alunos do ensino particular nos testes de vocabulário e de matemática, uma das disciplinas do *curriculum* que, para Lee *et al.* (1998), melhor permite captar o efeito de escola. Tendo por base a análise das opções pela disciplina de matemática, estes investigadores propõem-se averiguar até que ponto os estabelecimentos de ensino – do setor privado (independente e católico) e público – podem, independentemente das características do seu público escolar, influenciar os percursos dos alunos na disciplina. As conclusões do estudo dão conta de uma maior progressão na matemática dos alunos do ensino privado (independente e católico) face

¹⁷ Correspondente ao 6º ano de escolaridade do Sistema de Ensino Português.

¹⁸ Exame realizado no fim do Ensino Secundário Francês.

aos do público, mesmo quando são tidas em linha em conta as variáveis demográficas e académicas. O facto de o lugar cimeiro ser ocupado pelas escolas católicas, cujos alunos têm um perfil demográfico e académico semelhante ao do público, vem mostrar o efeito positivo destes estabelecimentos de ensino, de frequência particularmente vantajosa para os estudantes com capacidades matemáticas mais reduzidas.

Frequentadas por alunos que, comparativamente aos do ensino público, mostram maior empenho na realização dos trabalhos de casa – a que dedicam mais horas diárias –, maior envolvimento nas atividades escolares e extraescolares, como o jornal da escola ou a associação de estudantes, aspirações mais elevadas, mais forte autoestima e um autoconceito escolar mais positivo – fruto dos melhores resultados obtidos –, as escolas privadas potenciariam ao aluno um “enquadramento” organizacional e relacional mais favorável às suas aprendizagens e ao seu êxito escolar (Coleman *et al.*, 1982).

A maior eficácia do setor privado não merece, contudo, o consenso da comunidade científica, que tende a relativizá-la. Noell (1982) constata a inexistência de diferenças assinaláveis, ao nível das competências cognitivas, entre os discentes das escolas públicas e privadas, evocando, como lembra Tavan (2004), o esbatimento do efeito associado ao setor privado quando se introduzem no modelo analítico de Coleman *et al.* (1982) quatro novas variáveis – género, *handicap* eventual do aluno, expectativas escolares e área de residência. Willms (1985) admite, quando muito, resultados ligeiramente superiores do ensino privado nas competências de leitura, escrita, vocabulário e matemática a que contrapõe, no entanto, as melhores *performances* em ciências e instrução cívica dos alunos do setor estatal. Ainda nos Estados Unidos da América, mas já mais recentemente, o estudo de Elder e Jepsen (2011) sobre as escolas primárias católicas vem no mesmo sentido, ao mostrar que as vantagens de *performance* escolar verificadas nos alunos do jardim-de-infância privados relativamente aos do público ou vão declinando “regular e substancialmente” (p.22), como acontece com a matemática ou, simplesmente, não aumentam, como acontece no caso da leitura. Por sua vez, Dronkers e Avram (2010) concluem de uma investigação transnacional sobre as competências de leitura dos alunos de escolas privadas e públicas de 25 países da Europa, América e Ásia que, na maioria destes países, não se constata diferenças significativas entre as *performances* dos alunos destes dois setores.

Já Tavan (2004), a propósito do estudo de Langouet e Léger (1991), aconselhara prudência nas conclusões, retiradas a partir das taxas brutas de passagem ou de sucesso,

sobre a maior eficácia de um setor sobre o outro. Admitindo mesmo a hipótese de a tese de maior eficácia do privado assinalada por estes autores não resistir se fossem tidas em consideração as diferenças de composição dos públicos dos dois setores, aquele investigador propõe-se reequacionar o problema introduzindo novas variáveis para além da classe social – caso da situação familiar, trajetória escolar passada e atitudes face à escola de pais e filhos – e comparando os resultados escolares no mesmo nível de ensino. Os resultados obtidos a partir de públicos comparáveis apontam para a necessidade de relativizar a dimensão das diferenças entre os setores de ensino. Para além de não confirmarem a vantagem “incontestavelmente adquirida” do privado referenciada por Langouet e Léger (1991), os resultados obtidos por Tavan (2004) dão conta de que o efeito do setor privado apenas é positivo na escola primária – não em termos do nível de aquisição, que é idêntico, mas em termos de repetência – e nas zonas territoriais em que o setor privado regista fraca implantação. O estudo vem reafirmar, porém, um fenómeno já verificado por Coleman *et al.* (1982) e também assinalado por Langouet e Léger (1991): a maior equidade do setor privado relativamente ao setor público, traduzida numa redução das diferenças de êxito escolar em função da origem social verificada mesmo quando se tomam como referência alunos comparáveis em todos os domínios, como fez Tavan (2004). As classes mais beneficiadas com a frequência ininterrupta do ensino particular são as classes populares – à exceção dos agricultores –, cujos filhos registam menores taxas de repetência e maiores níveis de sucesso escolar do que as verificadas pelos colegas do mesmo grupo social frequentadores do ensino estatal. Várias hipóteses poderão ser aventadas para explicar o funcionamento mais igualizador do setor privado, ora assentes nas características do sistema de ensino – o melhor enquadramento, o maior acompanhamento, a melhor formação do corpo docente e uma “visão menos elitista e menos seletiva” (Langouet e Léger, 1991, p.85) de que aí beneficiam os alunos oriundos dos meios populares –, ora assentes nas características das famílias, cuja adesão aos valores da escola e cujo empenho no percurso escolar dos filhos as predispõe a avultados sacrifícios financeiros para, através do ensino privado, aumentarem as probabilidades de concretizar as suas expectativas de mobilidade social. A explicação mais satisfatória para o facto será, no entender dos mesmos autores, de tipo interaccionista, ou seja, “(...) certas famílias populares (...) obtêm um melhor sucesso dos seus filhos, mas obtêm-no porque um sistema, que nós podemos agora designar concretamente, lhes permite tal” (1991, p.87).

Menos atento à conflitualidade entre os dois sistemas de ensino do que à sua complementaridade, Ballion (1980) vem chamar a atenção para o facto de as escolas privadas assegurarem o cumprimento de funções a que os estabelecimentos de ensino público dificilmente podem dar resposta, permitindo, deste modo, garantir – até com redução de custos para o Estado – o eficaz funcionamento da totalidade do sistema educativo. Perante a dificuldade de um mesmo aparelho escolar, no quadro da democratização do ensino, assegurar, simultaneamente, a função de socialização das massas e a função de “certificação” de um escol, o ensino privado chama a si a “(...) determinação do valor sócio-económico de um indivíduo, portanto dos seus direitos de acesso a um certo nível estatutário a partir do seu valor escolar, filtrando, em particular, a população julgada apta a receber o ensino (educação e instrução) que produz as «elites»” (p.205). É também o sistema privado que, face às escolhas restritas oferecidas pelo ensino público, disponibiliza aos pais uma gama variada de “produtos” onde eles poderão encontrar o “serviço” que melhor corresponde ao projeto educativo considerado mais desejável para os filhos. As alternativas são múltiplas, a avaliar pela minuciosa tipologia estabelecida por Ballion (1980) a partir de um trabalho de campo desenvolvido na capital francesa. Desde logo, a possibilidade de os pais optarem por um colégio religioso ou laico; depois, se a escolha recaiu no ensino confessional, as hipóteses de seleção são várias: “colégios de excelência”, caracterizados pela seletividade no acesso, pela qualidade e pelo rigor; “colégios para classes altas”, menos focalizados na *performance* escolar e mais abertos à heterogeneidade escolar mas ainda socialmente homogéneos; “colégios inovadores”, focados nas novas pedagogias e no desabrochar do aluno em toda a sua plenitude; “colégios de substituição”, com níveis de seletividade escolar e de *performance* escolar inferiores aos do ensino estatal e cujo público-alvo é constituído por uma classe média que procura um enquadramento mais securizante para os filhos do que o oferecido pela escola oficial; finalmente, “colégios refúgio”, que, mediante parcas mensalidades, providenciam formação – em geral técnica – a jovens com trajetórias de vida problemáticas. As alternativas de escolha não são menos variadas para as famílias que optam pelo ensino privado laico: “colégios de excelência tradicionais”, agora sem formação religiosa; “colégios de excelência inovadores”, que dão resposta aos pais – da ala modernista da classe média – que procuram para os filhos uma rigorosa formação académica e também o desenvolvimento pleno das suas capacidades através de novas pedagogias; “colégios de educação para classes elevadas”, direcionados para alunos cujos resultados escolares lhes

vedaram o ingresso nos estabelecimentos de excelência; finalmente, os estabelecimentos de ensino ditos “inferiores” (p.227) que englobam três categorias distintas – “colégios de apoio”, onde o “enquadramento” atento e constante facultado ao aluno a todas ou a algumas disciplinas lhe permite obter sucesso escolar; “colégios de recuperação”, para alunos em situação de fracasso ainda mais gravoso que usufruem não apenas de uma formação meramente escolar mas também de um apoio psicológico e, eventualmente, de um acompanhamento reeducativo; “colégios de readaptação”, procurados por alunos que, cumulativamente ao fracasso escolar, sofrem de perturbações de natureza operatória.

É, pois, esta heterogeneidade de serviços e de projetos educativos disponibilizada pelo setor privado que se oferece, segundo os defensores da liberdade de escolha, como alternativa à “unicidade educativa” do ensino oficial (Dubet e Duru-Bellat, 2000) – uma alternativa que serve como ponto de partida para a reflexão em torno das motivações parentais para a escolha de um colégio.

2.3. A opção pelo ensino privado: refletindo sobre as motivações parentais

Importa, pois, identificar os traços que alegadamente conferem a diferencialidade positiva ao ensino privado que poderá estar na base da sua opção por parte dos pais. Um dos sociólogos que, em França, analisou a questão da escolha do setor de ensino pelas famílias – vistas como agentes racionais e estratégicos (Tavan, 2004) – foi Ballion (1980). A opção pelo ensino privado prende-se, segundo este investigador, com três ordens de razões: confessionais, educativas e pedagógicas. Constituindo o confessionalismo um traço distintivo do ensino privado – maioritariamente católico, aliás – poder-se-ia esperar que a educação religiosa tivesse um forte peso nas opções parentais. O facto, porém, não se confirma, uma vez que segundo este investigador apenas 1/5 dos pais inquiridos apontam a “existência de um ensino religioso” entre as duas primeiras motivações. A presença minoritária de progenitores praticantes entre os pais de alunos do ensino privado parece, aliás, reforçar a ideia de que a afinidade religiosa, ainda que constituindo um fator importante, não é o central (Fournier e Troger, 2005) – isso não obstante ser entre os pais que escolarizaram todos os seus filhos no privado que se verifica a maior ligação à religião e também a mais baixa adesão à laicidade, quase inexistente entre os “fiéis” do ensino não-estatal (Léger, 1998). É de ordem educativa a razão alegada por cerca de metade dos pais inquiridos por Ballion (1991) para a opção pelo ensino particular: a procura do “respeito pela disciplina” (p.176),

uma das áreas em que se acredita ser maior a diferença entre o setor público e o privado (Coleman *et al.*, 1982). A questão da indisciplina constitui um dos problemas que mais preocupam os pais. Não surpreende, portanto, que as famílias elejam a “disciplina” como critério determinante para a escolha de um estabelecimento de ensino para os filhos e que a quase totalidade das famílias questionadas por Langouet et Léger (2000) a considerem muito ou bastante importante. Também não surpreende que a sua opção recaia sobre o ensino privado, sabendo nós que a escolha se faz na base de uma comparação com o ensino público (Ballion, 1980) e que este, muito em virtude do efeito de amplificação mediática, está associado no imaginário coletivo a um quotidiano de comportamentos disruptores, práticas de incivilidade e até de violência que tem por contraponto a representação de um ambiente mais ordeiro do colégio privado (Chubb e Moe, 1988) e mais eficaz em termos de enquadramento e controlo dos alunos (Van Zanten, 2009a). A ideia de que a melhores *performances* escolares correspondem menores problemas disciplinares – sustentada, aliás, pelo trabalho de Coleman *et al.* (1982) nas escolas privadas norte americanas – poderá também justificar a opção pelo ensino privado. Acresce que os colégios particulares, neste âmbito, têm ao seu dispor “mecanismos” inacessíveis à escola pública para garantir, ou pelo menos para facilitar, a manutenção do controlo disciplinar necessário à eficácia das aprendizagens e à boa imagem do estabelecimento de ensino (Amado, 2000): a expulsão da escola dos alunos indisciplinados, os menores constrangimentos legais para aplicar medidas disciplinares e a maior recetividade dos pais à sua aplicação (Coleman *et al.*, 1982). Tal não significa que o ensino privado esteja totalmente a salvo da indisciplina discente. A crer nas conclusões destes investigadores, as escolas privadas católicas confrontam-se com situações de rixas, abuso de álcool e drogas, vandalismo e violência verbal contra os docentes, fenómenos que dão lugar a altas taxas de absentismo escolar nas restantes escolas privadas americanas. O laxismo é, no entanto, maior no ensino público do que no privado, sendo, neste setor, as escolas católicas que registam maior rigor disciplinar. Os seus estudantes tendem, aliás, a considerá-las mais eficazes e justas em termos disciplinares do que os alunos das escolas públicas.

Quanto às razões pedagógicas alegadas pelos pais, diz-nos Ballion (1991) que elas remetem para a questão da “adaptabilidade” do colégio privado ao valor escolar do filho. O investigador constata, neste âmbito, a existência de duas situações distintas: os casos em que os colégios funcionam como uma “saída de emergência” ou como uma estratégia de “procura

da via da excelência” (Fournier e Troger, 2005, p.134) por parte de pais que se assumem como verdadeiros consumidores de escola. No primeiro caso, o “zapping” (Léger, 1998) do público para o privado surge, normalmente, como uma derradeira alternativa parental para contrariar uma trajetória de insucesso escolar, um facto assumido por mais de metade dos franceses inquiridos por Ballion (1991) e que parece também confirmado pelo elevado número de alunos do privado – mais de metade – que são seus “clientes de passagem” (Durut-Bellat e Van Zanten, 1999). São os operários e empregados que menos recorrem ao “zapping”, prática que encontra uma adesão forte entre os quadros superiores, artífices e comerciantes e muito forte entre os agricultores (Langouet e Léger, 2000). No segundo caso, o ensino privado corresponde a uma procura da qualidade e da excelência escolar para os filhos (Van Zanten, 2009a), em quem os pais depositam altas expectativas escolares que consideram coartadas pelo nivelamento médio da escola pública (Ballion, 1991) e potenciadas pela maior ênfase dada à excelência pelas escolas privadas (Chubb e Moe, 1988). Esta opção pelo privado explicar-se-ia pela maior atenção prestada pelas classes capitalizadas à “qualidade do contexto escolar” disponibilizado aos filhos (Duru-Bellat, 2005, p.204) e, igualmente, pelas maiores potencialidades económicas mas também culturais das famílias favorecidas para tirar o máximo partido das possibilidades abertas pela existência de um mercado escolar (Dubet e Duru-Bellat, 2000) que põe ao dispor dos consumidores de educação “(...) um «menu imposto» que pode ser excelente ou medíocre (o setor público) e um «menu à la carte» (o setor privado) para os que têm uma procura específica para satisfazer e que, quando esta procura é de uma certa natureza, por exemplo de formação «de excelência» ou, pelo contrário, de «recuperação», têm os meios financeiros para providenciar o montante de um «suplemento» por vezes muito oneroso” (Ballion, 1980, p.212). O estudo de Langouet e Léger (2000) deixa também claro que os principais motivos invocados pelos pais se prendem com o desejo de sucesso escolar, a razão sócio-pedagógica com mais peso na escolha de escola, nomeadamente para as famílias fiéis ao privado.

A procura da qualidade da educação é igualmente referenciada nas investigações levadas a cabo pela comunidade científica norte-americana, envolvida também no debate em torno das motivações parentais na escolha do ensino não estatal. Não há, porém, consensualidade nesta matéria. Segundo os defensores da “market reform theory”, a qualidade da educação está na origem da escolha pelo ensino privado. Nesta linha de análise, a inscrição dos jovens no ensino privado seria o resultado das fracas *performances* das escolas públicas, como conclui

Sander (1999) a partir de um estudo realizado em Chicago. Já a “competing theory”, defendida por Smith e Meier (Wrinkle *et al.*, 1999), considera que a opção pelo privado se deve ao desejo de os pais providenciarem aos seus descendentes uma educação religiosa e assegurarem a seletividade racial dos colégios frequentados pelos filhos. A partir da análise das escolhas parentais no distrito da Florida, estes investigadores revelam as inconsistências da “market reform theory”. A ser verdade que a opção pelo privado variasse em função da qualidade do ensino público, a excelência da escola estatal diminuiria a procura da escola particular – uma vez que a qualidade de ensino poderia ser alcançada sem custos para o utente. Ora, como alegam, esta variação na procura não se confirma uma vez que “(...) é nos distritos onde a *performance* das escolas públicas é relativamente boa que as inscrições na escola privada são mais elevadas” (Wrinkle et al, 1999, p.1252).

São ainda referenciados como critérios prioritários de escolha de escola a competência dos docentes e a sua disponibilidade. Estas duas razões pedagógicas são, aliás, mais evocadas pelas famílias que recorrem ao privado do que pelas utentes do público (Langouet e Léger, 2000). No privado procuram fugir ao que veem como o “deficit de organização” (Van Zanten, 2009a, p.190) do ensino público expresso no absentismo, na descoordenação entre docentes, na diluição do poder das chefias. Ora, o facto de o ensino privado não estar condicionado, no âmbito da contratação de professores, ao anonimato e impessoalidade de um concurso público (Duru-Bellat e Van Zanten, 1999) e não estar manietado, no seu funcionamento, pela rigidez e centralismo que impende sobre a escola estatal (Ballion, 1980), abre-lhe a possibilidade de dar resposta a estas pretensões dos pais, dotando-se de um corpo docente competente, motivado, coeso e identificado com o Projeto Educativo da escola. Como lembra Tavan (2004), apoiado em vários estudos, a possibilidade de a Direção do colégio tomar em mãos a seleção dos candidatos à docência e selecionar os instrumentos de avaliação considerados eficazes – normalmente uma entrevista – torna possível, mediante a avaliação do perfil profissional mas também psicológico e moral do candidato, o recrutamento de um *staff* “à medida” dos desejos dos pais e do estabelecimento. O contrato personalizado contribui, segundo Cotovio (2004), para vincular os docentes do ensino privado à cultura oficial da escola e para assegurar, por parte do coletivo de agentes educativos, práticas conformes aos objetivos da instituição. Por outro lado, a menor dimensão destes estabelecimentos de ensino potencia a felicidade do corpo docente (Chubb e Moe, 1988) e, logo, a sua maior performatividade. No que diz respeito ao acompanhamento prestado aos

alunos, o trabalho de Coleman *et al.* (1982) dá conta dum maior interesse pelos alunos dos docentes do ensino privado relativamente aos do público, diferença percecionada pelos próprios alunos e que, segundo os investigadores, poderá radicar na menor dimensão dos colégios privados. A dimensão do estabelecimento de ensino, que idealmente acolheria entre 600 a 900 alunos (Lee e Smith, 1997), surge, aliás, referenciada por alguns investigadores como um fator, senão determinante, pelo menos facilitador de melhores *performances* escolares, de que beneficiam, sobretudo, as minorias e as classes mais desfavorecidas. O pequeno número de alunos por turma é, aliás, um critério de ordem pedagógica considerado bastante importante na hora da escolha da escola (Langouet e Léger, 2000). Os pais valorizam-no mais do que a utilização de novas pedagogias, eventualmente convictos de que um menor *ratio* de alunos por professor poderá propiciar uma maior interação afetiva e um melhor acompanhamento e desenvolvimento cognitivo dos filhos – um requisito numérico a que as escolas privadas não católicas respondem melhor do que as públicas (Coleman *et al.*, 1982).

Se a proximidade geográfica da escola não é identificada como um objetivo prioritário pelos utentes do privado (Langouet e Léger, 2000), já a reputação do estabelecimento de ensino, a qualidade do seu meio social e a proporção de imigrantes são assumidas, sobretudo por parte dos “fiéis” do privado, como motivações sociais condicionantes da escolha da escola – um facto não surpreendente tendo em conta que a qualidade académica do estabelecimento de ensino é deduzida “(...) muitas vezes da «qualidade» aparente do seu público, e portanto das características sociais, por vezes étnicas, dos alunos” (Duru-Bellat, 2002, p.137). Tal como acontece nas “Grandes Écoles” estudadas por Bourdieu (1989), a opção por um seletivo e prestigiado estabelecimento de ensino privado assegura a reprodução das elites sociais, inserindo os alunos no “meio” e preparando-os para o exercício de funções de liderança.

A tradição familiar parece também influir na hora de optar pelo setor de ensino, verificando Langouet e Léger (2000) a existência de “fidelidades” à escola privada que tendem a ser reproduzidas geracionalmente e que são sobretudo mais vincadas quando os dois progenitores foram escolarizados no mesmo setor de ensino. Vieira (2003b) identifica também, agora no âmbito do recurso ao ensino particular em Portugal, o que designa por “trajetórias de fidelidade” (p.187). Elas coexistem, segundo esta socióloga, com as trajetórias “de recurso” determinadas pelo insucesso escolar e – sobretudo até meados da década de 80 –

com as estratégias destinadas a “contornar” as dificuldades de ingresso no Ensino Superior, responsáveis pelo peso das transferências, nos 11º e 12º anos de escolaridade, de alunos do setor público para o particular, na mira de uma inflação de classificações que lhes assegure o acesso ao curso e à instituição de ensino almejados. Quanto às razões que determinam a opção dos pais portugueses pela escola privada, elas convergem com os motivos pedagógicos e de qualidade de ensino referenciados na literatura internacional, a crer nos resultados dos escassos estudos levados a cabo, em Portugal, sobre este setor de ensino (Estêvão, 1998). Ele oferece um melhor enquadramento escolar para os filhos – garantido pela maior atenção prestada aos alunos, a maior dedicação docente, a maior eficácia no controlo disciplinar e na vigilância, o bom ambiente de trabalho, a existência de uma direção pedagógica firme e de uma interação ativa com a instância familiar – e um Projeto Educativo em sintonia com o modo de pensar parental (Carneiro, 2006). Estêvão (2001), ainda que alertando para o facto de não haver “características significativamente diferenciáveis” (p.302) entre os dois sistemas e de as escolas privadas não serem uma realidade homogénea, identifica como traços distintivos do setor privado português não só uma menor complexidade administrativo-organizacional e uma maior concentração e personalização da autoridade e do controlo mas também um *ethos* de familiarismo e uma aposta na “liturgia do envolvimento” (p.307) dos diferentes agentes educativos. A crença parental de que “certas escolas privadas, pelo *ethos* académico que encorajava o filho ao estudo, aliada a outras características como uma certa seletividade, espírito de competição, atitudes dos professores e alunos, podiam garantir um futuro de mais sucesso em termos de carreiras bem remuneradas e com alto *status*” (Estêvão, 1993, p.8) vem reforçar a procura do setor particular pelas famílias mais capitalizadas.

3. Acesso democrático, sucesso meritocrático? – a polémica entre os “filhos” e os “bastardos” de Rousseau

A democratização escolar veio levantar novas questões, como a que se prende com a (in)conciliação entre massificação e qualidade do ensino e com o que Stoer e Magalhães (2005) classificam como a “renovação do mandato meritocrático” (p.32) à escola pública. A incontornabilidade da escola na vida de todas as famílias, a valorização do seu papel e, por outro lado, a premência da “nova classe média nova” em recuperar a hegemonia ameaçada pela democratização escolar (Cortesão *et al.*, 2007) trazem a problemática da educação para o centro da discussão. Durante muito tempo confinado aos profissionais – cientistas da

educação, sociólogos e professores – e às suas problematizações científicas, a controvérsia abriu-se aos “não-especialistas” cujos escritos “profanos” (Queiroz, 2000) não estão isentos de um cunho político-ideológico. Catapultada para a agenda mediática, a “crise” da educação tornou-se matéria-prima de inúmeros artigos de opinião dos “newspaper intellectuals”¹⁹ (Nóvoa em Magalhães e Stoer, 2002a) e de alguns livros da autoria de “(...) alguns intelectuais mais ou menos desiludidos com os desenvolvimentos da democracia portuguesa e intelectuais conservadores (...)” (Cortesão *et al.*, 2007, p.14) unidos pela preocupação com o “abaixamento de nível” do ensino em Portugal, pela defesa da seleção escolar rumo à melhoria das *performances* discentes (Magalhães e Stoer, 2002a) e pelo desejo de “recuperar” formas “mais eficazes” de transmissão dos conhecimentos (Magalhães e Stoer, 1998, p.8). Abalada a ilusão de que a massificação da escola acarretaria, inevitavelmente, uma diminuição das desigualdades sociais (Barreto, 2004), esgrimem-se, então, argumentos em torno da “crise” da educação e da excelência académica.

Para Crato (2006), a crise que hoje atinge a escola deve-se à influência detida pelos defensores da pedagogia moderna e do ensino centrado no aluno na definição das atuais políticas educativas, atacadas pela “doença do rousseauismo serôdio” (Fiolhais, s/data). Mónica (1997) responsabiliza igualmente os “filhos de Rousseau” pela descida de nível de exigência que penetrou nos manuais escolares, nos programas curriculares de algumas disciplinas do Ensino Secundário e também nas provas de exame nacionais. Salientando a impossibilidade de comparação entre duas realidades temporais marcadas por diferentes “contextos epistemológicos, políticos e sociais” (Magalhães e Stoer, 1998, p.9), estes investigadores lembram o facto de os arautos do “abaixamento de nível” não terem enquadrado o fenómeno numa reflexão sobre “(...) as consequências da massificação do ensino secundário, os problemas políticos, organizacionais e pedagógicos que daí derivaram” (p.19).

Insurgindo-se contra o que apelida de dislate da retórica romântica – o pressuposto incondicional de que “(...) *todos* os alunos podem ter sucesso” (Mónica 1997, p.21) –, esta socióloga denuncia o pendor menorizante e psicoterapêutico das políticas educativas, acusando-as de conduzirem ao infantilismo dos jovens, nivelados pelo patamar de saber e

¹⁹ Na opinião de Magalhães e Stoer (1998), estes *opinion makers* deveriam acautelarem-se quando abordam as temáticas da educação, uma vez que, na sua maioria, nem possuem qualquer formação nesta área do saber nem conhecem os resultados de projetos de investigação ou de experiências pedagógicas.

exigência mais baixo, e de tentarem salvaguardar, a todo o custo, a autoestima dos alunos, poupando-os ao insucesso escolar (Mónica, 2005). Críticas que remetem para o “síndrome de Madre Teresa de Calcutá” que Amaral (2001) diz ser imputado – talvez injustamente, como admite – aos “filhos de Rousseau”, cuja postura face aos jovens das classes desfavorecidas seria a de “Ai coitadinhos, todos são filhinhos de Nosso Senhor; a culpa não é deles, é da sociedade. Vamos ter paciência cristã e ajudar os pobrezinhos...” (p.25). A escola mergulhou, segundo estas análises, numa crise profunda: por um lado, a indisciplina, a “desautorização” de docentes e funcionários (Matos, 2007) – da qual, segundo Bonifácio (2004), os docentes não estão isentos de culpa, devido ao “laxismo” que “contaminou uma parte da classe” (p.7) –, a redução das expectativas docentes, o abandono de uma avaliação exigente e a constante desculpabilização dos discentes (Reis, 2001) assolou o ensino público, condenando, na opinião de Mónica (1997), os alunos das classes populares ao insucesso; por outro lado, a emergência de uma cultura juvenil baseada no hedonismo e no lazer (Bonifácio, 2004) conflitua com a cultura da “(...) disciplina, trabalho, esforço, persistência e concentração” (Crato, 2006, p.118) e apela à construção de um conhecimento plural, onde a voz do professor concorre com outras “vozes”, como a dos meios de comunicação social ou as do grupo de pares. Concordando com esta última premissa, Magalhães e Stoer (1998) reconhecem que a autoridade professoral ancorada na capacidade de mando – e, por decorrência, no poder – deixou de ser suficiente.

A culpa da situação “calamitosa” em que vive a educação é, pois, como vimos, imputada aos pedagogos das Ciências da Educação, cujo “eduquês” teria “impregnado” as políticas educativas – acusação amplamente difundida, que Magalhães e Stoer (1998) rejeitam, argumentando, nomeadamente, com a ténue e superficial “permeabilidade” do sistema educativo às propostas dos cientistas da educação.

Magalhães e Stoer (2002a) consideram que é a escola meritocrática, defendida pelos seus opositores, que vive uma crise profunda, alegando que ela se “(...) homogeneizou com base na exclusão da diferença promovendo simultaneamente uma nova hierarquia social e novas desigualdades” (p.23) e que, quando democratizada, apenas cumpriu o desígnio de igualdade de oportunidades de acesso e não de sucesso. A massificação acarretou também, do seu ponto de vista, uma descrença da classe média na qualidade do ensino e nas potencialidades de distinção social, outrora garantida pela frequência escolar. Porque a “fonte de mais-valia para esta nova classe média é o seu domínio do capital humano (com base nos sistemas educativos)

(...)” (Stoer, 2001, p.254), ela centra as suas preocupações na *performance* escolar dos seus filhos – cada vez mais importante para aceder ao Ensino Superior – e na aquisição das competências que facilitem a entrada no mundo do trabalho pós-fordista. Procuram, então, instituições escolares que garantam a excelência de ensino necessária para os seus filhos assegurarem a manutenção das suas posições de distinção (Stoer e Magalhães, 2005) – escolha racional dos pais que configura, segundo Vieira (2006), um sinal da mercadorização do universo escolar. Quer alguns professores, incapazes de se adaptarem aos novos públicos, quer os grupos sociais mais beneficiados pela seletividade do ensino leriam a massificação como um “ataque à própria instituição escolar” (Magalhães e Stoer, 2002a, p.31). É neste quadro que se assiste à renovação do mandato meritocrático da escola que surge como uma forma de resolução do dilema trazido aos bancos da escola pela diversidade social e cultural dos públicos escolares.

A permeabilidade da educação à “racionalidade económica” (Nóvoa, 1998, p.107) prevalecente no discurso de Bruxelas e a sua valorização enquanto processo ao serviço de uma economia neoliberal (Cortesão, 2003) trazem para a ribalta educativa a questão da “excelência académica”, um conceito polissémico, como constatam Cortesão *et al.* (2007), que a partir dos anos 80 salta para primeiro plano: no campo científico, onde Perrenoud (1984) a problematiza enquanto realidade construída pela escola, analisando o seu processo de fabricação, a construção dos seus julgamentos e hierarquias e deixando claro que ela não está “acessível a todos” (p.61) e que na “longa marcha” (p.63) para lhe aceder muitos são os que ficam pelo caminho; no campo mediático, onde os defensores da escola de mérito esgrimem argumentos a favor de uma excelência académica que, nas palavras de Cortesão *et al.* (2007), é “(...) entendida essencialmente como aquilo que é proporcionado pelas pedagogias explícitas de transmissão, isto é, por um desempenho escolar fundado na capacidade de reproduzir proficientemente o saber, codificado ele próprio, também, como «excelente» (...)” (p.14). Na linha dos defensores da “excelência académica”, Crato (2006) advoga a necessidade de os alunos serem imersos numa cultura escolar marcada pelo trabalho e pelo esforço indispensáveis ao cabal cumprimento da missão da escola: assegurar a preparação das elites, mas também “(...) acompanhar os menos favorecidos ou menos dotados e apresentar-lhes vias alternativas (...), profissionalizantes ou com ritmos menos exigentes” (p.119) – diversidade curricular em duas vias de ensino com diferentes graus de

estatuto social de que Magalhães e Stoer (2002a) se demarcam, por considerarem reforçar a discriminação e a desigualdade.

Demarcando-se do “(...) recreio gigantesco, onde tudo tende para o lúdico, para a pluridisciplinaridade, para o simplista” (Mónica, 1997, p.36) em que a escola se teria transformado, Reis (2001) propõe uma ação educativa centrada em três pilares: o culto do esforço, fundamental para a aprendizagem das matérias “árduas”, por oposição ao “ensino-tipo-recreio” (p.25) alegadamente defendido pelos “filhos de Rousseau”; a valorização da memorização – sem a qual o saber é “frágil e inconsistente” – e da memória enquanto instrumento de preservação da herança cultural, ambas deificadas na escola do passado e diabolizadas na escola atual; e, finalmente, a afirmação de valores.

A questão do ensino centrado no saber ou centrado no aluno é um dos motes da discussão que mais tem suscitado polémica, levando os adeptos da escola transmissora de saberes (Fernandes, 2001a) – num clima de disciplina, rigor, exigência e valorização do mérito – e promotora da *performance* escolar a envolver-se em aceso debate com os que, nas suas palavras, “atacam a escola meritocrática” (p.24). Assim, acusam os “pedagogos românticos” de subestimarem os objetivos e os conteúdos programáticos (Crato, 2006) e de acreditarem, utopicamente, na capacidade de os professores serem capazes de gerir criativamente o currículo e de o adaptar às especificidades dos alunos. As Escolas Superiores de Educação, identificadas como a “sede” destas modernas teorias pedagógicas, são acusadas pelos meritocráticos de descurem, na formação dos futuros docentes, o que deveria ser o pilar fulcral – os conhecimentos científicos das matérias que irão lecionar – e de darem a primazia, nos seus planos curriculares de formação, ao ensino de teorias e metodologias pedagógicas. Lembrando que o que está em questão é “(...) instalar a discussão sobre os efeitos da crise da escola meritocrática, isto é, a massificação escolar, num terreno mais reflexivo” (p.31), Magalhães e Stoer (2002a) vêm a terreiro, rejeitando como falsa a dicotomização entre pedagogia e “*performance*” – uma dicotomia entre a “(...) centração dos processos de ensino-aprendizagem na pessoa do aprendente e na sua formação (...) e (...) a centração desse mesmo processo na consecução de desempenhos escolares como produto visado” (Cortesão *et al.*, 2007 p.38) que os autores também concluem ser redutora na base de um estudo sobre quatro escolas públicas e privadas de excelência onde é visível que “(...) nos contextos reais de escolarização estes dois extremos aparecem combinados, embora com ênfases diferentes numa e noutra” (p.38).

Embora reconhecendo centrar a sua preocupação – e, sobretudo, a sua reflexão – no processo pedagógico, os defensores da nova escola refutam a acusação de descurar o “produto” do processo educativo. Alegando que a *performance* é indissociável da pedagogia, incorporando-a, argumentam que ela “(...) pode assumir um conteúdo educacional com valor em si mesmo” (Magalhães e Stoer, 2002a, p. 70), não colidindo, portanto, com o pleno autodesenvolvimento do sujeito. A excelência acadêmica deveria, assim, desenvolver-se “(...) de mãos dadas com a cidadania e um sentido de solidariedade” (Magalhães e Stoer, 1998, p.35). No entanto, ao contrário dos seus detratores, entendem que é através de um ensino centrado no desenvolvimento do aluno e nos seus saberes – e não no *corpus* de conhecimento transmitido na relação pedagógica – que a *performance* se atinge, rejeitando a subordinação da pedagogia à *performance*. Acreditam ainda que a excessiva atenção conferida ao “produto” da relação ensino-aprendizagem – mensurável pelos resultados académicos (Magalhães e Stoer, 2002a) – e não ao “processo” formativo do indivíduo, não só esvazia o valor intrínseco, qualificante e até emancipador do conhecimento para o sujeito – transformando-o “(...) num conjunto de competências de tipo cognitivo” (p.52) –, como ainda reduz o indivíduo à sua *performance*, num processo que responsabiliza apenas o sujeito, que não vive num “vazio social”, pelos seus fracassos numa escola (e sociedade) baseada na meritocracia. Defendendo a necessidade de olhar com um “ceticismo saudável” as virtudes da meritocracia ancorada apenas na *performance* académica e lembrando a importância de valorar qualidades que não apenas o grau académico, também Dahrendorf (2005) alerta para a “forma particularmente cruel de desigualdade” (p.7) de que ela pode revestir-se hoje, ao responsabilizar os excluídos pela sua exclusão.

Entendem ainda os “filhos de Rousseau” que para, simultaneamente, se consolidar e ultrapassar (Magalhães e Stoer, 2002a) o processo de construção duma escola meritocrática e promover uma real igualdade de sucesso académico – o tal *dislate*, nas palavras de Mónica (1997, p.21) –, é necessário não só uma nova conceção de escola produtora de saberes (Magalhães e Stoer, 2002a), como também uma nova *praxis* pedagógica que substitua o tradicional e uniforme *magister dixit* por uma pluralidade de dispositivos de ensino adaptados à realidade sócio-cultural dos discentes. Seria necessário, em suma, conciliar a promoção da excelência académica com a inovação pedagógica (Magalhães e Stoer, 1998, p.20). A reflexão sobre as novas dinâmicas laborais, baseadas em valores como a inovação, a criatividade, a flexibilidade ou a formação contínua, levam os autores a concluir que o

emergente mercado de trabalho não se coaduna com o ensino transmissivo de *corpus* teóricos inertes ministrado nas escolas, exigindo, ao invés, uma verdadeira “pedagogia de aprendizagem” (Magalhães e Stoer, 2002a, p.69) que forneça um leque de competências acionáveis em contexto laboral. Advogam, para superar o distanciamento cultural entre universo escolar e familiar de alguns jovens, “(...) o aproveitamento de conhecimento baseado na experiência pessoal e a procura de conhecimento derivado do interesse para certos assuntos ou campos de saber” (p.101) e a promoção de diferentes estratégias pedagógicas, por oposição aos que defendem a veiculação da cultura letrada (Crato, 2006) através dum ensino não diferencial que premeie o mérito. Ora, como diz Mónica (1997), restringir os alunos aos saberes e à “cultura” de onde são provenientes é particularmente lesivo para os jovens que têm na escola a única via de acesso ao conhecimento, dado que a descapitalização cultural das famílias não lhes permite o contacto com a cultura e o saber. No confinamento ao universo que cada estudante conhece *a priori* (Crato, 2006) residirá, portanto, uma “armadilha” para os mais desprotegidos social e culturalmente. Também Bonifácio (2004) se insurge contra o que considera ser a valorização pela escola, em pé de igualdade, dos saberes docentes e discentes – “relativismo cultural agressivo” que, a seu ver, rebaixa a palavra professoral e promove o “nivelamento por baixo” (Fernandes, 2001a). Tais conceptualizações de ensino surgem no quadro do que Crato (2006) diz ser a pedagogia construtivista e romântica. Emanada dos “filhos de Rousseau”, ela assenta nos princípios do “(...) «ensino centrado no aluno» que, para muitos é visto apenas como uma vontade de educar o jovem tendo atenção às suas capacidades e gostos (...)” (p.18) e da “contextualização das aprendizagens” (p.68).

Na esteira de António Sérgio, Magalhães e Stoer (2002a) respondem às críticas elencando as potencialidades da “marcha lógica *regressiva*” (p.100) que, por oposição à “*progressiva*” (p.101), postula o modelo indutivo de construção de conhecimento. Recusando esta visão que acredita ser redutora por limitar o conhecimento a um único e específico contexto, Crato (2006) defende a importância do desenvolvimento da capacidade de abstração para a extrapolação das aprendizagens a contextos vários, bem como a relevância da transmissão de conhecimentos, da memorização e da mecanização, sem as quais fica comprometida a “fase dogmática” (p.86) que tem de preceder, necessariamente, toda a “fase crítica” (p.86). Em suma, rejeita o que considera ser a “inspiração romântica” (p.13) da educação atual, caracterizada pelo “(...) repúdio da tradição racionalista crítica, o desprezo pela cultura

clássica, a defesa do predomínio da natureza, o apelo à espontaneidade em detrimento do intelectualismo e a desvalorização dos conteúdos e do conhecimento substantivo” (p.14).

Quanto à progressão/seleção dos alunos no percurso escolar, ela deveria obedecer, na opinião dos críticos dos “filhos de Rousseau”, aos ditames da avaliação, que Crato (2006) gostaria de ver também alargada aos professores – para efeitos de ingresso na carreira – e até aos próprios manuais escolares. Relativamente à avaliação discente, defendem não apenas a existência de exames ao longo dos diferentes ciclos de escolaridade, mas também a publicitação e comparação dos seus resultados, algo que, nas suas palavras, “perturba” os defensores de uma escola apostada não na valorização do mérito mas no combate às desigualdades (Fernandes, 2001a). Ainda que reconhecendo alguma pertinência às críticas de que os exames não permitem avaliar todas as competências e não contribuem para a progressão dos alunos retidos, Crato (2006) entende que tais limitações não justificam a sua eliminação, lembrando que “(...) os exames podem exercer uma influência positiva nos estudantes no seu conjunto, mesmo que haja exceções” (p.48) e podem ainda ajudar a orientar os alunos para percursos escolares alternativos. Também Justino (2007), demarcando-se de posições extremadas, afirma que os exames “valem o que valem” – isto é, menos do que os seus defensores clamam e mais do que os seus opositores alegam.

A publicação dos *rankings* escolares, iniciada a partir de 2001 após intensa pressão de um dos diários nacionais de referência, também merece alguns comentários a Justino (2007). Embora considere que a partir de tal seriação não se pode inferir a qualidade das escolas mas apenas a qualidade dos resultados obtidos em prova, o ex-Ministro da Educação entende que é possível partir deles para retirar ensinamentos e exemplos que permitam a melhoria do ensino. Também um outro ex-ministro da mesma pasta, Guilherme de Oliveira Martins, apesar de admitir que os exames não transformam o mau ensino em bom, vê na publicação e comparação dos resultados o reconhecimento do mérito, um acicate positivo e um instrumento útil para a melhoria do ensino se o “(...) próprio estado, através dos seus órgãos de controlo interno, articular estes resultados com as suas ações de avaliação orgânica e institucional, bem como com a introdução de instrumentos económicos e sociais de diferenciação positiva e de correção de desigualdades” (Martins, 2007, p.7). Não deixa, porém, de alertar para a necessidade de fazer a distinção entre estas seriações e as avaliações – que têm em linha de conta outros parâmetros – e para a importância de corrigir, através de medidas de discriminação positiva às escolas com insucesso, um eventual efeito perverso dos

rankings: a criação de uma espécie de *apartheid* escolar pela via do aumento da procura das escolas de “sucesso”. Promover a salutar emulação entre estabelecimentos de ensino, estimular o desejo de superação premiando os melhores e responsabilizando os piores são também, para Monteiro (2007), fatores justificativos da realização de *rankings* e da sua divulgação.

A publicitação do que até então permanecera domínio privado dos atores educativos configura, segundo Melo (2007), um exercício de reflexividade social (Giddens, 2002) – uma característica da modernidade tardia aqui promovida pela imprensa escrita, cuja intervenção é determinante para que todos os agentes sociais se autoconfrontem com as consequências da democratização do ensino. Como conclui a socióloga, este auto e heterovisionamento vai potenciar também a reflexividade das instituições de ensino e dos docentes envolvidos nas provas de exames, impelindo-os a refletir sobre as suas dinâmicas organizacionais e práticas pedagógicas e a equacionar alternativas que promovam a *performance* dos alunos. A “transferência” para turmas que não de 12º ano dos docentes cujos alunos obtiveram fracos resultados nos exames constitui, para Melo (2007), um exemplo de mudança organizacional onde a investigadora descortina o “alargamento” à classe docente do processo de seleção e hierarquização social que atinge também os alunos. Configuram também alterações no âmbito das práticas de ensino-aprendizagem a recentragem das aulas no cumprimento programático (com perda de autonomia e criatividade docente) e a ênfase posta no “treino” dos alunos para os exames, mediante recurso a testes similares aos das provas finais e a uma automatização e mecanização de tarefas características do *taylorismo* – algo de anacrónico, como observa esta investigadora, considerando tratar-se de um modelo de organização de trabalho desajustado das novas exigências de flexibilidade, adaptabilidade e criatividade requeridas (Kovács, 2002) e, portanto, em crise. Embora reconhecendo no *ranking* a origem da pressão a que estão sujeitos, os docentes valorizam-no, por razões que eventualmente se prenderão, segundo Melo (2007), com a possibilidade de valoração e dignificação que um bom posicionamento na seriação abre a quem, como eles, vive sob o signo da degradação profissional (Correia e Matos, 2001), da desvalorização social e de um “mal-estar docente” (Esteve, 1995, p.93).

A seriação das escolas em função dos resultados e a acessibilidade desses dados a um amplo leque de atores sociais vai, assim, permeabilizar o universo escolar à lógica da empresarialização e do mercado (Melo, 2007), que encontra nos *rankings* e no cheque-ensino

os seus instrumentos. Um dos argumentos esgrimidos contra a seriação das escolas reside, justamente, na criação de um mercado educativo que – assente neste “paupérrimo indicador da riqueza e complexidade de uma escola” (Lopes, 2007b, p.47) – leva ao *apartheid* escolar e social e à dupla punição dos alunos “mal classificados”, que somam aos *handicaps* da origem sócio-cultural a auto e heterorresponsabilização pelo insucesso da sua escola. A propalada ilusão de que a frequência de uma escola de “excelência” é a varinha de condão para transmutar as “gatas borralheiras” do sistema educativo em “cinderelas” serve a causa dos estabelecimentos de ensino melhor posicionados na seriação – precisamente, como conclui o mesmo sociólogo, os do ensino privado, já de “garras afiadas ao negócio” (p.47). A clivagem entre público/privado ganha, assim, relevo, com o lugar cimeiro das escolas não estatais a ser usado para alegar, falaciosamente, a excelência dos colégios face às escolas estatais. Apoiados no que afirmam ser a “evidência empírica e estatística” (Fernandes, 2001b, p.3) de que nem todas as instituições escolares oferecem a mesma qualidade de serviço, os defensores do *ranking* reclamam o direito de os consumidores do ensino poderem escolher a escola para os filhos – quer no mercado público, quer no privado. Indiferentes aos argumentos dos que anteveem nas escolhas seletivas um aumento de diferenciação e de hierarquização social (Vieira, 2003a) e dos que identificam na reivindicação da liberdade de ensino um subterfúgio para a escola privada obter para os seus utentes um almejado financiamento estatal (Moreira, 2007) que pode abrir a porta para o favorecimento de escolas com ideários político-religiosos extremistas (Matos, 2004) e para a derradeira “machadada na escola pública” (Lopes, 2007b), os defensores da escola meritocrática reivindicam a criação do “cheque-ensino” e a liberdade de escolha de uma escola. Até porque, como vaticina Bonifácio (2004), “(...) não virá longe o tempo em que o que importa não é o grau académico (...) mas sim o estabelecimento de ensino onde foi adquirido” (p.7).

IV. A entrada no terreno: entre o planeado e o inesperado

1. O “estudo de caso” como estratégia metodológica

Para estudar o sucesso educativo – numa perspetiva não redutora de êxito académico – nas instituições de ensino privado, optámos pelo estudo de caso. Ele surgiu-nos como o método de investigação mais adaptado e analiticamente mais profícuo à nossa investigação, depois de ponderadas, como aconselha Yin (1994), as características das questões por ela levantadas, o tipo de controlo do pesquisador sobre os eventos e o carácter de contemporaneidade do fenómeno em análise.

Ainda que esta modalidade de investigação tenha sido relegada para segundo plano pelas metodologias quantitativas e acusada de pouco valor científico, ela é hoje reconhecida pela comunidade científica como uma das mais adequadas à compreensão, exploração ou descrição de acontecimentos ou contextos complexos, como é o caso dos educacionais. Yin (1994) defende que o estudo de caso está particularmente adaptado à análise de fenómenos contemporâneos e sobre os quais o investigador não tem controlo – como acontece no nosso caso – e em que se procuram respostas ao “Como” e Porquê”, condição também satisfeita pela nossa investigação, em que procurámos dar resposta a um conjunto de questões de índole interpretativa identificadas aquando da apresentação do objeto de estudo, nas Notas Introdutórias.

Não ignorávamos, na altura da nossa opção pelo estudo de caso, as objeções que lhe são levantadas pelos seus detratores, uma das quais se prende com o carácter particularista do objeto de estudo: uma unidade de análise – de natureza individual ou institucional, como acontece na nossa investigação – acusada de não constituir uma base suficientemente consistente para autorizar generalizações. O argumento não nos demoveu por considerarmos, com Stake, que o “(...) objetivo do estudo de caso não é representar o mundo, mas representar o caso” (1998, p.245), posição retomada por Yin (1994) quando lembra que os estudos de caso não têm de autorizar inferências estatísticas (generalizações extensivas), mas sim inferências lógicas (generalizações analíticas). Um outro argumento que também não nos demoveu reside na sua “(...) insuficiente precisão (isto é, quantificação), objetividade, e rigor” (p.xiii), inerentes à subjetividade e ao enviesamento que seriam introduzidos pelo próprio investigador e pelos seus informantes. Admitimos que a ciência não é neutra e, sem que tal signifique pôr em causa a cientificidade dos resultados, reconhecemos a subjetividade

como algo de incontornável num processo de investigação, mesmo quando norteado pelos princípios de validade, coerência e plausibilidade. Reconhecemos, por exemplo, ter já partido para o terreno de observação imbuídos de pré-noções subjetivas sobre o mundo dos colégios privados e estamos conscientes do risco – comum aos sociólogos – de “construir o Outro à imagem de si” (Hamel, 2006, p.87), projetando sobre os investigados a nossa visão do mundo.

Admitimos, igualmente, que a relação por nós criada e mantida com o objeto de estudo não se pautou pela estranheza ou exterioridade como poderia acontecer se tivéssemos adotado “métodos mais formais e socialmente mais distantes” (Punch, 1998, p.93) do que o método de pesquisa de terreno, o qual “(...) supõe, genericamente presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto direto com as situações” (Costa, 2003, p.129). A duração da nossa permanência no terreno – quase três anos –, a frequência e a proximidade das interações mantidas com os investigados, a disponibilidade e a afabilidade por eles manifestadas não podiam deixar de criar em nós um sentimento de empatia e um vínculo de afetividade, que não negamos. Consideramos também, com Paillé (2006), que a interpretação – um elemento central na metodologia qualitativa – “não é uma ciência exata” (p.117), nela intervindo a subjetividade do investigador quer quando “(...) ele próprio atribui uma coerência a partir dos sentidos particulares que atribui aos fenómenos” (Pourtois *et al.*, 2006, p.189) (interpretação émica), quer quando, a partir dos dados, formula a sua teoria (interpretação ética). Admitindo que ela é “(...) uma maneira de juntar os elementos de um mundo observado (...)” (Paillé, 2006, p.117) perspetivamo-la não como *A* interpretação mas apenas como *Uma* interpretação, a que a emoção anda indissociavelmente ligada ou não envolvesse ela uma experiência corpórea e sensorial, um testemunho do real e do vivido, uma relação humana.

No sentido de obviar a esta limitação e de aumentar a validação das conclusões, importa, pois, recorrer a múltiplas fontes de evidência – qualitativas mas também quantitativas – e cruzá-las numa dinâmica de triangulação metodológica. Assim fizemos, conscientes também de que “Só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a validade que lhe é própria, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais” (Ferreira, 2003a, p.195).

2. Selecionando os estudos de caso: definição dos critérios de escolha e principais opções técnico-metodológicas

A seleção dos colégios que constituiriam os estudos de caso da nossa investigação foi a primeira etapa da pesquisa. Pretendíamos que as escolas eleitas fossem instituições de renome no panorama educativo nacional pela excelência académica dos seus discentes, fossem frequentadas pelas classes dominantes e partilhassem quer uma cultura organizacional vincada, quer uma “história organizacional” que lhes conferisse o estatuto de escola com tradição. Constituindo a confessionalidade uma marca diferenciadora do ensino privado, pareceu-nos de toda a pertinência representativa que um dos colégios tivesse uma orientação religiosa; quanto ao outro, pretendíamos que fosse laico, por entendermos que o confronto poderia ser mais profícuo em termos analíticos. Identificados os critérios, restava-nos ainda selecionar, no amplo leque das instituições de ensino privado nacional, as possíveis “candidatas”. A primeira triagem foi feita a partir da lista de estabelecimentos de ensino do 3º ciclo e Ensino Secundário de “reconhecido êxito” – na componente académica – publicitada anualmente pelos meios de comunicação social. Com base nos resultados obtidos ao longo dos últimos anos, identificámos para contacto posterior um grupo de colégios que obedecessem aos nossos requisitos. No caso das instituições de ensino religioso, selecionámos várias. Já no caso das instituições de ensino laicas, considerámos que apenas uma respondia fielmente aos critérios previamente definidos. Decidimos, pois, contactá-la, divididos entre o receio de ver fechada a única porta que admitíamos abrir e a esperança de a ver franqueada. Simultaneamente, encetámos os primeiros contactos com algumas das instituições de ensino religioso, sedeadas quer no Porto, quer em Lisboa, enviando uma carta, em papel timbrado da Faculdade, onde se expunham os objetivos da investigação e se solicitava um primeiro contacto presencial. Acreditávamos que a nota de formalidade introduzida pela identificação de um *sponsor* abalizado seria crucial para as Direções das escolas contactadas reconhecerem, pela via do enquadramento institucional da investigação, seriedade ao projeto que nos propúnhamos desenvolver e idoneidade à investigadora, deixando antecipar aos investigados tratar-se de alguém que “(...) sabe o que faz, que domina os conhecimentos teóricos da sua disciplina e que respeita as regras de deontologia elementares antes, durante e depois da investigação” (Cefai, 2006, p.36). A primeira instituição a mostrar disponibilidade para acolher o nosso projeto foi o colégio laico; poucas semanas depois, um dos colégios religiosos agendou igualmente uma primeira reunião

presencial. Das restantes escolas, continuávamos sem obter qualquer resposta, por lacónica que fosse, nem mesmo após sucessivos contactos telefónicos e presenciais. No mutismo, adivinhámos uma estratégia para contornar o incómodo de, frontal e assumidamente, recusar a participação num projeto de investigação. Não foi, contudo, a maior celeridade da resposta dos colégios lisboetas que nos levou a dar o nosso “sim” imediato e a não aguardar, sequer, outras eventuais respostas afirmativas. Na verdade, estas escolas, para além de estarem localizadas na mesma cidade – o que minimizava eventuais efeitos de implantação territorial – cumpriam, na íntegra, os requisitos por nós previamente estabelecidos: partilhavam uma imagem de qualidade de ensino inigualável no universo escolar nacional, atestada pelos lugares cimeiros anualmente ocupados nos *rankings*, caracterizavam-se por uma forte cultura organizacional – marcada pelos valores e ideologias institucionais e pelas suas manifestações conceptuais, comportamentais e materiais (Beare *et al.*, 1989) – e eram escolas com uma já longa tradição e uma vincada “história”. Acresce que uma era religiosa e outra laica, como idealizáramos.

Admitimos, no que diz respeito ao critério da qualidade, termos sido influenciados pela imagem pública das escolas nacionais, criada, difundida e reforçada pelos *rankings* do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e assumimos ter adotado esta seriação como critério de seleção das instituições de ensino em estudo. Sabemos que se trata de um instrumento que não reúne consensualidade e que está no centro de uma acesa guerra ideológica em torno da clivagem qualitativa entre ensino público e privado protagonizada pelos seus apologistas e os seus detratores. Não ignoramos, também, que este instrumento de seriação é acusado de não apreender toda a riqueza e complexidade da vida escolar (Lopes, 2007b) objetivando apenas os conhecimentos adquiridos pelos discentes – limitação que, aliás, admitimos. Entendemos, porém, que mesmo ficando “longe da perfeição” (Barreto, 2001), este instrumento nos fornecia informações valiosas sobre o que constitui uma das dimensões do sucesso educativo – isto é, a aquisição dos conteúdos cognitivos, que consideramos ser uma das metas centrais da escola e que o *ranking* permite avaliar através dos resultados de exames nacionais finais. Estes resultados são, como observa Ballion (1991), o dado principal – e muitas vezes o único – em que assenta quer a imagem das escolas, quer as opções parentais. O sucesso na vertente académica constitui, pois, até pela objetividade da sua mensuração, um critério não despiciendo de seleção parental dos colégios de

“excelência” que, através dos resultados nos exames nacionais e do segmento social da sua “clientela”, vão construindo a sua reputação de “escolas de referência”.

Relativamente à exigência de os colégios selecionados contarem com uma marcada cultura organizacional e serem instituições com “história”, ela estava também cumprida. A consulta das páginas de Internet institucionais – através das quais acedemos, nomeadamente, aos Projetos Educativos, às figuras, datas e eventos marcantes da vida organizacional – bastaram para confirmar, empiricamente, a imagem que já tínhamos destas duas escolas, dando-nos a certeza de que também estes critérios de seleção foram cumpridos.

A nossa opção recaiu, então, num estudo de caso múltiplo, assente em dois contextos escolares. Restava-nos escolher entre o método qualitativo ou quantitativo, ambos possíveis no estudo de caso (Stake, 1998). Privilegiamos o primeiro, tendo em conta a sua maior potencialidade quando se trata de compreender, como acontece no nosso caso, os sentidos atribuídos pelos investigados às suas vidas e experiências, o contexto específico de atuação e a influência sobre eles exercida e os processos envolvidos (Maxwell, 1996). Conscientes, porém, das vantagens de “(...) multiplicar as formas de abordagem do objeto de estudo, negando modelos metodológicos unidimensionais e privilegiando a complementaridade (...)” (Lopes, 2000, p.190), abrimo-nos à triangulação metodológica, aliando às técnicas qualitativas as quantitativas. Durante as nossas primeiras incursões no terreno, consultámos as mais estruturantes fontes secundárias dos colégios (de que são exemplo os Projetos Educativos), realizámos um conjunto de observações deambulantes nos diferentes contextos escolares e levámos a cabo uma série de entrevistas exploratórias aos principais representantes das Direções e associações colegiais (de alunos, antigos alunos e pais). Na fase principal da pesquisa, prosseguimos com as observações diretas – agora mais sistematizadas e direcionadas por um guião²⁰ – e com a análise das fontes secundárias, administrámos um inquérito por questionário a uma amostra de alunos entre o 9º e o 12º ano²¹ e levámos a cabo grupos de discussão com alunos, entrevistas grupais/grupos de discussão com professores e um conjunto de entrevistas individuais a pais e antigos alunos²². A explanação pormenorizada do modo de aplicação de cada uma destas técnicas, dos motivos da sua escolha e dos desafios por nós enfrentados constam do anexo I (capítulo III).

²⁰ Os guiões de observação, bem como os diários de campo constam do anexo I – capítulo V.

²¹ O inquérito por questionário distribuído aos alunos consta do anexo I – capítulo IV.

²² Todas as entrevistas e todos os grupos de discussão realizados estão transcritos na íntegra no anexo II, onde também figuram os respectivos guiões e grelhas de observação direta/identificação dos entrevistados.

3. O universo das escolas privadas frequentadas pelas classes dominantes: desafios, dilemas, inquietações e conquistas

3.1. A “maleabilidade” como estratégia de entrada no terreno: superando constrangimentos

Um estudo de caso de uma organização exige ao investigador capacidades de adaptação à dinâmica organizacional e de negociação com os diferentes agentes institucionais; uma investigação que elege como objeto de estudo uma franja populacional socialmente capitalizada exige-lhe também a superação de desafios de “apresentação” e “representação” e o acionar de uma pluralidade de capitais. Estes dois tipos de constrangimentos não estiveram ausentes da nossa investigação, como procuraremos demonstrar.

Na primeira reunião com os Diretores dos colégios confrontámo-nos com o controlo formal e informal identificado por Vieira (2003b). Com efeito, vimo-nos na necessidade, no pilar do primeiro controlo, de enunciar pormenorizadamente o tema e o objeto de estudo da nossa investigação, de identificar o procedimento de divulgação dos resultados, de apresentar os objetivos da pesquisa. A duração destes primeiros encontros e a profundidade com que foi esmiuçado o projeto de investigação foram reveladores de que, junto de segmentos culturais e sociais capitalizados, como é o caso, o estatuto de investigador não funciona, *de per si*, como o “abre-te Sésamo” capaz de instaurar automática e imediatamente o clima de confiança, disponibilidade e abertura necessário à investigação. Com efeito, se o estatuto social e académico de um investigador lhe assegura, junto das classes populares, uma certa deferência que, não raramente, assume contornos de dominação, tal não se verifica nos casos em que o “sujeito-objeto” da análise se sente tão ou mais capitalizado do que o investigador, com quem partilha uma igualdade (ou mesmo superioridade) estatutária que esbate ou (até elimina) a assimetria relacional. Tal como Vieira (2003b), sentimos ainda a pressão de um controlo informal por parte dos nossos interlocutores. Vivemos com alguma ansiedade esses momentos de reunião em que – adivinhávamos – o nosso *eu* pessoal e profissional estava a ser alvo de uma avaliação que admitíamos poder favorecer ou prejudicar o alcance dos nossos objetivos, podendo mesmo pôr em causa a prossecução do nosso projeto. Autoimpuséramo-nos uma redobrada atenção à linguagem acionada, à capacidade argumentativa de que poderíamos ter de dar provas, à destreza com que deveríamos ir lidando com as dúvidas, questões e anseios dos nossos entrevistadores e à adequação da

nossa *hexis* corporal ao contexto. A “apresentação do eu” fora, aliás, uma das nossas preocupações, conhecida que é a importância desempenhada pela “fachada pessoal” (Pais, 2003), aquando de um primeiro contacto ou entrevista, no estabelecimento de uma relação de empatia e de confiança. Sabendo que o vestuário “fala” (Eco, 1975) e que enquanto portador de significado é passível de funcionar como uma espécie de espelho – social, mas também psicológico e até ideológico – de quem o usa, admitimos que uma indumentária formal nos credibilizasse enquanto investigadores e, por osmose, conferisse uma imagem de seriedade e rigor ao trabalho a desenvolver.

Sabíamos ainda que o universo social em que nos moveríamos preza, muito em particular, a dimensão relacional de apresentação, valorizando “a arte de saber estar perante os outros” (Vieira, 1993, p.36) e o “controle de si” (Vieira, 2003b, p.30) e não ignorávamos que o decurso da nossa investigação nos confrontaria, inevitavelmente, com inúmeras situações em que o nosso “saber-ser” e “saber-estar” poderiam ser postos à prova. O “saber-estar” em público à refeição – convertida, nos meios não populares, numa “cerimónia social” (Bourdieu, 1979a, p.219) de afirmação de “*tenue* ética e *raffinement* estético” (p.219), como em jantares/almoços dos colégios –, o saber comportar-se num evento cultural, respeitando as regras comportamentais requeridas pela situação, o saber adaptar o nível de língua e acionar os “bordões” linguísticos e códigos de regras exigidos pela “etiqueta social” – de que é exemplo o beijo social, dado, de forma rápida, discreta e sem contacto dos lábios, numa só face – são, com efeito, parte integrante de uma “educação estética e cultural” (Vieira, 2003b, p.29) cuja aprendizagem se vai fazendo “ao longo da vida” e que admitimos poder ser objeto de avaliação. A nossa condição de “homem plural” (Lahire, 2003), dotado com um “(...) stock de esquemas de ações ou de hábitos não homogéneo, não unificado e com práticas consequentemente heterogéneas (e mesmo contraditórias) que variam conforme o contexto social (...)” (p.39) permitiu a nossa integração neste universo. Com efeito, ainda que mais familiarizados, até por razões etárias, com contextos de sociabilidade caracterizados pela espontaneidade e pela informalidade juvenil, incorporáramos no quadro da socialização primária os esquemas de ação requeridos pelo novo contexto, bastando-nos ir repescá-los ao baú onde eles, em *stock*, permaneciam depositados e disponíveis para reutilização.

Tememos, inclusivamente, pelo “peso” social da onomástica, interrogando-nos, então, se o “anonimato” do nosso nome de família não poderia constituir um entrave, senão ao abrir das portas das instituições em causa, pelo menos à recetividade dos futuros interlocutores.

Momentos houve também em que nos socorremos da reflexão onomástica esperando que o nosso nome de batismo – neutro, discreto, aprovado pela tradição – contrabalançasse o anonimato social do apelido, facilitando o acesso e a integração no universo destes colégios. A espontaneidade – algo inconveniente – de um aparte feito ao nosso nome de família por um dos jovens entrevistados do colégio religioso viria, aliás, a confirmar a importância atribuída neste cosmos social ao património onomástico. Estávamos nós a apresentarmo-nos pelo nome de batismo a um dos elementos da Associação de Alunos do colégio religioso quando, ao ouvir da boca do Diretor o nosso sobrenome, o aluno exclamou: “Isso não é um nome sonante!”. A *gaffe* deste jovem, eventualmente denunciadora do seu estatuto de “recém-chegado” ao grupo social dos alunos deste colégio, mereceu uma imediata chamada de atenção por parte do Diretor.

A “fachada pessoal” construída para os primeiros contactos formais com a instituição foi mantida durante as primeiras observações diretas realizadas nos recreios. Porém, depressa compreenderíamos, através das nossas deambulações etnográficas, a necessidade de repensar o nosso visual. Com efeito, contrariamente ao que antevíamos, a demarcação classista destes jovens não se fazia pela via de uma sofisticação e estilização ostensiva da indumentária. Caracterizada pela “uniformização das vestes juvenis” (Lopes, 2000, p.243) e pela informalidade – ainda que portadoras de sinais distintivos de classe –, a paisagem visual do espaço recreativo convidava-nos, pois, a aligeirar a “pose” que deliberadamente construíramos e cuja formalidade admitíamos, aliás, poder cavar o fosso etário entre a investigadora e os investigados, dificultando-nos a sua acessibilidade. A nossa “fachada” ganhou, então, a plasticidade necessária para se moldar aos contextos e aos perfis etários e institucionais dos diferentes agentes do campo escolar: para as cerimónias oficiais e para as entrevistas com professores, pais e representantes das diferentes associações, “aperáltavamos”, estilizando a nossa presença em cena com recurso a uma indumentária e a adereços mais formais; para as observações diretas nos recreios escolhíamos um vestuário, ainda que cuidado, com evidentes traços de juvenildade – aparência visual assumida com mais prazer e menos desconforto pela investigadora.

3.2. Conquistando a confiança institucional: duas escolas, duas modalidades de acolhimento, o mesmo sentido de integração

Ainda a calendarização da pesquisa nos exigia uma concentração, quase exclusiva, nas pesquisas bibliográficas, quando recebemos um convite do colégio religioso para participar no Torneio Desportivo Ibérico – convite que acolhemos com agrado e que marcou o pontapé de saída da nossa investigação de terreno. Desde esse primeiro contacto fomos frequentemente convidados a estar presentes em iniciativas da instituição ou, simplesmente, a realizar observações diretas no recreio e outros espaços escolares. Foi-se estabelecendo, ao longo das interações propiciadas por estas nossas incursões no terreno, uma relação de empatia entre a investigadora e o Diretor do colégio que nos pareceu contribuir para a abertura de toda a comunidade educativa à nossa presença e para a cordialidade que sempre nos manifestaram, visível, nomeadamente, no facto de, logo na primeira conversa com um Professor Responsável (cargo equivalente, no ensino público, ao de Diretor de Turma), termos sido convidados a assistir a uma aula da disciplina de Área-Projeto onde os alunos apresentariam os trabalhos realizados ao longo do ano. O clima de abertura e de confiança institucional foi essencial para minimizar o “desconforto” que tende a caracterizar, sobretudo nas investigações de cariz etnográfico, a entrada do investigador em “terreno desconhecido”. Sinal – ou não – de paternalismo, o facto é que o tratamento informal pelo nosso nome de batismo e até, nos casos de maior proximidade etária ou de maior empatia, pela segunda pessoa do singular, contribuiu para facilitar a nossa integração no novo *habitat*. Obtivemos, do Diretor, total liberdade para nos movermos nos diferentes espaços do colégio e para interagirmos com todos os elementos da comunidade educativa – margem de ação reveladora não só de confiança na investigadora, mas também de sensibilidade sociológica para compreender a necessidade, neste tipo de investigações, de uma permanência prolongada no terreno.

No colégio laico, o acesso ao terreno foi marcado por alguns contratempos iniciais que, podemos hoje dizê-lo, constituíram uma exceção e não a regra. Com efeito, depois da primeira reunião em que o nosso projeto fora apresentado e aceite, permanecemos sem conseguir estabelecer qualquer tipo de contacto institucional. As nossas cartas e telefonemas tardaram a surtir o efeito desejado: o acesso a fontes documentais que nos fornecessem informação sobre o colégio e nos permitissem ter um primeiro contacto com as dinâmicas institucionais. No colégio religioso, esse material fora-nos facultado, logo na reunião inicial,

pelo Diretor, que nos disponibilizara não apenas várias brochuras contendo informação diversa sobre o colégio, mas também algumas obras publicadas pela Companhia de Jesus, entre as quais constavam compilações de atas de diversos congressos organizados pela ordem religiosa.

Já as entrevistas exploratórias decorriam no colégio religioso e ainda aguardávamos a resposta do colégio laico ao pedido de acesso, por carta e via telefónica, às fontes secundárias necessárias para o conhecimento e caracterização da instituição. Foi, aliás, o Presidente da Associação de Antigos Alunos da instituição confessional que, apercebendo-se em conversa informal das nossas dificuldades em agendar o encontro com a Direção do colégio laico, se disponibilizou, de imediato, para interceder telefonicamente junto da Diretora deste estabelecimento de ensino. A iniciativa surtiu o desejado efeito. A entrada no terreno e as primeiras observações diretas confrontaram-nos com novas realidades e com a exigência de novas adaptações. Habitados, durante as incursões no terreno do colégio religioso, a circular sempre sozinhos e sem qualquer restrição espacial ou temporal, tivemos de nos ajustar, no colégio laico, à presença (e aos condicionalismos de horário) de uma das psicólogas da instituição indicada pela Direção para nos acompanhar durante as nossas deambulações. Tratar-se-ia de um gesto de mera cortesia por parte de quem, enquanto anfitrião, está atento à arte de “bem receber” aqueles que acolhe em sua casa e a quem trata com toda a deferência, como, aliás, aconteceu connosco, tratados formalmente pelo título académico? Ou seria antes um sinal de retração perante a presença intrusiva na vida da instituição do investigador (Flick, 2003), uma espécie de “voyeur” e “espião” tanto mais aureolado de um “perfume de perigo” (Cefai, 2006, p.52) quanto é oriundo de uma “ciência crítica” (Bourdieu, 2003) e desveladora de coisas escondidas, como é a Sociologia? O decurso da investigação infirmaria esta última hipótese.

Nestas condições de observação direta perdem-se, sem dúvida, algumas das potencialidades abertas pela espontaneidade de movimentação do investigador, quanto mais não seja porque, estando acompanhados, sentimos a necessidade, por cortesia, de entabular conversa com a nossa anfitriã, desviando a nossa observação do que nos circunda e deixando, eventualmente, escapar factos sociologicamente relevantes; por outro lado, sentimos um certo desconforto em solicitar, com a frequência desejada, marcação de visitas ao terreno, pois temos consciência dos incómodos e transtornos que tal poderá implicar no quotidiano laboral, necessariamente preenchido, da técnica do colégio incumbida de nos acompanhar. A

permanência prolongada no terreno fica, assim, restringida. Com efeito, enquanto no colégio religioso pudemos permanecer no terreno durante todo o dia, se e quando desejávamos – podendo igualmente frequentar, sem a presença de qualquer representante institucional, os equipamentos escolares como a biblioteca, o bar ou a cantina –, no colégio laico o tempo de observação no terreno ficou circunscrito aos vinte minutos do maior intervalo da manhã, tempo retirado pela Psicóloga nossa acompanhante aos seus afazeres profissionais.

A presença de um elemento institucional introduziu também, a nosso ver, limitações acrescidas à espontaneidade dos observados que, só pelo facto de se saberem objeto de observação por parte dum investigador, já podem revelar “(...) «efeitos» de inibição, de autocontrolo ou de autocensura, de hipercorreção ou de dramatização (...)” (Cefai, 2006, p.35). Admitimos que os alunos, associando-nos às cúpulas institucionais que nos acompanhavam, se retraíssem ainda mais nas interações quer interpares, quer com a investigadora e que de tal condicionalismo tenha decorrido, inevitavelmente, algum empobrecimento do conteúdo das observações. A postura interventiva da Psicóloga – sempre atenta, pese embora a nossa presença, aos desvios comportamentais discentes e à sua pronta correção – reforçaram esta nossa percepção. É verdade que, nestes colégios, rarearam as interpelações espontâneas dos discentes sobre a nossa identidade e sobre a razão da nossa presença no terreno, fosse pela discrição própria deste universo social, fosse porque em núcleos de sociabilidade restritos o “boca a boca” permite uma identificação rápida e eficaz do “estranho”. No entanto, importa observar que, no colégio laico, por coincidência ou não, as únicas interpelações diretas à investigadora ocorreram nos raros momentos em que a Psicóloga se ausentara. Pese embora as limitações que uma “observação controlada” acarreta no decurso de uma investigação não podemos deixar de reconhecer que a presença da Psicóloga foi, em vários momentos, de grande utilidade, quer para contextualizar determinadas ações, quer para nos dar resposta – sempre solícita e amável, frise-se – a todas as dúvidas que iam surgindo no decurso do trabalho de campo, quer para nos chamar a atenção para alguns factos que, a “olho nu”, nos passariam, eventualmente, despercebidos.

A aplicação dos inquéritos confrontou-nos, desta vez no colégio religioso, com novos obstáculos que exigiram de nós a adaptabilidade e flexibilidade requeridas, segundo Yin (1994), ao investigador de estudos de caso. Já sob a alçada de um novo Diretor do colégio, os Diretores de Ciclo não nos autorizaram a submeter a inquérito as turmas previamente selecionadas de modo a garantir que a amostra fosse representativa da população segundo as

variáveis sexo, ano frequentado e agrupamento científico. Depois, apesar de a primeira versão do inquérito ter sido entregue à Direcção logo no início do 2.º período, a reunião para o acerto da versão final tardou a ser agendada, só vindo a realizar-se já no 3.º período. Em tempo de ultimar a preparação para os exames nacionais, foi inevitável a acumulação de obstáculos para encontrarmos quer horários quer professores disponíveis para ceder, sem prejuízo do cumprimento dos programas e das revisões de última hora, os seus tempos letivos para aplicarmos os inquéritos²³. As dificuldades também surgiram com o conteúdo do inquérito que tivemos de reformular, uma vez que o colégio religioso se mostrou irredutível à presença de questões relativas à socialização familiar dos alunos e só com grande relutância e depois de uma longa negociação cedeu à inclusão de questões sobre a origem de classe dos discentes, como explicitámos no Anexo I, capítulo III – 2.1.3. O argumento apresentado foi a necessidade de autorização parental, de que não dispunham. O colégio laico, pelo contrário, mostrou total recetividade e abertura à aplicação dos inquéritos. Não levantou quaisquer objecções ao seu conteúdo, o que permitiu manter integralmente a versão inicial e disponibilizou-se mesmo a permitir a sua aplicação à quase totalidade dos alunos do 9º ao 12º ano com o objetivo de, posteriormente, podermos seleccionar, da população inquirida, a amostra que fosse representativa do universo em estudo. Face à abertura e à transparência revelada nesta etapa, surgia-nos como óbvia a hipótese de a presença constante da Psicóloga ao nosso lado não ser senão um gesto de cortesia...

Superadas as iniciais – e naturais – desconfianças institucionais e ultrapassados os contratempos e desafios inerentes a projetos de investigação sobre organizações frequentadas por uma população que “cultiva a discrição” (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007, p.314), sentimo-nos acolhidos, em ambas as escolas, como “membros da família” a quem foram dadas provas de reconhecimento e de afetividade, como daremos conta posteriormente.

²³ O processo de construção da amostra é explicitado de forma mais pormenorizada no Anexo I, capítulo III – 2.1.2.

Segunda Parte. O sucesso educativo nos colégios privados: deambulando entre o vivido, o pensado e o projetado

V. Quando o presente traz a herança do passado: os jovens *herdeiros* na encruzilhada dos valores escolares e familiares

1. Escolas com história, projetos com memória: os Projetos Educativos dos colégios privados

1.1. O colégio religioso²⁴

Com experiência de quatro séculos no domínio do ensino, a Companhia de Jesus pretende retomar, em 1947, a tradição que o regime republicano de 1910 interrompera, abruptamente, com a extinção do Colégio de Campolide, onde grandes vultos da cultura portuguesa, como Almada Negreiros, eram então alunos internos. Com o propósito de construir um colégio que permitisse reatar com a sua missão educativa, a Companhia adquire então, nesse ano de 47, a quinta e o solar da família Stromp. Para nome do estabelecimento de ensino foi escolhido o de um missionário jesuíta português, mártir na Índia, que acabara de ser canonizado. Na atualidade, o colégio dedica ainda ao seu patrono uma festa solene que decorre, todos os anos, no dia 4 de fevereiro.

Enquanto “escola católica dirigida pela Companhia de Jesus” (Projeto Educativo, p.41), este colégio rege-se pelo “Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal” (1996), comprometendo-se a “(...) proporcionar explicitamente ao aluno, a nível de instrução e de vivência, o sentido cristão da vida, no seu aspeto transcendente e temporal, que o oriente nas relações pessoais com Deus e com os outros” (p.10). Assim, a dimensão religiosa é considerada uma componente incontornável da educação, da qual é parte integrante e não mero acréscimo ou elemento separado (GRACOS, 2000). Ela é, em plano de igualdade com a dimensão pessoal e social, uma vertente da formação holística preconizada nos “Objetivos Gerais da Educação” dos colégios da Companhia (GRACOS, 1996) e reafirmada, no Projeto Educativo do colégio em análise, onde é expresso o propósito de “(...) colaborar na formação integral de cada um dos seus alunos na sua tríplice vertente: humana, social e religiosa” (p.20). Será através de um desenvolvimento harmonioso destas três dimensões que os

²⁴ Do anexo I (capítulo II) constam informações complementares sobre a história e os objetivos educativos da pedagogia inaciana.

colégios transformarão os seus alunos em “Homens/Mulheres autênticos” (Projeto Educativo, p.41).

Estamos, portanto, perante um colégio que se insere no plano mais vasto da “missão evangelizadora da Igreja” (Projeto Educativo, p.18), exercendo, à semelhança de mais de duas mil instituições congêneres espalhadas pelo mundo, o “apostolado educativo da Companhia” (p.10). Quem ocupa o topo da hierarquia não é, aliás, o Diretor do colégio, mas antes o Superior do Centro Inaciano local que superintende a toda a Comunidade e quem elabora o texto de Apresentação do Projeto Educativo é o mais alto responsável dos Jesuítas em Portugal: o Padre Provincial. Elucidativa é também a forma como o colégio, propriamente dito, se insere no respetivo espaço jesuítico. Seguindo a tradição secular dos Jesuítas, o recinto do colégio organiza-se em três zonas fundamentais, identificadas por Martins (2007) como a Área da Comunidade, a Área das Escolas e a Área da Igreja. Em linha com os princípios matriciais, o colégio tem um dos seus eixos estruturantes na educação moral cristã, em diálogo com a formação intelectual (Lopes, 1997b) e propõe-se acompanhar o crescimento dos alunos na “Mundividência cristã”, desenvolvendo neles o sentido da transcendência, da contemplação e da vocação de serviço a Deus e providenciando o amadurecimento e a vivência da fé (Projeto Educativo, p.75). O peso dos membros da Companhia parece, contudo, estar hoje mais diluído ao nível da constituição do corpo docente (Anuário 2007-2008), composto quase exclusivamente por leigos e, maioritariamente, do sexo feminino. Para um ensino tradicionalmente ministrado por Jesuítas, esta laicização da docência constituiu uma alteração profunda – mas acolhida como proveitosa para todos (Lopes, 1997b) – que foi motivada, a partir de meados do Século XX, pela escassez de vocações jesuíticas e pelo alargamento exponencial do número de alunos. Para além da lecionação da disciplina de Religião, o desempenho dos jesuítas nos Colégios cinge-se, na atualidade, quase exclusivamente, às funções diretivas e de orientação espiritual, no sentido da “(...) aplicação concreta da visão inaciana a uma obra apostólica educativa” (Projeto Educativo, p.26). A fidelidade ao Ideário por parte dos colaboradores leigos é assegurada por uma escolha docente criteriosa (GRACOS, 2000) e por um plano de formação adequado, de que oportunamente daremos conta.

A par da educação religiosa, os Colégios devem providenciar a formação pessoal e social dos seus educandos, como preconiza o respetivo Ideário (GRACOS, 1996). No âmbito da dimensão pessoal, há que formar alunos responsáveis pelos seus atos, reflexivos, com poder

de decisão, com sentido crítico construtivo, racional e afetivamente equilibrados e maduros, criativos e também livres para “(...) desenvolver a sua personalidade, superar contradições internas e externas, e seguir a sua consciência devidamente formada” (p.9). Importa ainda que eles adquiram a capacidade de “(...) estima e admiração perante os mistérios da criação e da existência humana” (p.10), as faculdades comunicativas necessárias para a expressão da personalidade individual e também a perseverança no trabalho e a força anímica perante as adversidades “(...) no esforço para conseguir novas metas sociais, políticas e económicas em colaboração com os outros e em verdadeiro espírito de serviço” (p.10). No que diz respeito à dimensão social, os colégios jesuítas preconizam o que designam por “educação sócio-comunitária” e “educação sócio-política” (p.12), privilegiando a formação de sujeitos ativos e solidários imbuídos pelos princípios do serviço, da fraternidade, da justiça e do respeito pelos outros, capazes de abdicar dos seus interesses pessoais em nome da “erradicação das estruturas injustas e opressivas” (Morais, 2007, p.366) e, igualmente, aptos para se integrarem e intervirem num mundo em constante mutação.

Reconhecemos estas linhas orientadoras no Projeto Educativo do colégio em estudo. Nos objetivos específicos, reencontramos a “opção pelos mais necessitados”, a “formação para a mudança social” e a “formação para a Justiça” (p.20-21); no quadro de valores a desenvolver, identificamos a “solidariedade e sentido de serviço”, a “liberdade interior”, a “responsabilidade” e a “qualidade e excelência” (p.72) e o propósito de promover nos alunos aspetos como o “sentido de pertença”, a “generosidade”, o “civismo”, a “tolerância” e a “cooperação” (p.74), o “conhecimento”, a “amizade”, o “equilíbrio”, o “discernimento” e o “otimismo” (p.73) e ainda a “coerência”, o “autocontrolo”, o “sentido crítico” ou a “responsabilidade mútua” (p.74).

Enquanto pedra basilar desta filosofia educativa, merece particular atenção o desígnio da “qualidade e excelência”, que os Colégios da Companhia aplicam a todas as dimensões da formação do indivíduo – e não apenas à vertente académica –, em consonância com o propósito educativo de “(...) contribuir para o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus a cada pessoa individual como membro da comunidade humana” (GRACOS, 2000, p.14). É no *magis*, preconizado pelo Fundador, que reside a fonte inspiradora desta educação para a busca incessante da “qualidade e excelência” formativa, a atingir pela via da “reflexão”, do “conhecimento” e da “sensibilidade”, mas também do

“trabalho” e de uma “competitividade” (Projeto Educativo, p.75-76) que se quer equilibrada e que não tem o “outro” como termo comparativo (GRACOS, 2000).

Igualmente relevante, à luz deste modelo educativo, é a atenção personalizada que deve ser prestada a cada aluno, no âmbito das diferentes dimensões da sua formação. Numa lógica em que o progresso discente não é medido pela “quantidade de noções aprendidas” (Lopes, 1997b, p. 96), mas pela aquisição das competências e dos valores matriciais e em que o sucesso da educação não é medido pelo sucesso académico mas antes pela “qualidade de vida” (GRACOS, 2000, p.16), os professores não podem cingir a sua função à de meros “guias académicos” (p.19). Eles deverão, ao invés, assumir-se como parte interessada e integrante no percurso educativo, no seu sentido mais pleno, do jovem educando. Estar atento às suas dúvidas e anseios, partilhar vivências e comungar alegrias e tristezas são exigências colocadas a um pedagogo que se guie pela “cura personalis” (atenção pessoal) e que, colocando-se sempre ao serviço do aluno, tenha por finalidade auxiliá-lo na sua maturação intelectual, afetiva, espiritual e social. Deve, para o efeito, “(...) fomentar uma pedagogia ativa que revele ao aluno os recursos que o mesmo possui para que se converta em agente da própria formação” (Projeto Educativo, p.12) e assegurar as condições para manter vivo o seu interesse e entusiasmo, o que passa por fazer da sala de aula um espaço de exercitação das faculdades discentes e não uma “sala de conferências” (Lopes, 1997b, p.96), por ajudar os alunos a desenvolver a sua autoestima e por promover entre eles a salutar competição que os levará rumo ao aperfeiçoamento do saber e ao progresso humano – uma competição que deverá, porém, desenvolver-se num quadro de trabalho coletivo e cooperativo de modo a acautelar o aparecimento de “(...) sentimentos negativos como a vaidade e a inveja” (Domingues, 2007, p.218), próprios de uma competição nefasta. A enorme criatividade e a firme dedicação que este processo pedagógico exige ao docente deverão ter como contraponto, na esteira do preconizado pelo Fundador, uma atitude dinâmica da parte do aprendiz, norteado pelo esforço pessoal – presente nos Exercícios Espirituais – e pela exigência do trabalho (Lopes, 1997b).

Auto-definindo-se como “(...) uma grande família cujo objetivo fundamental é a formação dos alunos a ela confiados” (Projeto Educativo, p.25), este colégio aposta na conjugação de esforços de todos os que o integram para a consecução da sua meta formativa. Segundo o Projeto Educativo, um “sinal fundamental da identidade do Colégio” (p.25) é, aliás, o envolvimento de toda a Comunidade Educativa: alunos, educadores docentes e não

docentes, Comunidade Religiosa, mas também, necessariamente, pais e antigos alunos, cujas Associações têm participação ativa na vida colegial.

Uma das prioridades do colégio é, portanto, a preparação dos seus educadores de modo a assegurar a convergência de ação rumo ao mesmo fim. A formação do corpo docente merece-lhe particular atenção, até porque ela envolve não só o vetor científico-pedagógico, mas também uma dimensão que o ultrapassa: a formação espiritual (GRACOS, 2000). Tendo os professores como função principal “(...) conhecer e respeitar o Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus, as normas internas em vigor, as obrigações inerentes à sua condição de educador e as derivadas da sua possível pertença aos diversos órgãos do colégio” (p.54) e sendo eles leigos, na sua quase totalidade, necessário se torna, da parte do colégio, um esforço no sentido de os fazer partilhar a “herança jesuítica” e de os imbuir de uma formação de matriz inaciana. Como sublinha o Projeto Educativo, é “(...) fundamental que os novos educadores tomem conhecimento da espiritualidade inaciana, da história educativa, das tradições e vida dos Colégios da Companhia de Jesus” (p.27) e que as internalizem, o que é facilitado, em certa medida, pela adoção de uma política de estabilidade do corpo docente. De facto, dos 151 docentes no ano de 2008/2009²⁵, 79% são abrangidos por um contrato sem termo e 96% trabalham em regime de exclusividade. A análise comparativa da média de anos de ensino (14,88) com a média de anos de docência no colégio (11,86) aponta-nos também para uma fidelidade profissional ao estabelecimento de ensino propiciadora da inculcação dos seus valores. Para garantir a formação contínua dos educadores (docentes e não docentes), o colégio dispõe do Conselho de Formação – cujo Coordenador de Equipa é responsável pelo “levantamento de necessidades de formação contínua junto dos educadores” (Projeto Educativo, 2004, p.28) e pela “(...) planificação, divulgação e organização das atividades de formação interna e externa dirigidas aos educadores do colégio” (p.56) – e também do órgão intercolegial GRACOS (Grupo de Reflexão e Análise dos Colégios da Companhia de Jesus), constituído pelos diretores pedagógicos dos três colégios portugueses da Companhia e por dois educadores de cada uma dessas instituições. Do Plano de Formação Contínua que anualmente elaboram constam ações como os Exercícios Espirituais, o Curso para Novos Professores (admitidos há menos de três anos), as Jornadas Temáticas, o Encontro de

²⁵ Com uma média de idade de 44,07 anos, o corpo do docente é maioritariamente do sexo feminino (64%), casado (56%) e tem como habilitação académica a licenciatura (90,07%).

Educadores não docentes, os Cursos CONEDSI (o órgão espanhol correspondente ao GRACOS e com o qual existe uma colaboração estreita) ou o Encontro Fé e Educação.

As palavras de um dos Superiores Gerais da Companhia, citado por Lopes (1997b), sintetizam o objetivo perseguido por este paradigma educativo: “O ideal dos nossos colégios não é produzir pequenos monstros académicos desumanizados e introvertidos nem o devoto crente alérgico ao mundo em que vive e incapaz de vibração. O nosso ideal está mais perto do insuperável modelo do homem grego na sua versão cristã: equilibrado, sereno e constante, aberto a tudo o que é humano” (p.170) e educado para Servir – a “finalidade última a atingir representada no lema do Colégio” (Projeto Educativo, p.70).

1.2. O colégio laico

Aberto em 1936 sob a modalidade de internato e externato, este colégio teve como Fundador uma figura que, além de notável pedagogo, se destacou na vida política do seu tempo pela adesão aos ideais republicanos de 1910 e, mais tarde, pelo combate à ditadura salazarista, durante a qual conheceu o exílio e a prisão. Concebido como um estabelecimento de ensino livre e pedagogicamente avançado, acolhe no seu corpo docente personalidades de elevada craveira afastadas do ensino público por razões ideológicas, depressa se afirmando no atávico panorama educativo português como um pequeno reduto de liberdade de expressão e dos valores da cultura por onde passarão, como alunos, algumas figuras relevantes da vida político-cultural.

Mantido, desde então, sob a Direção da mesma família, o colégio preserva o legado do seu Fundador, como é visível no atual Projeto Educativo. Instrumento planificador e orientador, a longo prazo, da vida escolar, ele constitui, enquanto expressão de identidade e de autonomia, um documento onde a escola se autodefine, isto é, onde “(...) afirma as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver” (Carvalho e Diogo, 1994, p.47). Perfilhando a definição de Escola enquanto “organização dinâmica” (Projeto Educativo, p.1), o colégio laico assume-se como uma instituição educativa aberta ao meio e em contínuo ajustamento a uma realidade que, em função das variáveis espaço-temporais, se encontra em constante mutação. Neste quadro de mudança, exige-se dos educadores que não se limitem à aplicação mecânica de “modos de fazer ou pensar” (p.1) do passado e que encontrem, enquanto agentes de um “sistema inteligente” (p.1) como tem de ser a Escola, respostas inovadoras que permitam

conciliar a ajustabilidade – às mudanças e exigências do meio envolvente e da sociedade em geral – e a preservação do que constitui a identidade e individualidade da instituição. O Projeto Educativo desta escola dá corpo a essa “ideia de futuro” que se pretende partilhada por toda a comunidade educativa. Mas enquanto expressão identitária de uma instituição fundada na base dos princípios humanistas e da educação para os valores, reafirma a defesa dos princípios intemporais instituídos pelo seu Fundador: “(...) aqueles que admitem a singularidade por aceitarem a pluralidade e que defendem o respeito pelo indivíduo, na sua diferença e naquilo que o une aos outros: a dignidade e liberdade do espírito humano”, consideradas como “única condição absoluta e a razão de ser do trabalho educativo” (p.1).

O colégio assume como traço identitário os “grandes valores humanistas” que presidiram à sua fundação e que continuam hoje a nortear a sua ação educativa, acreditando que “(...) a educação não se restringe ao ensino, mas engloba uma educação para os valores (...)” (Projeto Educativo, p.4), como o do respeito pela alteridade e pela diferença, o da tolerância e o da solidariedade. A laicidade e a abertura à diversidade de credos e religiões constituem, assim, eixos estruturantes da identidade deste colégio que se afirma, numa linha de continuidade com a matriz fundadora, como “(...) um espaço de liberdade e de diálogo permanentes entre as várias correntes de pensamento” (p.5). Preconizando a formação global do indivíduo, o colégio promove não apenas a educação para a cidadania e para a solidariedade a nível quer nacional, quer internacional, mas também, na linha da tradição cultural da instituição, a educação para a Cultura, aqui entendida numa “(...) dimensão plural da realização criativa e da inovação (...)” (p.6) que abarca as artes, nas suas múltiplas expressões, o desporto e a ciência e tecnologia.

Tendo por enquadramento os objetivos gerais definidos pelo Ministério da Educação, o Projeto Educativo do colégio laico desenvolve-se, neste âmbito, em torno de três eixos estruturantes de ação educativa: a dimensão global do indivíduo; o aluno – sujeito e objeto do processo de ensino-aprendizagem; a educação para os valores/educação para a cidadania. O colégio tem como meta o desenvolvimento global dos seus alunos e o crescimento harmonioso da personalidade de cada educando. Nesse sentido, aposta na otimização, nos vários estádios de desenvolvimento infantojuvenis, das possibilidades de evolução das capacidades discentes. Defendendo que “(...) a concretização das capacidades cognitivas e das aptidões específicas dos alunos constrói-se na relação com o outro, na comunicação e expressão dos afetos – a base da socialização” (p.8), o colégio promove a articulação entre a

vertente cognitiva e relacional, desenvolvida a par da estimulação do “espírito crítico, independente e participativo na sociedade” (p.8), da “criatividade, inovação e sensibilidade artística” (p.8) – através do contacto com as artes nas suas múltiplas expressões – e também do “desenvolvimento físico e psicológico” (p.8), através do incremento da prática desportiva.

No âmbito das finalidades educativas, o colégio assume que a sua prática “(...) assenta na conceção global do desenvolvimento humano e complementaridade da formação pessoal e social do indivíduo” (p.12). No plano da dimensão humana, o colégio visa estimular nos alunos o autoconhecimento, reforçar a sua autoestima e autoconfiança, desenvolver as suas capacidades críticas e analíticas, promover a sua abertura de espírito e incentivar “(...) a criatividade, a iniciativa e a realização autónoma” (p.13). Potencializa-se, desse modo, não apenas a afirmação e o desenvolvimento das capacidades individuais – sempre balizadas pelo “respeito pela diversidade” e pelos “valores da justiça e solidariedade” (p.13) –, mas também o desenvolvimento de “uma atitude de abertura à novidade e de vontade transformadora” (p.13). A valorização do trabalho em grupo, da cooperação e entre-ajuda, da autodisciplina, da organização e da perseverança são instrumentos ao serviço da mesma meta.

Ao nível da dimensão académica, o colégio dá lugar de relevo ao património linguístico e literário, sublinhando a importância da “compreensão da estrutura e funcionamento da Língua Portuguesa” (p.14) e do incentivo ao gosto pela leitura e pela escrita. Destaca, igualmente, a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, da estimulação da curiosidade pela descoberta e pela investigação nas diferentes áreas do conhecimento e da aplicação dos saberes novos numa perspetiva de transdisciplinaridade. Baseado na “aquisição de conhecimentos úteis e significativos (...)” (p.15), o processo de ensino aprendizagem deverá levar os alunos a “aprender a aprender” – organizando, selecionando e integrando a informação – e a desenvolver “as capacidades de compreensão, expressão, interpretação, raciocínio lógico e hipotético, aplicação e solução de problemas, iniciativa, sentido crítico e gosto pela investigação” (p.14). A aproximação ao universo laboral, mediante recurso a visitas de estudo, conferências e debates; a promoção da “(...) orientação escolar e profissional, integrada na realidade social e cultural da comunidade, em colaboração com as famílias” (p.16); a disponibilização de formação técnica requerida para prosseguir estudos ou integrar o mundo do trabalho; as atividades de educação musical e expressão plástica e a prática desportiva integram, igualmente, a ação educativa do colégio, no âmbito académico.

No âmbito da prática pedagógica, o Projeto Educativo do colégio defende que o aluno seja colocado no “centro das aprendizagens” (p.9), que deverão caracterizar-se pela diversificação e adaptabilidade aos ritmos e necessidades individuais. Pretende-se que o discente seja estimulado a refletir sobre o processo de aprendizagem – o “aprender a aprender”, meta identificada como prioritária para o auto e heteroconhecimento – e a envolver-se, através do recurso a “metodologias ativas e inovadoras” (p.9), na construção e avaliação das suas aprendizagens, numa dinâmica promotora de autonomização e de reflexão crítica. A par do trabalho grupal, considerado essencial na promoção do espírito de entre-ajuda, de solidariedade e de sã competitividade, estimula-se o manuseamento das novas tecnologias, ambos referenciados como instrumentos ao serviço da “(...) preparação de um cidadão trabalhador e responsável” (p.10). Preconiza-se, igualmente, a valorização e o incentivo do trabalho, da tenacidade e do esforço discente, vias para a consolidação da “(...) confiança e da autoestima, fundamentais à plena expressão das capacidades individuais na realização escolar” (p.9). Nesta conformidade, conclui o colégio que: “A avaliação privilegia, para além dos produtos da aprendizagem, os processos subjacentes e o esforço do aluno numa perspetiva essencialmente qualitativa” (p.10).

Quanto à dimensão da cidadania, o colégio assume como objetivo “Implementar atitudes e hábitos positivos que favoreçam a maturidade sócio-afetiva, e que auxiliem a compreensão dos mecanismos de organização e funcionamento dos diferentes grupos sociais” (p.16). Neste domínio, a instituição educativa assume como missão “Alertar o aluno para as grandes causas, como o combate à violência e às desigualdades económicas e sociais, a injustiça, a desumanização das sociedades competitivas e consumistas, a destruição do património, a defesa do meio ambiente, e envolvê-lo em projetos de solidariedade nacional e internacional” (p.10). Através do estímulo ao trabalho grupal e individual, o colégio propõe-se levar os alunos a refletir sobre questões de interesse social e cívico e outros “problemas de interesse geral” (p.16), a debatê-los e a envolver-se na sua prevenção ou resolução. Nesse sentido, promove a educação para a saúde e sexualidade, para a preservação do Meio Ambiente e para uma integração esclarecida e responsável na sociedade de consumo, pontenciando um intercâmbio com a comunidade envolvente que sirva de plataforma de compromisso dos alunos com a alteridade e com a própria realidade social. Procura, igualmente, “(...) fomentar nas relações entre os alunos e os restantes elementos da Escola, a prática de valores de convivência cívica, de respeito pelo outro e pela diferença, de tolerância e diálogo” (p.11) e

levar os alunos a cumprir e interiorizar as “regras da Escola” – intervenções assumidas pelo colégio como complementares da “(...) educação cívica iniciada na família” (p.11). Finalmente, o colégio propõe-se formar cidadãos capazes de defender os valores da cultura portuguesa e da sociedade e assegurar aos discentes “(...) o acesso à informação que permita a compreensão adequada dos significados e implicações das relações com outros espaços e culturas, nomeadamente a comunidade europeia, os países de língua oficial portuguesa e outros organismos e instituições internacionais” (p.17).

No que diz respeito à equipa docente, o colégio laico reconhece como essencial para o seu bom funcionamento a existência de “(...) um corpo docente estável, profissionalizado, com dedicação exclusiva e que se identifica com o seu Projeto Educativo (...)” (p.18). Os dados estatísticos relativos ao corpo docente confirmam, neste âmbito, a coerência entre a teoria e a *praxis* desta instituição educativa. Com efeito, verifica-se a integração no quadro do colégio da quase totalidade dos 127 elementos do corpo docente²⁶, 87,4% dos quais são efetivos do colégio, onde exercem funções, também maioritariamente (93,7%), em regime de exclusividade. Por seu lado, a convergência de número de anos de lecionação (média de 14,79) e de permanência no colégio (média de 14,35) aponta no sentido de uma trajetória de “fidelidade” profissional à instituição que admitimos constituir, a par da efetivação e da exclusividade, um “(...) cenário propício à manutenção das regularidades culturais, ao nível das práticas, dos rituais, dos hábitos e dos costumes sedimentados ao longo dos anos (...), de um grande envolvimento e empenhamento destes atores nas atividades escolares, face ao sentido de pertença e de identidade ao longo da sua carreira profissional” (Torres, 2004, p.328). Dotado, na quase totalidade, de qualificações de grau superior (89,7%) e com uma média de idade de 43,86 anos, o corpo docente deste colégio parece reunir condições para responder quer à procura de estabilidade, competência científico-pedagógica e maturidade procurada pelos pais, quer ao perfil docente delineado pela instituição. Com efeito, dos professores o colégio espera que sejam também figuras de referência e de identificação para os alunos, a quem devem disponibilizar “(...) um acompanhamento personalizado de tipo tutorial” (p.19). Valoriza-se o espírito dialógico e de colaboração grupal dos docentes e a capacidade de “(...) partilha de linguagens entre Pais, Professores e Direção da Escola, no sentido de uma prática pedagógica coerente, estável e securizante” (p.18), apenas possível se

²⁶ O corpo docente é maioritariamente feminino (67,7%) e casado (59,9%)

os professores, através da formação contínua e do trabalho multidisciplinar, se atualizarem constantemente. Para tal, o colégio incentiva nos docentes “(...) a participação em ações de formação, a frequência em seminários e cursos de cariz científico e pedagógico que permitam ao Professor valorizar-se profissionalmente e melhorar o seu desempenho” (p.19).

Os Pais e os Encarregados de Educação não são parte esquecida no Projeto Educativo do colégio. Defendendo a importância da participação na vida escolar dos filhos, o colégio delega na Direção, nos Coordenadores de Ano e nos responsáveis pelas diferentes secções a missão de promover o diálogo permanente entre a Escola e a Família, estimulado também pela realização de eventos – de âmbito diverso – que, ao longo do ano letivo, abrem a escola à presença do núcleo familiar. Acredita o colégio que só através desta conjugação de esforços entre Escola e Família se poderá alcançar a meta da formação global dos indivíduos.

Numa aceção de escola dinâmica e aberta, o colégio promove, periodicamente, a revisão e atualização do seu Projeto Educativo que, sempre na fidelidade aos princípios humanistas e de educação para os valores, se admite passível de ajustamento “(...) às transformações e exigências da realidade envolvente e da sociedade em geral (...)” (p.22).

2. Quando os *herdeiros* de classe se juntam em “classes” de *herdeiros*: caracterização sociográfica dos alunos dos colégios

Uma vez traçado o retrato dos Projetos Educativos dos colégios estudados, importa traçar um retrato sociográfico do público que os frequenta, essencial, na nossa perspectiva, não só para contextualizar, na ótica das classes sociais, as atrás mencionadas missões educativas das escolas, mas também para melhor interpretar as representações e práticas educativas desta população estudantil. Foi o que procurámos fazer a partir da análise dos dados de um inquérito por questionário realizado, no ano letivo de 2008/09, a uma amostra de 475 alunos dos colégios construída a partir do universo dos 874 estudantes inscritos entre o 9º e o 12º ano²⁷. Como veremos, os alunos dos dois colégios partilham semelhanças em termos de perfil sociográfico ao nível da nacionalidade, da residência e da escolaridade dos progenitores. Se a origem de classe introduz entre eles alguma diferenciação – ténue, mas estatisticamente

²⁷ As informações relativas à distribuição da população estudantil por sexo, ano de escolaridade frequentado e agrupamento de estudos – e à amostra por nós construída para a realização do inquérito – poderão ser consultadas no anexo I (capítulo III – 2.1.2).

significativa –, é a orientação religiosa (deles e também dos pais) a principal marca diferenciadora.

Começaremos esta caracterização sociográfica por dar conta, no que diz respeito à condição perante o trabalho dos pais²⁸, do facto de a quase totalidade dos progenitores exercer uma profissão – 89% e 87,6% dos pais e mães, respetivamente²⁹ (ver AI-T1). O desemprego é, pois, residual, atingindo, curiosamente, mais os pais do que as mães – dado que não corrobora as tendências de maior precariedade laboral e desemprego femininos. Saliente-se, contudo, que cerca de 4,2% dos inquiridos dizem que as mães se ocupam, neste momento, das tarefas domésticas mas já exerceram, no passado, uma profissão. Salvaguarda-se a hipótese de, nesta percentagem, estarem “escondidas” algumas situações de desemprego que, por serem vividas ainda com constrangimento, surgem escamoteadas através do recurso a uma estratégia disponível às mulheres casadas: o “estatuto de substituição do desemprego” (Pais, 2003, p.317), como o de doméstica, que permite camuflar uma inatividade profissional involuntária sob a capa de uma dedicação às tarefas doméstico-familiares.

A maioria destes progenitores trabalha por conta de outrem – respetivamente 64,4%, no caso dos pais e 78,8%, no caso das mães –, registando-se, no entanto, uma percentagem significativa de trabalhadores por conta própria sem ou com empregados, especialmente do sexo masculino. Os trabalhadores masculinos por conta própria com mais de 5 empregados totalizam praticamente um quinto da amostra (19%), contra 7,5% das mulheres em semelhante situação perante a profissão. No que diz respeito aos que têm a cargo menos de 5 funcionários ou que trabalham como isolados, as percentagens descem, respetivamente, para 6,9% e 9,1%, no caso dos pais e 4,6% e 7,5% entre as mães (ver AI-T2).

Centrando-nos nas profissões que compõem cada uma das categorias profissionais presentes nos inquéritos (ver AI-T3 e T4), verificamos que as mais frequentes são Engenharia, Medicina, Economia e Gestão de Empresas, Advocacia e Docência. As ocupações profissionais não são imunes à influência de género: as profissões masculinas predominantes são a Engenharia (16,6%), a Medicina (11%), a Gestão de Empresas (8,8%), a Economia (6,8%) e a Advocacia (6,6%); as profissões mais feminizadas são a Docência

²⁸ Os dados relativos à condição perante o trabalho referem-se apenas aos pais dos alunos do colégio laico, uma vez que na escola religiosa não nos foi autorizada a introdução desta pergunta no inquérito.

²⁹ As tabelas que não figuram junto aos dados analisados ao longo do trabalho são apresentadas no anexo I (capítulo IV – 3.). Por razões de economia de espaço, as tabelas que constam em anexo serão indicadas, ao longo do texto, através da sigla: “AI -T [número da tabela]”, letras iniciais de Anexo I e Tabela x.

(14,3%), a Medicina (12,4%), a Engenharia (7,1%) e a Advocacia (5,5%). A análise à luz da Classificação Nacional das Profissões (ver AI-T5) revela-nos que 25,8% dos pais pertence aos Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa, contra apenas 12,4% das mães; a predominância feminina é visível na categoria de Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (65,7% de mães contra 62,6% de pais).

Após este breve retrato de cariz ocupacional dos progenitores dos alunos dos colégios, iremos construir um mapa das origens sociais dos discentes (ver AI-T6). Como constatámos, eles são maioritariamente provenientes da Burguesia, repartida entre a Burguesia Dirigente e Profissional (BDP) representada por 31,9% e a Burguesia Empresarial e Proprietária (BEP) por 20,8%. A única fração da Pequena Burguesia com expressividade é a Intelectual e Científica (PBIC), que abrange 41,4% de inquiridos. Os alunos pertencentes à Pequena Burguesia Técnica e de Enquadramento Intermédio (PBTEI) e à Pequena Burguesia Proprietária e Assalariada (PBPA) totalizam apenas, respetivamente, 3,4% e 0,5%. Classes mais descapitalizadas em termos sócio-económicos e simbólicos, como a Pequena Burguesia de Execução (PBE) e o Operariado Pluriactivo (OP), contam com as residuais percentagens de 1,8% e de 0,2%. Pretendendo aumentar a potencialidade explicativa da variável “classe social”, decidimos recodificá-la em quatro *items* (BEP, BDP, PBIC e Outras), agrupando os *items* cujas percentagens totalizam menos de 5% – procedimento estatístico que nos permitiu descortinar especificidades de origem de classe dos alunos de ambos os colégios.

Tabela 1. Classe social de origem dos alunos, segundo o colégio³⁰

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Burguesia Empresarial e Proprietária	27,3%	17,5%	20,8%
Burguesia Dirigente e Profissional	28,7%	33,6%	31,9%
Pequena Burguesia Intelectual e Científica	40,7%	41,8%	41,4%
Outras	3,3%	7,2%	5,9%
Total	100,0% (N= 150)	100,0% (N= 292)	100,0% (N=442)

Pearson Chi-Square = 7,918; df = 3; sig. 0,048

Verificámos, então, que na franja da Pequena Burguesia não existem diferenças assinaláveis entre os colégios, ao contrário do que acontece nas frações da Burguesia: o colégio religioso conta com uma percentagem similar de alunos pertencentes à BDP e à BEP (28,7% contra 27,3%); a escola laica integra mais alunos da BDP do que da BEP (33,6% contra 17,5%). Ressalvamos, contudo, que as diferenças de “pertença social” são ténues e,

³⁰ Devido aos arredondamentos automáticos efetuados pelo SPSS, as somas (em percentagem) dos valores de algumas tabelas não coincidem com 100,0%.

como veremos, não nos permitem polarizações assinaláveis de índole classista entre os discentes relativamente às dimensões que serão objeto de análise.

Incidindo agora sobre as diferenças no lugar de classe dos pais e das mães (ver AI-T7), concluímos que elas vêm de encontro aos estudos sobre a desigual inserção e ocupação de postos de chefia/subalternização de homens e mulheres no mercado de trabalho. Deste modo, verificámos que as mulheres assumem uma presença mais forte no quadro das profissões intelectuais e científicas às quais se associam mais altos níveis de escolaridade mas não necessariamente cargos de chefia – 54,6% contra 43,3% dos homens –, estando sub-representadas na Burguesia, classe intimamente ligada ao “poder” e à propriedade dos meios de produção. Nesta região do espaço social, constatámos a predominância da presença masculina: 18,7% dos pais pertencem à BEP, contra 7,9% das mães; 28,2% dos homens inserem-se na BDP contra 17,1% das mulheres. Num outro pólo da estrutura de classes – a fração de classe da PBE, associada aos empregos menos qualificados do setor terciário – encontramos, igualmente, discrepâncias de género, com a expectável superioridade numérica das mulheres (11,9% contra 2,3% de homens).

O nível de escolaridade dos progenitores é revelador da sua forte capitalização cultural (ver AI-T8), dado que 88,1% dos pais e 86,4% das mães têm um diploma do Ensino Superior. A licenciatura é o grau académico mais frequente entre os progenitores (33,2% dos pais e 38,1% das mães). Contudo, uma percentagem significativa possui uma habilitação académica superior a esta: cerca de 23% têm o mestrado, registando-se uma percentagem de doutoramentos e pós-doutoramentos bastante expressiva – 17,9% dos pais e 12,1% das mães, no primeiro caso, 10,6% e 9,8%, no segundo caso. Apenas 9,4% dos pais e 11,4% das mães abandonou os estudos no final do Ensino Secundário e as percentagens dos que não foram além do 3º ciclo cifram-se em 2,6% (pais) e 2,1% (mães).

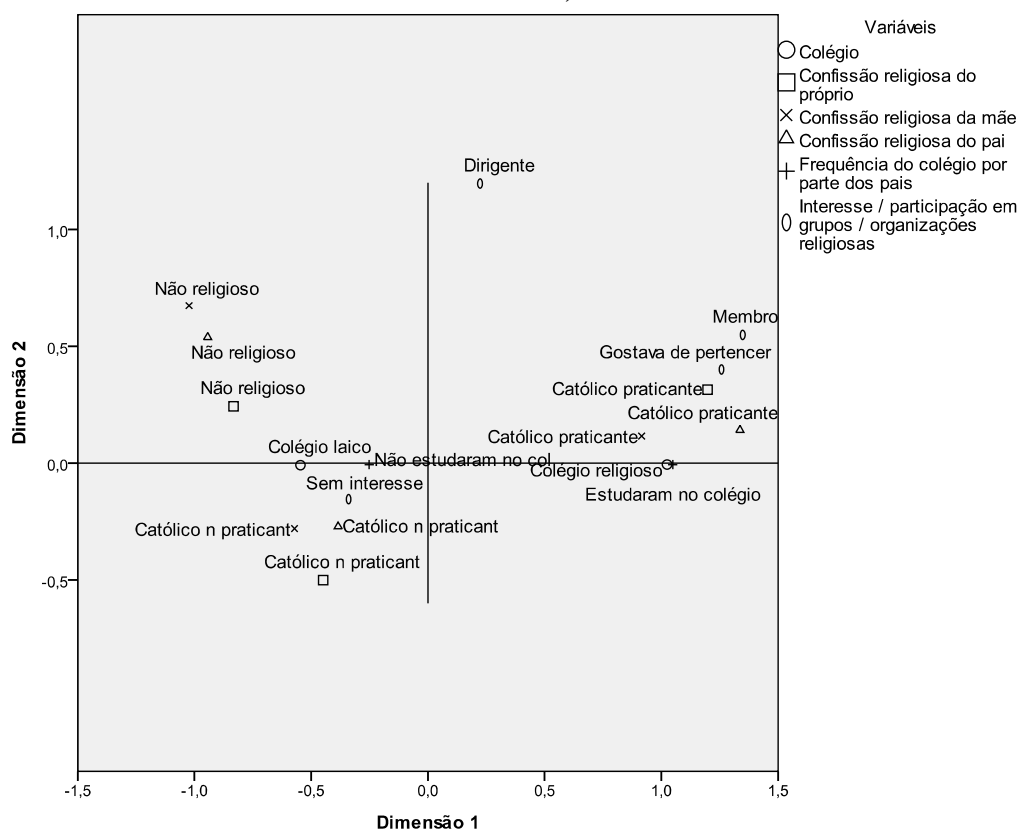
Quanto à nacionalidade e zona de residência dos alunos (ver AI-T9 e 10), os dados apontam para a inexistência de variações assinaláveis: 97,3% dos inquiridos são portugueses – apenas 1,9% de alunos tem dupla nacionalidade – e 92,2% vive na cidade de Lisboa.

Finalmente, no que se refere a uma outra dimensão da caracterização sociográfica – a religiosidade – concluímos pela existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois colégios (ver AI-T11, 12 e 13). Na escola confessional, encontramos 68,1% dos alunos a afirmar-se católico praticante, percentagem que desce para 15,3% no colégio laico. Os católicos não praticantes ficam-se pelos 20,6%, no colégio religioso, ascendendo para

45,5% na segunda escola. A grande maioria de ateus e agnósticos são alunos do colégio laico: 35,4% contra 8,1% no outro colégio. A opção por outra confissão religiosa colhe, sensivelmente, a mesma percentagem nas duas escolas. Do ponto de vista estatístico, a religiosidade dos pais também varia significativamente entre os dois colégios, registrando-se, na escola confessional, maior presença de católicos praticantes entre os progenitores masculinos (57,1%) e femininos (69,8%) do que entre os congêneres do colégio laico (12,9% e 28%, respetivamente). Saliente-se ainda que a religiosidade das mães é, em ambos os colégios, mais forte do que a dos pais, confirmando a existência, em Portugal, de taxas superiores de prática religiosa entre a população feminina, como nos diz Fernandes (2003a).

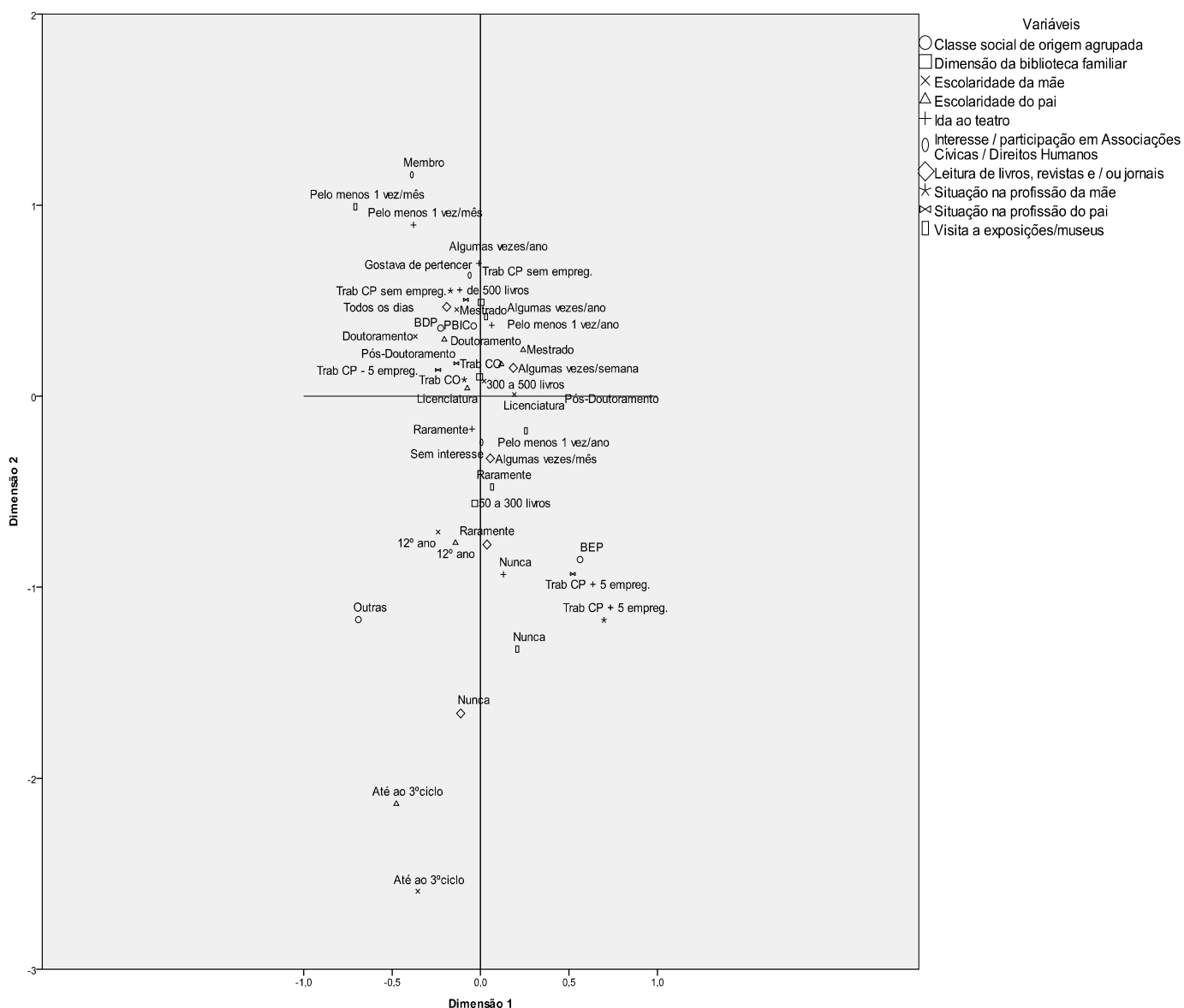
A Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) dá-nos conta, precisamente, da centralidade assumida pela religiosidade na estruturação do espaço social dos colégios, quer enquanto *valor*, quer também – e essencialmente – enquanto prática. Assim, na primeira dimensão da ACM, encontramos variáveis relativas à identificação religiosa (do aluno, mas também dos progenitores), ao envolvimento discente em organizações religiosas, ao colégio frequentado e ao estatuto de “recém-chegado” à escola (mensurável através da frequência do mesmo colégio de, pelo menos, um dos pais).

Gráfico 1. Retrato exploratório do espaço social dos colégios, com recurso à ACM (variáveis da dimensão 1)



A segunda dimensão é composta pelos indicadores relativos ao capital económico (classe social familiar e situação na profissão dos pais) e ao capital e práticas culturais (qualificações dos progenitores, biblioteca familiar, adesão a práticas culturais como ler, visitar exposições/museus, ir ao teatro e pertencer a associações cívicas).

Gráfico 2. Retrato exploratório do espaço social dos colégios, com recurso à ACM (variáveis da dimensão 2)



Se, no que diz respeito à posse de capital económico e cultural e à adesão às práticas culturais (dimensão 2), não se registam diferenças no público dos dois colégios³¹, elas são visíveis no âmbito da *praxis* religiosa de alunos e pais e, de forma menos expressiva, no que diz respeito à “tradição” familiar de frequência do colégio (dimensão 1). Assim, os estudantes da escola confessional – essencialmente filhos de ex-alunos –, afirmam-se, tal como os pais, católicos praticantes e referem ser membros de organizações religiosas ou ter interesse em participar nelas. Os discentes do colégio laico, pelo contrário, não são maioritariamente filhos de ex-alunos; assumem-se como não religiosos ou como católicos não praticantes (à semelhança dos pais) e revelam desinteresse na participação em associações do foro religioso. Como vimos, esta dicotomização está em consonância com os princípios e valores que marcam a identidade de cada um dos colégios.

3. Escola e família: partilhando o projeto de uma “educação em valores”

Indissociável do projeto de formação integral do indivíduo patente nos Projetos Educativos destes dois colégios e da educação de jovens *herdeiros* é a questão da educação para os valores, geradora de acoso debate na comunidade científica entre os defensores da neutralidade da escola em nome do perigo da endoutrinação ideológica e os que dela se demarcam, convictos de que os “valores são o fim da educação” e de que não há projetos educativos neutros (Cotovio, 2004, p.357).

Uma marca identitária destes colégios consiste, justamente, em se afirmarem como escolas que educam em valores. A uni-las está, então, a existência de um *corpus* de valores – humanista cristão, num dos casos e humanista laico, no outro – que estas escolas assumem abertamente, quer plasmando-os nos respetivos Projetos Educativos, quer procedendo à sua afirmação e difusão pública, pela voz dos responsáveis colegiais, nomeadamente nos eventos festivos, como veremos posteriormente. O colégio laico invoca, como vimos, os “grandes valores humanistas” (Projeto Educativo, p.2) e democráticos que estão na base da sua

³¹ Relativamente a esta dimensão, verificámos a existência de uma polarização entre dois grupos. Por um lado, encontrámos alunos com fortes capitais económicos (cujos pais são trabalhadores por conta própria com mais de 5 empregados e pertencem à BEP), mas com mais baixos capitais culturais (os progenitores possuem apenas escolaridade até ao 3º ciclo ou completaram o 12º ano) e com baixos níveis de participação na vida cultural (nunca leem, visitam exposições ou frequentam as salas de teatro). Por outro lado, encontrámos discentes com forte intervenção na vida cívica e cultural (membros de associações cívicas/organizações de Direitos Humanos e dirigentes de grupos religiosos, assíduos espectadores de peças de teatro e frequentadores de exposições) e cujos pais são trabalhadores por conta própria sem empregados (variável que, no entanto, não diferencia os indivíduos de forma tão expressiva quanto as anteriores).

fundação. A aplicação e transmissão destes valores no quotidiano escolar, familiar e social configuram mesmo, segundo o Regulamento Interno, um dever de cada aluno enquanto “agente ativo e legítimo representante” (s/p.) do colégio e do seu Projeto Educativo. O colégio religioso, por sua vez, afirma como princípios-chave a liberdade interior, a qualidade e excelência, a responsabilidade, a solidariedade e o sentido de serviço (Projeto Educativo, p.71). Porém, os colégios em análise não perfilham uma conceção monolítica do seu quadro de valores matriciais, mostrando abertura à diversidade, na lógica do respeito democrático pela heterogeneidade de visões e de práticas. No colégio laico, por exemplo, a celebração do aniversário do Fundador é assinalada pela realização de uma cerimónia religiosa, amplamente participada pela comunidade educativa, como pudemos testemunhar. Ainda numa manifestação de respeito pelo pluralismo de opiniões, o colégio laico mostra-se aberto “(...) para aqueles conteúdos que, não sendo contrários aos valores democráticos, expressem opções religiosas particulares” (Araújo e Puig, 2007, p.119), disponibilizando aulas de Educação Moral Religiosa e Católica como disciplina facultativa. Enquanto “(...) espaço de liberdade e de diálogo permanentes entre as várias correntes de pensamento” (Projeto Educativo, p.2), o colégio laico parece manter viva a matriz fundacional – o seu “ADN”, na feliz expressão de um ex-aluno (BDP, 79 anos) do antigo Fundador – no que diz respeito ao “espírito ecuménico”, evocado por este entrevistado e reafirmado por um outro ex-aluno interno: “Nós tínhamos aulas de Religião e Moral e tínhamos, aqueles que queriam ter, aulas de catequese e os meus pais... a minha mãe, que era muito católica quis que nós tivéssemos – e nós tínhamos – aulas de catequese (...) O Dr. (...) tinha sido padre e, portanto, havia uma pequena capela no colégio e quem quisesse praticar a religião praticava a religião, quem não quisesse não praticava. Havia toda a liberdade” (BDP, 69 anos).

Em coerência com uma identidade, assumida, de escola católica que tem por objetivo “(...) acompanhar os alunos no seu crescimento da Fé, centrada em Cristo, para que todos os aspetos do processo educativo sejam construídos sobre o anúncio do Evangelho (...)” (Projeto Educativo, p.20), o colégio confessional não só confere obrigatoriedade à frequência da disciplina curricular de Religião como ainda promove, dentro das próprias instalações, práticas religiosas como as missas matinais, a 1.^a Comunhão ou o Crisma. No entanto, a liberdade individual prevalece, como depreendemos pelo relato de um incidente recordado por um dos Responsáveis de Turma deste colégio e de que deixamos registo no diário de campo: “[esse professor] Disse-me também que a educação para a liberdade constituía o

lema do colégio, dando-me conta de um episódio que considerava revelador. Há algum tempo, um dos padres do colégio contara-lhe que, numa das missas de turma, um dos seus alunos pontapeara um banco da igreja. Interrogado sobre a razão do seu comportamento, o aluno respondera não gostar de ir à missa. Sem saber como resolver o conflito, o meu interlocutor perguntara ao Diretor se deveria obrigar o aluno a frequentar a missa, mesmo contra a sua vontade. A resposta do Diretor – «Nem pensar, gente que está na missa sem vontade é o que não falta aos Domingos» – demonstrava, no entender deste docente, a importância atribuída pelo colégio à educação para a liberdade, valor em nome do qual se admitia sacrificar, inclusivamente, o cumprimento de um preceito religioso tão significativo no quadro de um colégio de matriz confessional como a assistência à missa”.

A socialização em contextos escolares marcados por uma tão forte carga identitária poderá explicar o facto de a quase totalidade dos alunos destes colégios (83,1%) considerar que a personalidade institucional e a tradição da escola constituem traços distintivos de um estabelecimento escolar de sucesso e rejeitar ainda, de forma massiva (96,6%), que as escolas cinjam o seu papel à transmissão de conhecimentos e não se assumam como sedes produtoras e difusoras de valores (ver AI-T14 e 15). Fazendo jus à tradicional ligação das classes burguesas aos princípios morais e espirituais (Mension-Rigau, 2007), também os pais atribuem uma forte importância à educação para os valores, identificando-a como a principal motivação para inscreverem os filhos nestes colégios. Talvez porque a eficácia de uma formação em valores exija uma imersão precoce e continuada num *determinado* caldo formativo, a maioria dos pais optou por uma trajetória de fidelidade a estes colégios, que se inicia logo na mais tenra idade de todos os filhos. Com efeito, a maioria dos inquiridos entrou nestes colégios no Infantário (48,2%) ou no 1º ciclo (21,3%) e 85 % deles têm ou tiveram irmãos no mesmo colégio (ver AI-T16 e 17) – fatores que certamente contribuirão para alicerçar o sentimento de escola como família, de que falaremos posteriormente.

A transmissão aos filhos dos valores herdados por via familiar parece ser uma das regras destes pais, que pretendem socializá-los de acordo com esse “património simbólico” cuja importância terá uma justificação acrescida num alegado quadro de “*crise de valores ou perda de valores*” (Araújo e Puig, 2007, p.160) das novas gerações. O facto de avaliarem positivamente a educação recebida e de não se demarcarem, grosso modo, do *corpus* de valores recebido, não significa que estes pais não reconheçam, a exemplo das famílias tradicionais da burguesia, “(...) as grandes mudanças ocorridas neste fim do século XX nas

relações entre pais e filhos” (Mension-Rigau, 2007 p.100) e que não procurem a adaptação necessária entre a fidelidade ao passado e o ajustamento ao presente evocada por estes investigadores. Por entre dúvidas sobre se o atual modelo de interação entre pais e filhos não “é demasiado próximo” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos), este entrevistado diz-nos que “a sociedade mudou muito”, nomeadamente no domínio da afetividade entre pais e filhos. Deixou, assim, de haver espaço para o autoritarismo, para a frieza afetiva e para o respeito cego pela figura distante do pai que caracterizaram, de facto, a infância de muitos destes pais. Como recorda uma das entrevistadas: “(...) havia a tal disciplina muito grande, embora não houvesse muito tempo para estar connosco. Havia tempo para ver os cadernos, como é que estavam, para saber as nossas notas, o nosso aproveitamento, mas o afeto... eu acho que ficou sempre um bocadinho de parte” (mãe, colégio religioso, PBIC, 46 anos). A par desta mudança ao nível da abertura e da proximidade relacional com os filhos, há um núcleo de valores que é comum aos pais de ambos os colégios e que provém, em ambos os casos, do legado familiar: princípios de trabalho, de esforço, de disciplina, de mérito pessoal, mas também de respeito, de abertura e de dedicação ao outro, na linha de uma formação que assegure a distintividade (Mension Rigau, 2007) característica da educação burguesa. Como explica uma mãe, “em termos dos valores, eu penso que, como acontece quase sempre, transmitimos aos nossos filhos os valores fundamentais com que fomos educados: o rigor, a disciplina, a exigência pessoal, o respeito pelo outro, são alguns exemplos de valores que pautam muita da educação que eu procuro transmitir aos meus filhos. Se calhar num registo mais claramente afetivo, não é?” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos).

O que diferencia os pais de ambos os colégios prende-se com a transmissão dos valores religiosos. Com efeito, os pais dos alunos da escola confessional, sem exceção, pretendem incutir nos filhos os princípios religiosos segundo os quais foram educados, fazendo questão de sublinhar a importância que atribuem, na educação dos descendentes, à “vertente cristã” (mãe, BEP, 42 anos), à “relação com a Igreja Católica” (pai, PBIC, 39 anos) e à “relação com Deus” (pai, BDP, 47 anos). Já os pais do colégio laico adotam uma posição mais matizada, uma vez que ou a religiosidade não constituiu um pilar socializador na sua infância ou, se isso aconteceu, ela surge, atualmente, como uma dimensão secundarizada na educação dos filhos: “Sendo os meus pais pessoas com uma educação também religiosa, católica, naturalmente eu fui impregnado desse contexto formativo. (...) No caso dos meus filhos, se calhar orientei-os mais para valores mais de cariz humanista, onde o centro das coisas não

está numa transcendência ou numa entidade suprema ou em alguma coisa de supremo que supera e que está acima do Homem, mas em si mesmo, centrado no Homem” (pai, BDP, 48 anos).

Pretendendo que a socialização escolar seja um prolongamento da educação familiar, os pais referem ter como motivação primeira para a inscrição dos filhos no respetivo colégio o seu Projeto Educativo³² e a especificidade dos princípios nele defendidos e que são, afinal, garante de *distintividade*: por um lado, relativamente à escola pública, associada à “falta de um sistema de valores coerente” (Van Zanten 2009a, p.190) ou, nas palavras de uma das mães, a um “Projeto Pedagógico vago” e “com menor consistência, logo na raiz, e, enfim, na filosofia e na maneira de estar” (colégio laico, PBIC, 46 anos)³³; por outro lado, relativamente às restantes escolas do ensino privado onde, como assinalámos no enquadramento teórico e como nos diz aquela socióloga, se verificam entre os produtos educativos oferecidos “(...) diferenças muito mais marcadas que entre os das escolas públicas em função do tipo de alunos a quem se dirigem” (p.187). A razão para a escolha destes colégios em concreto e não de outros quaisquer prende-se, portanto, com traços identitários que também eles configuram sinais de distintividade em termos de valores e estilos de vida que diferenciam, dentro da própria classe dominante, os setores mais religiosos e conservadores dos menos ligados à tradição. Daí que um dos pais do colégio laico nos diga que dificilmente colocaria os “filhos noutra colégio, ainda por cima se fosse um colégio religioso, porque acho que os colégios, apesar de passarem muitos valores importantes, passam outros que são restritivos e acho que as pessoas não podem crescer com determinados padrões de restrição” (BDP, 48 anos) ou ainda, como acrescenta uma mãe do mesmo colégio, “eram estes os valores que eu queria para a minha filha. E foi isto que eu procurei: isto é, há uma defesa do respeito pelo outro, há um ensinar a estar num grupo social e que não tem de ser por uma via católica” (PBIC, 47 anos). Os pais do colégio religioso, por sua vez – e contrariamente às conclusões de alguns estudos (Ballion, 1991; Langouet e Léger, 2000) sobre as motivações parentais para a escolha do privado –, elegem a confessionalidade como um fator essencial. Tal não significa, porém, que pudessem optar por um qualquer colégio religioso. Como deixam claro, a escolha teria de recair, necessariamente, sobre uma

³² À exceção dos pais menos capitalizados social e culturalmente, todos os outros fazem questão de sublinhar conhecerem bem os respetivos Projetos Educativos.

³³ Destacamos, a este propósito, que apenas 17,6% dos alunos inquiridos já frequentaram a escola pública, em qualquer grau de ensino, como se pode ver no Anexo I-Tabela 18.

escola *desta* Ordem, em concreto. Para além de partilhar uma tradição de séculos no campo educativo, muito em particular no âmbito da educação das classes dominantes, o colégio desta Ordem religiosa tem uma identidade distintiva que marca a diferença relativamente às ofertas educativas de outras congregações religiosas. Como um das mães faz questão de dizer: “Não foi num colégio qualquer onde eu quis pôr os meus filhos (...) porque eu acho que outro colégio religioso qualquer não me diria a mesma coisa que este colégio. Porque há muitos colégios católicos que não têm nada a ver, não é? (...) À parte isso, sei e sabia que o ensino era bom. Mas não foi por isso, pelo ensino, que os pus aqui, porque há muitos colégios não religiosos que têm um ensino bom. A causa principal foi por ser um colégio da Companhia de Jesus” (PBIC, 46 anos).

À exceção da dimensão religiosa, não há divergências significativas entre os pais destes dois colégios no que diz respeito aos fatores orientadores da escolha do respetivo estabelecimento de ensino: a formação humana e social, a educação para a cidadania, mas também a excelência do ensino ministrado e a preparação para os desafios do ingresso na universidade. Como nos dizem os pais, “Há um conjunto de fatores que me levaram, a mim e ao pai, a pôr aqui a (...) e que é: os valores, a maneira como trabalham, a maneira como ensinam e transmitem a mensagem de estarmos na vida, o equilíbrio entre os valores académicos e os valores sociais” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos); “(...) coloquei-os aqui porque, para além da qualidade do ensino, eu acho que esta escola dá muito mais do que a componente educativa, dá-lhes uma formação do ponto de vista humano, do ponto de vista de servir os outros” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos). De forma menos explícita, transparece, nos discursos dos entrevistados, se não a determinação da escolha do colégio pela seletividade social dos contactos, pelo menos a consciência da sua importância no presente e no futuro, como oportunamente veremos. No número 4 da revista dos Antigos Alunos da escola religiosa, o Presidente desta Associação, com “duas filhas e oito sobrinhos” (p.3) no colégio, faz uma síntese das motivações parentais para a escolha desta escola que, à exceção da dimensão confessional, é aplicável aos dois universos colegiais: “Eu escolhi o colégio (...) para as minhas Filhas, pelas mesmas razões que os meus Pais o escolheram para mim e meus irmãos: qualidade do ensino, os valores cristãos, a boa companhia e as amizades futuras, o acesso a atividades complementares e a segurança” (p.3).

VI. Sucesso educativo de “banda larga”: entre a legitimação pelo discurso e a legitimação pela ação

1. A pluridimensionalidade do sucesso educativo: reivindicando uma educação integral e totalizante

Como diz Hutmacher (1995), “(...) cada estabelecimento de ensino tem as suas características específicas, uma identidade própria” (p.57). Os colégios em análise são, de facto, dotados de uma especificidade que faz deles organizações singulares. Partilham, no entanto, alguns traços identitários que os Projetos Educativos documentam e que os discursos dos diferentes agentes educativos refletem. Uma dessas linhas de força comum aos dois colégios é a conceção de sucesso, entendida por ambos não numa aceção circunscrita à dimensão académica, mas numa perspetiva ampla que alia a esta vertente a dimensão social (relativa às redes de sociabilidade tecidas), a cultural (associada à educação para cultura) e a cívica (relacionada com a educação para a reflexividade e autonomia e para a participação cidadã). Estas quatro dimensões do êxito foram selecionadas enquanto eixos estruturantes da nossa reflexão quer dedutivamente através da leitura das teorizações sociológicas explanadas oportunamente, quer indutivamente depois de concluída a fase exploratória do trabalho de terreno (consulta dos Projetos Educativos e realização das entrevistas aos principais representantes dos colégios). Deste diálogo entre teoria e empiria nasceu o conceito de sucesso educativo que nos propomos desenvolver e que, nestes colégios, surge identificado com a “formação do homem integral”. Orientadas por uma conceção de sucesso de banda larga, estas escolas pretendem educar o jovem em todas as dimensões constitutivas do ser humano, como especificaremos. E embora não possamos, de modo algum, identificar nestes colégios a instituição total na aceção de um espaço de “(...) residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 2001, p.11), podemos ler na sua ação educativa um propósito socializador de cariz totalizante. Aliás, como observa Tedesco (1999), ao incumbir-se da missão de formar não apenas “o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo mas também o núcleo básico da personalidade” (p.40), a escola dos nossos dias – ou, como prefere dizer, as “formas mais institucionalizadas da educação” (p 40) – tende a “assumir características de uma instituição total” (p.40). No caso específico destes colégios, estas características são mais vincadas, até

porque estamos perante projetos educativos que assumem, de forma explícita, a meta da formação da “pessoa inteira”. Como vimos na abordagem teórica, nesta formação holística reside uma marca de distintividade da educação burguesa destinada à preparação de uma elite intelectual e moral que se considera destinada a grandes missões (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007). Nesse sentido, os pais procuram uma educação que consideram de “excelência” e que acreditam assegurar através da frequência de colégios onde os filhos recebem instrução mas também educação e onde encontram um prolongamento e um reforço da socialização familiar, como nos dizem os mesmos autores. De acordo com um dos alunos, “esta escola [tem] o papel de formar uma elite e eu acho que isto é um nível de sucesso educativo que já ultrapassa muito as outras escolas, porque nós vamos ser as pessoas que vão, de certa forma, estar à frente do país” (aluno4³⁴, colégio laico, PBIC, 17 anos). Explicitando o conceito de “alunos de elite”, um dos professores admite mesmo sentir-se orgulhoso por ter um papel na formação de um escol e por integrar um corpo docente de que fizeram parte professores de “excelência”: “Alunos de elite não são pessoas superiores às outras, têm é uma responsabilidade futura que não lhes vai ser negada, vai-lhes ser exigida. E, portanto, o orgulho de ser professor desta Casa até vem daí e do facto de, nesta Casa, terem dado aulas personalidades da cultura portuguesa muito importantes” (colégio laico, 34 anos).

Mediante uma socialização desenvolvida no quadro das atividades letivas e não letivas mas também, se os pais assim o desejarem, das atividades extraescolares formais dentro do próprio colégio – o que evita a “deslocalização das suas redes sociais” (Faguer, 1991, p.35) – e mediante uma seletividade no acesso que se traduz na homogeneidade social e disposicional dos alunos, estes colégios visam uma “conversão”, que esperam duradoura, dos alunos aos objetivos dos respetivos Projetos Educativos: um desejo, afinal, tão expectável quanto “educar” significa, do ponto de vista etimológico, “guiar” ou “conduzir” e que quem “educa” o faz, necessariamente, nos princípios que são os seus e que acredita serem os bons. Como diz Postic (2007), “Qualquer opção educativa é um ato de fé em valores e, por isso, desperta o desejo de transformar os outros” (p.26). E se é verdade que os alunos destes colégios estão sob influência de outros agentes de socialização (Lahire, 2003) e mantêm, além disso, margens de ação, não é menos verdade que estes colégios têm uma ação “forma(ta)dora” cuja eficácia tende a ser assegurada, como acabámos de referir, por uma

³⁴ A atribuição de um número serve para distinguir os entrevistados com idênticas características sociográficas.

diversidade de fatores a que não falta sequer a precocidade da imersão da maior parte dos seus alunos no contexto escolar socializador.

Os depoimentos de docentes, alunos e pais são reveladores da internalização dessa multidimensionalidade de sucesso plasmada, como vimos, nos Projetos Educativos e verbalizada nos discursos dos responsáveis colegiais. A Diretora do colégio laico, ainda que não dissociando o sucesso educativo da construção plena da identidade discente, começa por identificar nele a dimensão académica, associando-o à preparação para os exames finais e para o ingresso na universidade. Já o Diretor da escola religiosa remete, de forma mais inequívoca, para a pluralidade dimensional do êxito, distinguindo sucesso académico de sucesso educativo: o “(...) sucesso académico será (...) o objetivo de levar os alunos a adquirirem o máximo de conhecimentos e pô-los em prática e saber manuseá-los, etc. O sucesso educativo tem que ver com a pessoa toda, humana, e a pessoa humana é aquela que, de facto, desperta para o serviço dos outros”. Esta multidimensionalidade surge sintetizada na expressão “binómio entre prestação académica e prestação humana” (professora, colégio religioso, 59 anos).

Efetivamente, os agentes educativos reconhecem que o sucesso contempla, incontornavelmente, a componente cognitiva e a qualidade da formação académica, consideradas indispensáveis para “(...) que o aluno cumpra e realize o desejo que tem do curso que quer seguir, etc., adquirindo o máximo de competências possíveis e que são transmitidas através de nós, professores” (professora, colégio laico, 36 anos) – preocupação que atravessa, também, o discurso dos pais: “Claro que nós hoje estamos todos muito preocupados com a questão do sucesso académico e do ter boas classificações para se manterem, o mais possível em aberto, as possibilidades de os miúdos acederem aos cursos que gostariam de tirar. E com certeza que isso é uma dimensão muito importante e é uma fonte de pressão constante para os miúdos e para as famílias” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos). A importância “dessa parte de instrução, da parte académica” (aluno3, colégio religioso, BDP, 17 anos) e de “(...) termos o pleno conhecimento daquela matéria que estamos a tratar (...)” (aluna, colégio religioso, BEP, 17 anos) é relevada pelos alunos entrevistados, que compreendem o enfoque dado pelos respetivos colégios às classificações e às *performances* escolares obtidas nos *rankings* de seriação dos estabelecimentos de ensino, como teremos oportunidade de ver.

No entanto, confirmando que “(...) tem sentido reclamar que a escola, mais do que um armazém onde se vendem conhecimentos, seja uma escola de vida que promova a integralidade da pessoa” (Rosa, 1997), é também unânime entre os entrevistados dos dois colégios a ideia de que ser um aluno bem sucedido não se esgota na vertente instrutiva. Restringir o sucesso às classificações pode mesmo, como nos diz um dos pais, ser penalizador para a criança, que vê toda a sua multidimensionalidade humana reduzida à *performance* académica: “a nota pode ser não só redutora como até pode ser penalizadora, porque um miúdo que só trabalha para ser muito bom e ser o melhor da turma e para ter tudo melhor cria, depois, um modelo de egoísmo e um modelo de... sobretudo, às vezes não olhar a meios para atingir os fins e em que perde a noção de que o homem tem de ser um todo, não é?” (colégio religioso, BDP, 45 anos). O sucesso pressupõe, pois, igualmente e necessariamente o desenvolvimento pessoal dos jovens: na vertente social, cultural e cívica mas também, no caso específico do colégio confessional, na parte religiosa. Os mais veementes na defesa de que o sucesso passa por uma formação integral são os pais do colégio religioso, para quem um aluno bem sucedido é o que “aproveita o colégio nas três vertentes [pessoal, social e religiosa]” e que “(...) está a aproveitar o colégio na sua máxima potencialidade, que seja na parte académica (...) que se relaciona bem com os outros, que brinca, que estuda, que tem boas notas, que aproveita a parte toda da Pastoral, vai aos Campinácios, vai aos Fins de Semanas dos CaFé [Cursos de aprofundamento da Fé], vai a isso tudo e, se possível, ainda faz parte de uma equipa do colégio e ajuda e é voluntário e está na Festa das Famílias. É um aluno que aproveita o colégio na sua máxima potencialidade” (pai, PBIC, 39 anos). No mesmo sentido se pronuncia uma mãe do mesmo colégio: “(...) o sucesso educativo é uma criança sentir-se preenchida sobre essas três vertentes. É eu conseguir chegar ao final do processo educativo dos meus filhos e sentir que lhes proporcionei, durante estes doze anos, a melhor forma de eles crescerem como seres humanos e de serem capazes de serem pessoas úteis para a sociedade e serem boas pessoas no seio de uma comunidade, percebe? Para mim, o sucesso educativo não é só criar crânios e nem pessoas academicamente válidas, mas sim pessoas válidas para a sociedade” (BEP, 42 anos). Assim, diz um outro pai, “no final [da escolaridade], eu prefiro um miúdo que seja um miúdo mais humano, mais social, sobretudo mais responsável, socialmente, pela sua comunidade e, se calhar, seja um aluno de nota 12 ou 13 do que ser um aluno de nota 19 e só olha para ele, só vê os seus princípios, é um egoísta que não tem a capacidade de servir o

outro e estar, no fundo, numa ótica de educar para poder servir, para... se todos nós servirmos uns aos outros, servimos todos melhor, portanto” (BDP, 45 anos). A dimensão formativa é tanto mais importante quanto ela “é, em muitos casos, um caminho paralelo. Não há desenvolvimento académico se não houver desenvolvimento da pessoa (...) Se as pessoas forem estruturadas, consistentes, com uma autoestima correta vão ser, com certeza, profissionais de qualidade, porque o caminho deles é esse” (professor, colégio laico, 62 anos).

A representação social de sucesso educativo dos entrevistados integra ainda outros “traços”, de que destacamos capacidades – “(...) de responsabilidade, de compromisso, de assumir o seu papel, de descobrir a sua vocação, descobrir os seus talentos e desenvolvê-los em função da comunidade, daqueles que estão à sua volta (...)” (professora, colégio religioso, 44 anos); de “saber-estar” (Diretor de Ciclo do Ensino Secundário, colégio religioso); de “(...) escolher, em consciência e em independência, um caminho para a sua vida” (professor, colégio laico, 34 anos), de “saber aprender” e “saber crescer com naturalidade, com gosto e, se possível, com paixão”, como lembra um outro docente do mesmo colégio (62 anos) –, mas também valores como o sentido crítico, a solidariedade e a tolerância. Um dos pais, alertando para a mais valia da “inteligência relacional” no mercado do trabalho, diz-nos: “uma das condições essenciais para nos irmos integrando neste mundo global é a maneira como estamos e como nos relacionamos. E, de facto, uma pessoa fechada, uma pessoa que tende a ser egoísta e que não valoriza a tal responsabilidade social começa a não ser bem aceite em termos de uma empresa. Aliás, é frequente, agora, quando se é posto perante uma oferta de emprego para determinado tipo de empresas fazer algumas perguntas viradas para isso, para ver como nós víamos a relação, enfim, de liderança, a relação com os outros. Começam a ser fatores importantes para arranjar ou não arranjar emprego” (colégio religioso, BDP, 47 anos).

Pais e professores, em sintonia com os Projetos Educativos dos colégios, são unânimes na hora de definir o seu projeto socializador: fazer com que os jovens sejam “(...) boas pessoas, bons cidadãos! E depois, se possível, também – evidentemente que uma coisa também gera a outra – serem bons alunos”, como sintetiza uma docente (colégio religioso, 65 anos).

Em osmose com a visão de aluno bem sucedido partilhada pelos seus educadores, os alunos recusam também o monolitismo do conceito de sucesso, havendo mesmo uma maioria (77,6%) de respondentes ao inquérito a considerar que uma escola de sucesso deve preocupar-se tanto, ou ainda mais, com a formação pessoal e social dos alunos do que com a componente académica.

Tabela 2. Uma escola de sucesso preocupa-se mais com formação académica dos alunos do que com a sua formação pessoal e social

Concordo totalmente	11,1%
Concordo	11,3%
Discordo	57,0%
Discordo totalmente	20,6%
Total	100,0% (N=470)

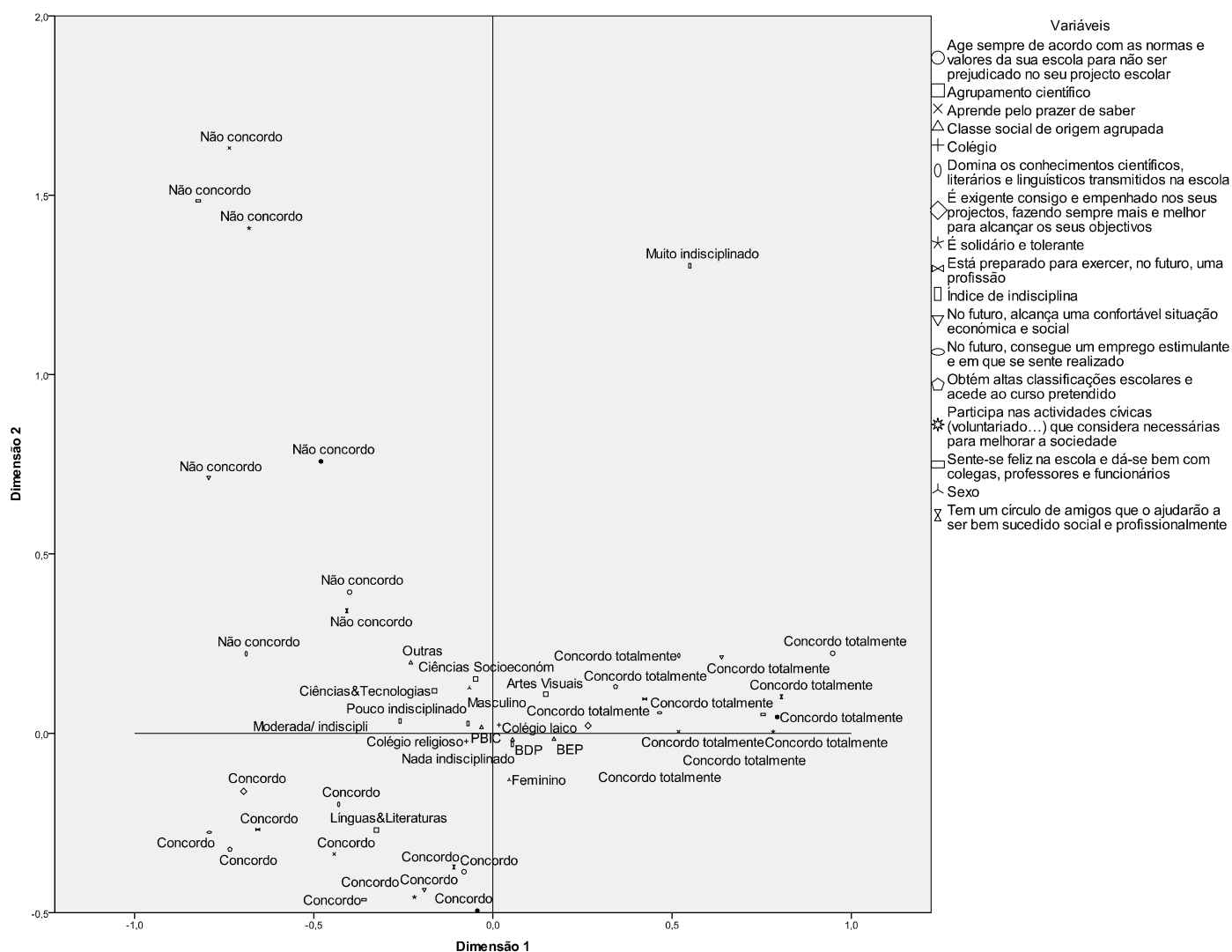
Os depoimentos prestados nas entrevistas validam estes dados: “O sucesso educativo é não só ter boas notas e conseguirmos entrar na faculdade que queremos – e ter um futuro com o sucesso que desejamos –, mas também formarmo-nos como pessoas e, aqui no colégio, dentro dos ideais cristãos” (aluno, colégio religioso, PBIC, 16 anos). Um outro colega do colégio acrescenta: “O sucesso educativo passa por se ser capaz de ter uma grande formação académica mas complementada, também, com o saber estar e com os valores que serão úteis, depois, para a vida em sociedade” (aluno4, BDP, 17 anos). À semelhança dos alunos da escola confessional, os discentes do colégio laico acreditam que os jovens são bem sucedidos quando “(...) aprendem, de facto – ou não – e se eles, ao fim desses dezoito anos de escola, saem, de facto, mais cultos e se aprenderam mais alguma coisa, não só de áreas específicas – Física, Matemática – mas também de vida, se aprenderam algo que lhes será útil na sua vida futura, fora do colégio” (aluno1, PBIC, 17 anos). Desenvolvendo a ideia de que o sucesso envolve também aquilo “(...) que ganhamos para poder contactar, no nosso futuro, para lidarmos com diversas situações” (aluno2, PBIC, 17 anos), o primeiro jovem abrange na definição a “(...) maneira como abordamos, por exemplo, as pessoas, as reações que temos com elas, se somos mais recetivos a identificarmo-nos com outras pessoas, se gostamos de socializar mais ou se somos pessoas mais fechadas”.

Os discursos discentes sobre a multidimensionalidade do sucesso educativo são corroborados pela Análise de Correspondências Múltiplas – procedimento estatístico construído com base num conjunto diferenciado de variáveis que captam as quatro dimensões do sucesso: académico, social, cultural e cívico. Salientamos a existência de dois eixos estruturadores das respostas: o primeiro, composto por variáveis relacionadas com a vertente académica, profissional e instrumental (sobretudo ao nível das redes de relações sociais)³⁵; o

³⁵ Nesta dimensão, as respostas diferenciam-se entre: por um lado, a expressão duma concordância total com as variáveis “adere às expectativas da escola”, “relaciona-se com amigos bem sucedidos pessoal e profissionalmente”, “é feliz na escola”, “solidário” e “alcança, no futuro, uma confortável situação económica”; por outro lado, a não concordância com estas três últimas variáveis e com a ideia de sucesso enquanto “domínio

segundo, integrando indicadores que espelham uma dimensão mais expressiva do sucesso, como o sentimento de felicidade e bem-estar na escola, o prazer de aprender, a participação cívica em prol da sociedade e a adoção de valores como a solidariedade³⁶.

Gráfico 3. Representação social do sucesso educativo, com recurso à ACM



Variáveis suplementares: agrupamento científico, classe social de origem agrupada, colégio, índice de indisciplina e sexo

dos conhecimentos científicos” e “aprendizagem pelo prazer de saber” e a concordância parcial com a noção de sucesso enquanto capacidade de, no futuro, “alcançar um emprego estimulante”, “ obter altas classificações”, “estar preparado para o emprego” e “ser exigente consigo mesmo”.

³⁶Esta dimensão surge polarizada entre os que não integram na sua representação de sucesso a aprendizagem pelo prazer de aprender, a felicidade na escola, a solidariedade e participação cívica para melhorar a sociedade, por oposição aos que concordam parcialmente com a associação entre sucesso e estas três últimas variáveis.

Como se depreende pela leitura do gráfico, a estruturação “tricotomizada” das respostas leva-nos a afastar a hipótese da existência de perfis diferenciados de representações sobre o sucesso, validando a ideia de multidimensionalidade, uma vez que os *items* de “concordância total” com todas as dimensões do sucesso ocupam, graficamente, posições próximas, o mesmo acontecendo nos *items* “concordo” e “não concordo”³⁷. O facto de os colégios não se “posicionarem” expressivamente, no gráfico, em nenhuma das duas dimensões – encontrando-se próximos da origem – é revelador da similitude de perceções dos alunos de ambas as escolas sobre o sucesso, que perspetivam numa aceção de pluridimensionalidade.

2. Entre a difusão e a objetivação do mérito: instrumentos de distinção e de consagração pública das múltiplas facetas do sucesso educativo

Uma das medidas de promoção da excelência e da qualidade reside, como lembra Cunha (1997), no “Quadro de Honra”, um sistema com uma tradição nos liceus públicos nacionais que remonta a finais do século XIX e que terá deixado algumas más recordações, fruto do seu carácter “(...) reducionista nos seus objetivos, ideológico nos seus requisitos, elitista nos seus resultados” (p.103), cujos efeitos perversos terão justificado, na década de 90, a sua correção e reformulação sob a figura de “Quadros de Valor e Excelência”. Um recente estudo de caso levado a cabo por Palhares e Torres (2011) numa escola secundária pública que, em 2003-04, instituiu o “Quadro de Excelência” vem abrir novas pistas de investigação sobre esta temática ao dar-nos conta das representações e práticas dos alunos galardoados. Deste estudo preliminar há a reter, desde logo, duas conclusões: o facto de a introdução deste prémio na escola ter sido acompanhada, ao longo dos anos, pelo crescimento progressivo do número de alunos avaliados com classificações de “excelência” (superiores a 18 valores) e ainda o facto de entre os alunos premiados haver uma percentagem expressiva (cerca de 37%) cujos pais não vão além da escolaridade obrigatória, o que parece “(...) contradizer as lógicas meramente reprodutivas imputadas à instituição escolar” (p.465). Quanto às razões que, segundo os galardoados, explicam o seu acesso ao Quadro de Honra, elas não são apenas do foro individual, mas essencialmente do foro pedagógico-organizacional, o que deixa aberta a porta para a reflexão sobre o “efeito-escola” na construção da excelência escolar, segundo estes mesmos investigadores. Assim, entre as justificações de natureza pessoal, os inquiridos

³⁷ Acrescentamos ainda, a comprovar a consistência deste resultado estatístico, a dificuldade inicial em alcançar uma ACM com coerência intradimensional em termos de variáveis, com a totalidade dos indicadores a surgirem, em sucessivas tentativas, apenas numa dimensão.

relevam como fatores centrais a sua participação e envolvimento diários nas atividades letivas, a sua facilidade de apreensão das matérias aí lecionadas e o apoio familiar. No que diz respeito às razões de âmbito pedagógico-organizativo, os galardoados enfatizam como relevante para os percursos individuais de sucesso o contributo de fatores como o papel do corpo docente, o clima pedagógico, o projeto educativo e a aposta num *ethos* de exigência e de qualidade de que o Quadro de Honra pretende ser expressão visível.

Mostrando-se atentos à importância do reconhecimento público dos alunos que mais se evidenciam, ambos os colégios adotam este tipo de instrumento de distinção e emulação – o “Quadro de Honra”, na instituição religiosa e o “Prémio de Melhor Aluno”, na instituição laica –, numa consagração do que Pacheco (2000) diz constituir o “critério de sucesso” (p.15) no quadro do neoliberalismo educativo: os valores meritocráticos que, segundo Duru-Bellat (2002), são impostos pelas classes dominantes como “(...) sistema de interpretação e justificação da realidade” (p.229). Eles encontram forte receptividade entre o público escolar destes colégios, uma vez que a quase totalidade dos alunos inquiridos (94%) defende a sua transmissão pela escola (ver AI-T19). Os depoimentos dos alunos do colégio religioso ajudam-nos a compreender as razões desta adesão aos valores da meritocracia, a que não é alheia, como veremos, a compreensão de que “Porque o mundo é cada vez mais competitivo, os alunos (vistos como futuros trabalhadores) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e eficiência” (Pacheco, 2000, p.25). Conscientes de que irão confrontar-se com “um mundo que é a loucura” (aluna, BEP, 17 anos) e com “uma vida que tem competitividade ao extremo” (aluno3, BDP, 17 anos), conformados com a inevitabilidade dum contexto competitivo que “(...) é assim e nós temos de nos adaptar à realidade. Não vale a pena dizer se é demais ou não” (*idem*) e pragmáticos a ponto de saberem que “(...) temos milhões como nós, a querer ser melhores, também” (aluna, BEP, 17 anos), os alunos do colégio religioso esperam da escola a “forma(ta)ção” para a *endurance* requerida pelas auto e heteroprojetadas trajetórias de sucesso escolar e profissional. A consagração pública do trabalho, do esforço e da dedicação, traduzida na entrega dos respetivos prémios durante as cerimónias mais solenes de cada instituição e na presença de toda a comunidade educativa conta, portanto, com forte adesão discente: 86,8% dos inquiridos de ambos os colégios consideram que uma escola de sucesso valoriza o rigor e premeia o mérito (ver AI-T20). Nas entrevistas dos alunos transparece o apoio generalizado a este tipo de distinção. Encontrámo-lo ora explicitamente verbalizado – vejam-se as

expressões justificativas “uma espécie de incentivo” (aluna, colégio laico, PBIC, 17 anos) e “um reconhecimento” (aluno2, colégio laico, PBIC, 17 anos) – ora implicitamente sugerido num “Até temos Quadro de Honra que muitos colégios não têm!” (aluno, colégio religioso, PBIC, 16 anos), onde se adivinha uma ponta de orgulho.

Importa registrar, no entanto, a adesão mais mitigada, por parte dos alunos do colégio laico, a um mecanismo de distinção que não é, de facto, consensual, dividindo os que identificam como função central da escola “(...) o esbatimento das diferenças sociais, a eliminação de tudo o que distinga uns dos outros, a eliminação de tudo o que faça sentir estes como superiores e aqueles como inferiores” (Cunha, 1997, p.104) e os que, na linha deste investigador, admitem que “(...) se esta preocupação é justa, sobretudo se inserida na reação contra uma sociedade elitista, é uma preocupação parcial que tem de ser integrada com outros princípios de natureza filosófica e psicológica” (p.104), como o primado da procura da qualidade sobre o da igualdade. O maior pendor reflexivo e crítico dos alunos do colégio laico parece-nos perceptível quer no questionar da naturalidade de “(...) um aluno definir como meta «Ai, vou ser o melhor aluno!» (...)” (aluno, BDP, 16 anos), quer na postura de maior ambivalência face a este tipo de prémios. Mostrando-se capaz de ver as duas faces da moeda, um destes jovens reconhece-lhes vantagens, como o incentivo – nomeadamente para “(...) aqueles alunos que precisam, porque não têm isso em casa (...)” (aluna, PBIC, 17 anos) –, mas também inconvenientes, corroborando, aliás, a opinião de um outro colega que levanta a questão da altivez potenciada pela atribuição destes prémios e da eventual “inconsistência” da sua atribuição em anos de escolaridade ainda precoces. Depois de nos dizer “(...) o Prémio de Melhor Aluno às vezes, até incute um certo... Uma pessoa fica altiva «Ah, já sou tão bom!»” (aluno2, PBIC, 17 anos), este aluno acrescenta: “Eu acho que o Prémio do Melhor Aluno nem sempre é bom. Para esses alunos do 5º ano (...) eu acho que num ano tão novo reconhecer «Ah, um miúdo do 5º ano é o Melhor Aluno?»...” (*idem*). Com base na sua experiência de premiado, diz-nos, de forma algo displicente: “A mim, pronto, é mesmo só o cheque FNAC que me dá prazer. O reconhecimento... não me interessa muito ter esse tipo de reconhecimento”. Lembra-nos Abrantes (2003) que, perante duas hierarquias paralelas (a escolar e a juvenil), “(...) uma condição cada vez mais valorizada, apanágio dos alunos mais integrados e bem sucedidos no espaço escolar, parece ser a de deter recursos em ambos os universos, acionando-os à vez, consoante a situação em que se encontra” (p.77) – destreza que nos parece perceptível neste jovem. Assumindo a irreverência própria da sua faixa etária e

da necessidade de “afirmar a sua identidade juvenil” (Pais, 2003, p.179), desvaloriza a sacralização do mérito que é, no fundo, a essência do cerimonial de entrega de prémios: um evento que, em ambos os colégios, é marcado por uma solenidade institucional decorrente não só da sua ocasionalidade e da presença de toda a comunidade educativa, devidamente “aprumada” até na indumentária – os pais “(...) *optavam pelo tradicional fato e gravata, de corte e cores clássicos; elas, cuidadosamente penteadas e maquilhadas, envergavam ora vestido discreto, ora calça e camisa ou túnica em tons sóbrios como o bege e castanho*” (diário de campo do colégio religioso) –, mas também do discurso laudatório e exortativo dos Diretores. Uma vez expurgado da sua carga simbólica e reduzido à materialidade do prémio, o ato de celebração e distinção da excelência permite a este jovem o equilíbrio referido por Abrantes (2003): “um pé” no universo da adultez (escolar e provavelmente familiar) e dos seus valores, a que ele se mostra acomodado ao aceitar receber o Prémio de Melhor Aluno; o “outro pé” no universo da juvenilidade, cuja pertença parece querer reivindicar procurando demarcar-se do perfil de “betinho” – associado ao bom aluno e também ao colégio privado – e deixando em aberto, pela alusão ao “cheque FNAC”, a propensão hedonista que caracteriza a cultura juvenil.

Os docentes entrevistados também apoiam a existência destas distinções de mérito. Os do colégio laico veem nelas uma “competição saudável” (professora, 36 anos) e “(...) um estímulo – para o melhor aluno e para os outros” (professor, 33 anos); os do religioso, sublinham a função de “exemplo” (professora, 40 anos) com efeito multiplicador que decorre, também, da sua visibilidade pública: “Está visível, está exposto para as pessoas verem. Está ali” (professora, 59 anos) e “Claro que se eles virem que é importante darem o melhor e esse melhor ser reconhecido e servir como exemplo, depois, para os mais novos, todos eles querem chegar a esse mérito e alcançar o êxito” (professora, 40 anos).

No colégio religioso, onde 78,7% dos alunos dizem já ter sido premiados (ver AI-T21), o Quadro de Honra contempla as “(...) diversas áreas da (...) formação humana, social e académica” dos discentes (Projeto Educativo, p.103), todas elas consideradas eixos fundamentais da educação integral que o colégio pretende dar: Aproveitamento Escolar, Companheirismo e Solidariedade, Mérito Desportivo, Participação e Iniciativa, Criatividade Artística, Cultura Religiosa e Aplicação e Esforço³⁸. A mais simbólica forma de distinção

³⁸ Segundo os dados do inquérito (ver AI-T22 e 23), 22,6% dos discentes já foram galardoados na dimensão de Aproveitamento Escolar (31,3% duas vezes e 28,1% uma vez), 42,7% na de Companheirismo (45,5% uma vez e

tem por designação o lema do colégio – Educar para Servir – e é atribuída no 12º ano ao aluno que melhor personifica todos os valores do ideário do colégio, como documentámos em diário de campo: *“Apontado como a personificação do ideal de homem inaciano que a escola pretende construir, o aluno premiado extravasaria, ainda nas palavras do Diretor de Ciclo, o mero papel de “aprendente”, impondo-se pelo exemplo como um “ensinante” para todos os que com ele privam no quotidiano escolar – professores, inclusive – e deixando marcas, de forma perceptível, em toda a comunidade educativa e na própria instituição. O aluno subiu ao palco, entre aplausos e gritos dos colegas”*. Em coerência com a meta educativa da formação integral, o Quadro de Honra do colégio supera *“(…) o reducionismo de quadros de honra tradicionais, ao reconhecer resultados académicos e não académicos, curriculares e não curriculares, atividades escolares e atividades de solidariedade e de serviço”* (Cunha, 1997, p.105) e restringe o seu elitismo, ao tornar a qualidade acessível a todos. A expressiva percentagem de alunos premiados e a multiplicidade de dimensões abrangidas parecem refletir o desejo, por parte do colégio, de promover uma “universalização” da excelência, alargando a um leque máximo de discentes a possibilidade de integração no grupo dos “melhores” – bem mais restrito e seletivo se tivesse como vetor de admissão único o desempenho académico. O alargamento de tal possibilidade poderá funcionar como um estímulo institucional aos alunos no sentido de se empenharem no seu desenvolvimento académico, social, humano e religioso. Parecem, assim, cumprir-se as finalidades de estimulação – *“(…) reconhecer e incentivar nos alunos o esforço para se superarem cada vez mais, para conseguirem mais e melhor”* e assinalar *“(…) a progressão realizada em cada etapa letiva valorizando mais as atitudes do que os resultados”* (página da internet) – e também de distinção, como documentam as palavras do Diretor: *“O Diretor tomou então a palavra, lembrando que, embora algumas vezes considerem «reacionária» a existência de um Quadro de Honra, este elemento de distinção dos melhores cumpre uma função pedagógica: incentivar à perfeição e à superação de nós mesmos e reconhecer publicamente o êxito para que os premiados sirvam de exemplo e de incentivo aos restantes alunos”* (diário de campo). Um sinal da importância que o colégio atribui ao Quadro de

30,3% duas; um dos alunos foi mesmo premiado sete vezes e outro dez vezes), 40,9% na de Aplicação e Esforço (49,2% uma vez e 29,2% duas vezes, registando-se o número máximo de sete vezes – 1,5%), 18,9% na de Participação e Iniciativa (67,7% uma vez e 25,8% duas vezes), 16,5% na de Cultura Religiosa (53,8% uma vez e 23,1% duas vezes), 15,2% na de Criatividade Artística (54,2% uma vez e 33,3% duas vezes) e 14,6% na de Mérito Desportivo (56,5% uma vez e 30,4% duas vezes).

Honra são as duas páginas que lhe são consagradas no Projeto Educativo, uma das quais totalmente preenchida por um quadro onde se discriminam os oito valores a premiar e, para cada um deles, o número de alunos a nomear e a galardoar, a composição de cada júri, os respetivos critérios e objetivos.

Mais discretas são as referências, no Regulamento Interno do colégio laico, aos prémios que distinguem os alunos que se evidenciaram: os Prémios dos Melhores Alunos, atribuídos a alunos do 5º ao 11º ano e o Prémio designado pelo nome do Fundador do colégio. Equivalente ao Prémio “Educar para Servir”, ele destina-se a distinguir um aluno do 12º ano que alie ao bom desempenho académico a interiorização dos valores matriciais da escola e que tenha realizado toda (ou quase toda) a sua trajetória escolar no colégio. Já o Prémio do Melhor Aluno, ao contrário do que acontece no outro colégio, para além de não contemplar a multiplicidade de dimensões patente no Quadro de Honra da escola confessional³⁹, caracteriza-se por uma maior fluidez na definição dos critérios de atribuição: a “(...) dedicação e o esforço no trabalho escolar e o empenho e envolvimento em projetos desenvolvidos na Escola, como forma de incentivar o gosto por aprender e inculcar os valores consagrados no Projeto Educativo do colégio (...)” (s/p.). O facto de os prémios não se desdobrarem, como no colégio religioso, em múltiplas dimensões pode contribuir para os contornos de maior seletividade refletidos na baixa percentagem de premiados (9,7%)⁴⁰. A maior dificuldade de conquista da “medalha” poderá, aliás, explicar o facto de ser neste colégio que encontramos a percentagem mais elevada de alunos que não sentem o seu esforço e o seu mérito reconhecidos – 34,5% contra 23,5% no colégio religioso (ver AI-T26).

As nossas observações de terreno dão conta, pelo contrário, de uma constante exaltação do mérito, com a emulação, o louvor e o encorajamento públicos a estarem omnipresentes no discurso institucional do colégio laico, de que a Diretora é porta-voz nos eventos de maior efervescência coletiva, como as cerimónias festivas: *“Começou por referir a importância dos eventos de distinção e de consagração do mérito discente, não com o intuito de minorizar os não-premiados, mas sim de os estimular a melhorar e progredir. Depois de lembrar os excelentes resultados académicos que o colégio tem obtido nos exames nacionais e a elevada percentagem de alunos colocados no Ensino Superior Público, enalteceu o esforço e*

³⁹ O maior enfoque na dimensão académica patente nos requisitos de atribuição do Prémio de Melhor Aluno é consentâneo com a conceção de sucesso educativo partilhada pela Diretora da escola que, como vimos anteriormente, destaca a dimensão escolar do êxito.

⁴⁰ 37,9% dos alunos foi premiado uma vez, 20,7% duas vezes, 13,8% três e 20,7% quatro (ver AI- T24 e 25).

dedicação não só dos alunos, como também dos professores e restantes trabalhadores da instituição, enfatizando o orgulho em ser Diretora daquele colégio. A plateia respondeu com uma entusiástica ovação” (diário de campo).

Oportunidades privilegiadas para as instituições estimularem o envolvimento discente e criarem no *staff* sentimentos de lealdade para com a instituição (Kuh *et al.*, 2005), estas cerimónias permitem aos líderes das escolas, como constatámos *in loco*, a afirmação da crença nas potencialidades da comunidade educativa e o reforço e celebração de uma cultura positiva de escola potencializando, nessa medida, o sucesso. Como damos também conta no diário de campo, testemunhámos os reiterados e veementes elogios, agradecimentos e palavras de estimulação dos Diretores a todos quantos – alunos, mas também *staff* educativo – dão provas, pela sua prestação, de dar o melhor de si, do seu esforço e do seu trabalho na fidelidade a um projeto cuja construção, como é sempre destacado, depende do contributo de toda uma equipa. No caso do colégio laico, a orquestra da escola – formada por alunos e sempre presente nas cerimónias colegiais – nunca é esquecida nas palavras de reconhecimento e incentivo proferidas pela Diretora.

Preparar para uma sociedade competitiva e meritocrática, inculcar os valores dominantes do trabalho e do esforço e distinguir os alunos que mais se evidenciam constituem, pois, as grandes metas subjacentes aos instrumentos de reconhecimento público de um sucesso que, como analisaremos, abarca quatro grandes dimensões: académica, social, cultural e cívica.

VII. Cartografando as principais dimensões do sucesso educativo

1. A dimensão académica do sucesso educativo: rigor, (auto)superação e disciplina

1.1. Da adesão discente ao ofício do aluno e aos valores dominantes à projeção de longas e lineares carreiras escolares

1.1.1. Percursos escolares e autoconceito académico

Falar de sucesso académico remete, como já tivemos oportunidade de ver, quer para o ajustamento entre a idade do aluno e a idade-padrão definida para o ano de escolaridade frequentado (Vieira, 2007), quer para a questão das classificações escolares – um elemento considerado relevante para a formação da identidade social do aluno (Vieira, 2005) e para a construção de um autoconceito académico cuja positividade/negatividade tende a condicionar, como observa Pinto (1995), a tonalidade de um outro vetor do sucesso escolar: a autoestima. Tomando por base a “perspetiva institucional” (Vieira, 2007) da definição do conceito de sucesso escolar, debruçámo-nos sobre a linearidade do percurso escolar dos alunos dos dois colégios, medida através das retenções de ano referenciadas pelos respondentes do inquérito.

Com efeito, apenas 7,6% dos inquiridos já reprovaram de ano e entre estes a quase totalidade (83,3%) ficou retido apenas uma vez (ver AI-T27 e 28). Ainda que relativos apenas aos anos terminais do Ensino Básico e Secundário, os dados estatísticos obtidos junto dos colégios confirmam esta baixa incidência de repetências: no colégio laico, 3,8% (9º ano) e 4,7% (12º ano) no ano letivo de 2007/08 e 1,6% e 2,5%, respetivamente, no de 2008/09; no colégio religioso, em 2007/08, 1,68% (9ºano) e 0% (12ºano) e em 2008/09, respetivamente, 0,85% e 0%. Importa, no entanto, não perder de vista que estes estabelecimentos de ensino se podem reservar o direito de selecionar os alunos em função das suas repetências, o que não deixará de contribuir para uma certa “artificialidade” estatística de que as escolas públicas, por exemplo, não podem lançar mão. No colégio religioso essa possibilidade é expressa com menor pudor por parte dos representantes escolares. Como nos diz o Diretor do 3º ciclo deste estabelecimento, “se um miúdo tem duas reprovações seguidas, no mesmo ano, a matrícula pela terceira vez (...) já não é automática”.

A avaliar pelas respostas dos alunos ao inquérito, os principais anos de reprovação são o 9º (39%), o 8º (19,5%) e o 6º (16,7%) – ver AI-T29. Não se verificam os efeitos de transição entre ciclos enquanto “mecanismo de exclusão” (Abrantes, 2005, p.35), uma vez que os anos

de escolaridade com maior repetência são, à exceção do 8º, os últimos anos de cada ciclo. É na passagem do Ensino Básico para o Ensino Secundário que o “crivo” é mais apertado. A “depuração” nesta etapa da trajetória escolar poderá refletir o desejo, por parte dos colégios, de “obter um resultado mais positivo no próximo *ranking* escolar” (Melo, 2007, p.86), assegurando a performatividade dos alunos que se candidatarão aos exames nacionais do Ensino Secundário e, desse modo, preservando a imagem pública de qualidade do estabelecimento de ensino.

Uma baixa taxa de reprovação deixa antever um forte autoconceito académico – dimensão que procurámos captar pedindo aos alunos que avaliassem as suas classificações escolares. O autoconceito académico dos inquiridos de ambos os colégios revelou-se francamente positivo: apenas 1,9% considera as suas classificações fracas, havendo mais de 60% a classificá-las como boas e mesmo excelentes (48,5% e 12,3%, respetivamente). Registam-se, contudo, diferenças significativas entre os estabelecimentos de ensino. Em termos de positividade do autoconceito académico, o colégio laico sobressai: é nele que encontramos o menor número de alunos a considerar os seus resultados académicos abaixo da média (0,3% contra 4,8% no religioso) e também o maior número de inquiridos a considerá-las boas e mesmo excelentes. No colégio confessional, por outro lado, encontramos a maior percentagem de alunos a caracterizar como medianos os seus resultados escolares.

Tabela 3. Perceção dos alunos sobre as suas classificações, segundo o colégio

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Fracas	4,8%	0,3%	1,9%
Medianas	43,0%	34,2%	37,3%
Boas	40,6%	52,8%	48,5%
Excelentes	11,5%	12,7%	12,3%
Total	100,0% (N=165)	100,0% (N=307)	100,0% (N=472)

Pearson Chi-Square = 17,152; df =3; sig. 0,01

Relacionada com o autoconceito académico está a questão da autoconfiança dos discentes nas suas capacidades escolares, que assume forte preponderância na construção de alunos bem sucedidos. Identificamos, nos alunos destes colégios, uma postura de otimismo, visível no facto de apenas 4,3% dos inquiridos referir não ter qualquer confiança nas suas capacidades académicas, dividindo-se os restantes entre o “sempre” (46,6%) e “às vezes” (49,1%), como documenta a Tabela 4. Estes resultados são, no entanto, sensíveis a variações em função do género do inquirido e do colégio frequentado.

Quanto ao género, os dados confirmam conclusões de trabalhos que dão conta, no plano escolar, de uma assimetria entre os sexos, modelados por uma socialização diferencial que levaria rapazes e raparigas a internalizar e naturalizar o que mais não é do que uma construção social. Assim, a maior autoconfiança que é imputada ao género masculino (Alves, 1998) surge corroborada pelo nosso estudo (ver AI-T30), onde a maioria dos rapazes (58,2%) afirma confiar “sempre” nas suas capacidades, contrariamente às raparigas que, numa postura de maior insegurança, optam maioritariamente pelo item “às vezes” (62,3%).

Registam-se também especificidades em função da “pertença escolar” dos alunos. Em sintonia com os resultados encontrados para o “autoconceito académico”, o colégio laico distingue-se pelo maior nível de confiança discente nas suas próprias capacidades, revelada pela menor percentagem de inquiridos que assumem falta de autoconfiança (2,6% contra 7,6% na escola religiosa) e pela maior percentagem dos que dizem ter “sempre” autoconfiança (49,7% contra 40,5%).

Tabela 4. Autoconfiança dos alunos, segundo o colégio

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Sempre	40,5%	49,7%	46,6%
Às vezes	51,9%	47,7%	49,1%
Nunca	7,6%	2,6%	4,3%
Total	100,0% (N=158)	100,0% (N=306)	100,0% (N=464)

Pearson Chi-Square = 8,249; df = 2; sig. 0,05

Para a autopercepção de mediania escolar e para a menor autoconfiança dos alunos do colégio religioso poderá contribuir a alegada “contenção” das Classificações Internas (reflexo do apertado crivo de rigor e de exigência imposto pela escola) referenciada tanto pelos alunos como pelos pais entrevistados:

“Uma coisa que eu sinto, imenso, é a nível de notas. Um 16 deste colégio não é um 16 de outro...” (aluna, PBIC, 17 anos)

“É um 18!” (aluno4, BDP, 17 anos)

“E vê-se os que vêm cá para dentro. Havia um que dizia que era uma máquina a Matemática e tirou 9 e 8” (aluno3, BDP, 17 anos)

“(…) a mim aconteceu-me imenso – o sofrimento de... pronto, sofrer por antecipação (...) fazemos um teste e depois estarmos dois ou três dias preocupados com a nota que vai... não fazemos, se calhar, a mínima ideia da nota que vamos ter. A mim custou-me muito e, pronto,

é aquele sentimento de que me esforcei, fiz imenso e, se calhar, vou atingir ou não vou atingir (...)” (aluno4, BDP, 17 anos)

“E o que significa é que como o grau de exigência, aqui no colégio, é relativamente elevado – e eu acho bem que seja assim – eles tendem a ser penalizados, este tipo de alunos, em termos de notas, comparativamente às escolas públicas” (pai, BDP, 47 anos).

Confirmando que a avaliação é, nas boas escolas e nas boas turmas, um fator de tensão docente que pode ser equivalente ao da indisciplina nas escolas e turmas difíceis (Barrère, 2002), os professores deste colégio falam de “uma grande pressão” (professora, 40 anos) sobre as notas por parte dos pais, que os consideram “(...) demasiadamente rigorosos tendo em conta aquilo que se passa no exterior” (*idem*). A maior monitorização dos resultados escolares por parte das famílias da classe média e alta (Santomé, 2000) – conhecedoras das vantagens sociais, económicas e simbólicas de aceder a uma escola ou a uma profissão prestigiada – poderá explicar esta pressão que os professores dizem ser mais visível no Secundário, altura “(...) em que já está a contar e, muitas vezes, os pais acham que os seus filhos deveriam ter classificações superiores e há um desacordo, claro” (professora, 40 anos). Os testemunhos destes professores dão-nos conta, aliás, do que sentem como uma crescente ingerência dos pais na sua prática profissional e do incómodo que isso lhes provoca. Como nos diz uma das entrevistadas, porque “(...) têm, a maior parte deles, uma formação superior, procuram, às vezes, imiscuir-se naquilo que é específico do nosso trabalho – dos técnicos, não é? Portanto, que eu muitas vezes digo aos pais «Deixem-nos ser técnicos, confiem em nós e sejam fundamentalmente pais»” (professora, 65 anos). Também recordando o tempo em que os pais “confiavam inteiramente no nosso trabalho” (professora, 59 anos), uma outra entrevistada lamenta que eles tendam a culpabilizar o docente pelo insucesso dos seus filhos. O facto de o elevado grau de exigência poder comprometer a correspondência entre o “sucesso institucionalmente definido” e o “sucesso individualmente ambicionado” (Vieira, 2007, p.155) – visível no caso dos candidatos a Medicina – ajudará a compreender esta ansiedade parental. Confrontados com a impossibilidade de atingir, no colégio, a almejada média de acesso, há alunos que ou se resignam a “(...) ser afastados dos seus supostos talentos e remetidos para outras vocações secundárias (...)” (p.156) – onde acabam a engrossar o contingente de abandonos escolares logo no 1º ano do curso – ou apostam na “lealdade face ao «eu revelado»” (p.156) transferindo-se para escolas secundárias com critérios avaliativos mais “flexíveis”.

Nem todos os pais adotam, portanto, a postura colaborativa de uma das mães entrevistadas. Ainda que reconhecendo a discrepância entre as classificações atribuídas no colégio e noutras escolas, ela tenta apaciar o sentimento de injustiça dos filhos e manter a sua motivação através da inculcação da ética do trabalho e da valorização do esforço e da persistência, em contraposição com a ética hedonista e o que diz ser o “facilitismo” vigente na sociedade atual: “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. (...) Mas é muito difícil, hoje em dia isso é uma coisa que é muito difícil inculcar nos miúdos, porque, hoje em dia, não existem valores como o brio, valores como o trabalho, percebe? A sociedade de hoje em dia é uma «sociedade Coca-cola» ou uma sociedade de *fast-food* que tem de ser rápido, tem de ser muito bom, belo, não é? E os miúdos deslumbram-se muito com isso...” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos). Demarcando-se do que afirma serem os valores dominantes da atualidade, esta mãe procura dar ao filho uma educação escolar que acredita ser de excelência e formá-lo no *ethos* de trabalho e de rigor que permitirá alcançá-la. Adivinha-se o desejo de distintividade de uma classe social que agora acredita encontrá-la não tanto no acesso ao diploma escolar – relativamente democratizado e, logo, desvalorizado –, mas sobretudo na “excelência” da formação e na frequência de colégios de *status* escolar e social que, por si só, assegura publicamente a *distinção* dos seus alunos: “Por exemplo, o aluno de uma escola pública pode ser muito melhor aluno do que um aluno de um colégio, mas só o estatuto de teres andado num colégio, infelizmente, dá-te maior importância do que aquele que for melhor” (aluna, colégio laico, PBIC, 17 anos). Tal como as escolas relegadas produzem nos seus alunos um sentimento de estigmatização (Felouzis e Perroton, 2009), as escolas de prestígio produzem no seu corpo discente, mas também docente, o sentimento de “(...) superioridade por estar cá, um orgulho – quase de arrogância – por estar nesta escola” (aluno4, colégio laico, PBIC, 17 anos).

1.1.2. Quotidiano escolar: quando o “dever” se sobrepõe ao prazer

Pressupondo o exercício do “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995) uma adesão às propostas e exigências escolares, quisemos avaliar o grau de entrega dos alunos às tarefas do seu ofício. A rejeição/transgressão das obrigações escolares que vários estudos apontam como propiciadora de um clima favorável à desestabilização disciplinar e ao insucesso escolar parece não encontrar grandes adeptos entre os alunos inquiridos. Com efeito, apenas 1,7% dos alunos diz nunca gostar das aulas e das matérias escolares, 2,1% diz nunca ser assíduo, pontual e cumpridor das obrigações escolares, 3% diz nunca dar o seu melhor na escola e 5,3% diz nunca participar na aula. Não obstante estarmos perante jovens com um projeto académico definido, como veremos seguidamente, as respostas dos inquiridos apontam mais no sentido de uma adesão relativamente distanciada às aulas e às matérias escolares, como se depreende pelas elevadas percentagens de alunos que reconhecem só “às vezes” participar nas atividades letivas (69,1%), dar o seu melhor na escola (69,7%) e interessar-se pelas aulas e pelos conteúdos programáticos (89,4%). Menos distanciada é a adesão discente às obrigações inerentes ao cumprimento do ofício do aluno no que diz respeito à assiduidade, pontualidade e outras imposições do seu “trabalho”. Com efeito, constatamos que mais de metade dos inquiridos (57,7%) diz cumprir, “sempre”, estas obrigações. A análise dos dados deixa transparecer que os inquiridos são mais mobilizados por valores instrumentais do que expressivos. Assim, embora a adesão afetiva às aulas seja ténue – só 8,9% dos inquiridos gostam sempre delas –, a adesão instrumental às atividades que integram o ofício do aluno não só atinge valores bem mais expressivos como vai percentualmente crescendo em função da sua “rentabilidade” no mercado escolar: mais de um quarto participa sempre nas atividades letivas (25,6%) e dá sempre o seu melhor na escola (27,3%)⁴¹, chegando a 57,7% os que são sempre assíduos, pontuais e cumpridores das obrigações escolares – isto é, os que poderíamos integrar na categoria de bons executantes do “ofício” de aluno.

⁴¹ Neste domínio evidencia-se uma discrepância de género (ver AI-T31). Mais adaptadas aos requisitos da escola (Marry, 2005) e hoje mais incentivadas pelos pais a um trajeto escolar prolongado do que num passado recente (Duru-Bellat, 2004), as raparigas são as que mais dizem dedicar-se com afinco às atividades académicas (34,1% contra 21,5% de rapazes), parecendo confirmar que as identidades femininas são “(...) mais estruturadas com base na escola (trabalho e resultado escolares, expectativas e projetos de futuro) do que as dos seus pares masculinos” (Ribeiro, 2007a, p.133). Apesar de, como vimos anteriormente, as raparigas serem as que menos confiança têm nas suas capacidades, elas parecem não esmorecer perante os desafios escolares, talvez porque dotadas de uma perseverança forjada na adversidade de género.

Tabela 5. Quadro síntese da percepção dos alunos sobre o seu envolvimento e investimento na escola

	Sempre	Às vezes	Nunca	Total
É assíduo, pontual e cumpridor das obrigações escolares	57,7%	40,2%	2,1%	100,0% (N=473)
Dá o seu melhor na escola	27,3%	69,7%	3%	100,0% (N=469)
Gosta de participar nas aulas	25,6%	69,1%	5,3%	100,0% (N=472)
Gosta das aulas e das matérias escolares	8,9%	89,4%	1,7%	100,0% (N=470)

A instrumentalidade poderá ser reflexo da forte orientação para o futuro destes jovens, documentada por uma aluna do colégio religioso quando diz: “Nós estamos precisamente aqui para poder investir a longo prazo” (BDP, 15 anos). Somos levados a admitir que para essa instrumentalidade contribuirá também a imersão destes jovens em culturas escolares marcadas quer pelos valores do rigor, da exigência e da boa preparação de que fala a Diretora do colégio laico, quer pela pedagogia do esforço e por toda “uma metodologia que acaba por criar condições para que os alunos vão entrando numa dimensão de trabalho e de sucesso”, nas palavras do Diretor do colégio religioso. A ética do trabalho no quotidiano escolar é, aliás, valorizada pelos alunos enquanto preparação para as pesadas “jornadas de trabalho” naturalizadas enquanto exigência de uma carreira profissional de sucesso. O contraponto com outras realidades escolares que não “preparam para a vida” é evidente: “lá fora tenho amigos meus que têm uma, duas aulas por dia e isso não faz sentido nenhum. Como é que eles depois vão trabalhar? Se calhar, nos primeiros anos vão trabalhar dez horas por dia, se for preciso e como é que eles se vão aguentar, também?” (aluno3, colégio religioso, BDP, 17 anos).

O facto de o *item* “Gostar das aulas e das matérias escolares” ser o que conta com menos adeptos incondicionais (8,9%) poderá dever-se à penosidade do quotidiano de sala de aula e do ofício nela desenvolvido – um trabalho “(...) largamente imposto, fragmentado, repetitivo e constantemente vigiado” (Perrenoud, 1995, p.71) que transforma as aulas em espaços-tempos cansativos e rotineiros e percecionadas como o “tempo escolar de que menos se gosta” (Lopes, 1997a, p.118), como, aliás, problematizámos ao longo da nossa incursão pela literatura sociológica. O desprazer das aulas constatado por este sociólogo nas escolas públicas parece encontrar algum eco no nosso estudo, não obstante estarmos perante alunos com um *background* social e cultural “(...) favorável à existência de representações facilitadoras da escolarização, quer no plano das aspirações, quer no plano do domínio das regras do jogo escolar” (Diogo, 1998, p.207). O testemunho dos alunos do colégio laico dá conta desse relativo desprazer: “O colégio incentiva-nos a aceitar as aulas, os privilégios que

nos dão, mas... há sempre aqueles casos. Isso não é aqui neste colégio, isso é em todo o país” (aluna, PBIC, 17 anos). A responsabilidade é repartida: “Depende dos alunos” (aluno4, PBIC, 17 anos) “E também depende do professor, eu acho” (aluna, PBIC, 17 anos), diz-nos esta jovem que acrescenta ainda: “Há professores que têm a capacidade de captar mais a atenção dos alunos”. Mais explícito, um dos alunos do colégio religioso fala-nos das aulas como de um “cálice da amargura” (Perrenoud, 1995, p.126), deixando clara a atribuição de um sentido projetivo à escola (Abrantes, 2003): “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. (...)” (aluno4, BDP, 17 anos). Evidenciando pouca atribuição de sentido intrínseco ao saber escolar (Abrantes, 2003), um outro aluno da escola confessional justifica também o sacrifício em nome da preparação do futuro através de uma pergunta retórica: “Senão, o que é que eu andava aqui a fazer?” (aluno3, BDP, 17 anos). A questão de gostar das aulas é secundarizada por este mesmo aluno, que explica: “Nós já temos calo nas aulas e é andar, percebe? É estudar... não é isso que nos está a preocupar, de todo. Todos queremos estudar, raramente aparece alguém que diz «Eu não»...”.

As práticas pedagógicas poderão contribuir para este relativo distanciamento das atividades letivas: com efeito, 60,9% dos alunos do colégio laico e 72,1% dos discentes da escola religiosa consideram que as aulas nas respetivas escolas são, por vezes, desinteressantes e monótonas – uma avaliação corroborada por vários estudos que identificam como uma das causas dessa desmotivação o forte pendor transmissivo da prática pedagógica, particularmente penoso para os jovens das classes populares.

Tabela 6. Perceção dos alunos sobre as aulas, segundo o colégio

No meu colégio “as aulas são monótonas e desinteressantes”	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Sim	6,7%	7,5%	7,2%
Não	21,2%	31,6%	28,0%
Às vezes	72,1%	60,9%	64,8%
Total	100,0% (N=165)	100,0% (N=307)	100,0% (N=472)

Pearson Chi-Square = 6,319; df =2; sig. 0,05

Ora, estando nós perante alunos das classes capitalizadas, é de admitir que o seu enfado pelas aulas provenha menos de uma desadaptação ao universo escolar do que de uma postura

de exigência crítica própria de quem, como eles, tem elevadas expectativas escolares e profissionais e uma forte capitalização cultural que os torna “consumidores mais exigentes”. Como reconhecem os professores de ambos os colégios, os alunos “têm referências, são informados, também, acabam por estar relativamente bem informados e, muitas vezes são eles próprios a perguntarem qualquer coisa que se esteja a dar” (professora, colégio laico, 52 anos) e “perguntam, viram num programa de televisão, leram nalguma notícia e fazem alguma pergunta relacionada com a matéria que se está a falar, a integrar esse conhecimento” (professor, colégio laico, 34 anos). O “reverso da medalha” estará, como admite uma outra docente, na “(...) atitude, um bocadinho, de pôr em causa aquilo que o professor diz, aquilo que o professor faz e até mesmo, às vezes, a forma como a aula está a ser dirigida, a classificação que atribuiu...Tudo” (colégio religioso, 40 anos).

Os professores respondem à exigência do público escolar acionando estratégias que combatam a alegada monotonia das aulas, que se adequem ao “perfil dos alunos” e mantenham vivo o interesse dos discentes na matéria. Como nos diz uma professora (52 anos) do colégio laico, depois de reconhecer que “(...) 90 minutos é muito tempo”, “diversificando as atividades eles conseguem manter-se mais atentos”. O recurso a metodologias ativas e às novas tecnologias – quadros interativos, computadores – servem o mesmo objetivo, integrando também a prática dos docentes de ambos os colégios. No entanto, a aula transmissiva é assumida como indispensável. Demarcando-se do que Crato (2006) denuncia como “romantismo pedagógico” responsável pela crença de “(...) que os jovens são capazes de desenvolver um espírito crítico e experimental que se inspira no vazio e não no conhecimento (...)” (p.89), uma professora (65 anos) do colégio religioso afirma: “(...) naquilo que tem a ver com os domínios do conhecimento não se podem fazer aulas interativas sem haver um substrato de saber”. A opinião é secundada pelos restantes colegas, um dos quais classifica como “utopia” a ideia de que tudo deve ser descoberto pelos alunos e destaca a impossibilidade de “(...) cumprir os programas que o Ministério manda com tudo pela descoberta” (professora, colégio religioso, 40 anos), admitindo: “Tem de haver uma mistura, no máximo, no sentido de motivar os alunos com o mais visual que pudermos auxiliar, que ajuda na memória e que ajuda a todos os níveis”. As virtualidades desta “mistura” de métodos pedagógicos são também sentidas pelos docentes do colégio laico, onde encontramos quem nos dissesse: “(...) nos primeiros 45 minutos eu faço muitos apontamentos no quadro, é expositivo, mas não é expositivo comigo a debitar e eles

caladinhos. No quadro há datas, eu vou explicando, há uma ilustração do que eu vou dizendo. (...) Os segundos 45 minutos tanto pode ser análise de um excerto crítico sobre a obra em causa, ou análise de um excerto da obra, propriamente dita” (professor, 34 anos).

É na diversidade de estratégias pedagógicas que os professores acreditam conseguir alcançar uma das principais missões da escola: “(...) desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender” (Canário, s/data), condição necessária para que a escola ganhe legitimidade aos olhos de todos os que a frequentam.

1.1.3. O esforço como valor, a superação como meta: o futuro projetado no presente

O aumento das aspirações juvenis em termos de trajetória escolar constitui, segundo Alves (1998), uma tendência marcante dos finais da década de 90. A nossa população-alvo não constitui exceção no que diz respeito às elevadas aspirações escolares, como adiante verificaremos. O facto não surpreende, tendo em conta a maior probabilidade de altas expectativas escolares por parte de jovens que, como estes, pertencem a “(...) classes e frações de classe urbanas, com maior proximidade, simultaneamente, com a cultura escolar, com as instâncias – nomeadamente profissionais – onde ela é valorizada e com os espaços onde ela é oferecida, ou seja, com os estabelecimentos de ensino” (Vieira, 2005, p.209). Assim, estamos perante alunos que assumem uma forte orientação para o futuro, que “definem objetivos muito cedo” (Coordenadora de Ano do colégio laico) e que têm projetos de sobre-escolarização, integrando quase todos (93,1%) na sua representação social de escola de sucesso a existência de altas expectativas sobre docentes e discentes (ver AI-T32) – “perfil-tipo” de aluno que parece aproximar-se dos “verdadeiros alunos” de Dubet e Martuccelli (1996). Neste domínio, os colégios em análise parecem estar aquém do esperado pelos alunos, a avaliar pela existência de quase metade dos respondentes (44,8% no colégio religioso e 42,8% no laico) que têm a perceção de que os respetivos estabelecimentos de ensino nem sempre depositam neles altas expectativas.

Tabela 7. Perceção dos alunos sobre as expectativas que as escolas depositam neles, segundo o colégio

No meu colégio “todos depositam altas expectativas sobre mim”	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Sim	39,6%	29,6%	33,0%
Não	15,6%	27,6%	23,5%
Às vezes	44,8%	42,8%	43,5%
Total	100,0% (N=154)	100,0% (N=297)	100,0% (N=451)

Pearson Chi-Square = 9,395; df =2; sig. 0,01

A nossa perceção, fundamentada nas observações no terreno e nas entrevistas a alunos e professores, não converge, porém, com a dos inquiridos. Destacámos já a relevância concedida, no âmbito dos eventos e dos discursos formais, ao reconhecimento e à estimulação das capacidades e do mérito dos alunos, enaltecidos como depositários de elevadas esperanças, como nos documentou, em entrevista, o Diretor de Ciclo do Ensino Secundário do colégio religioso: “(...) o jogo de expectativas é fundamental em educação, não é? Ah... o... exigir sempre o mais, não é? A característica mais, mais notória daquilo que é aqui o educador, é nós termos que estar sistematicamente a exigir mais de nós próprios, dos nossos alunos e numa lógica de «Educar para Servir», ou seja, nós temos que ser melhores, o melhor possível”. Os discursos dos professores deixam também transparecer essa confiança nas potencialidades discentes que é igualmente extensiva aos pais, como oportunamente verificaremos, e que é sentida pelos próprios alunos: “(...) os professores querem muito dos alunos. Ou seja, querem porque sabem que os alunos são bons e querem puxar pelos alunos, querem que os alunos possam contar com eles, querem-nos apoiar” (aluna, colégio religioso, BEP, 17 anos).

Como se depreende, a aposta institucional é na competição intraindividual – em busca do desenvolvimento de todas as potencialidades do “eu”, ou do *magis*, segundo a terminologia inaciana – e não na competição interindividual. Essa mesma ideia transparece nas respostas dos inquiridos, para quem o estímulo à competitividade entre alunos não é uma característica de uma escola de sucesso (59,6%), nem um valor que deva ser transmitido pela instituição escolar (54,9%)⁴² (ver AI-T32 e 33). Os níveis de concordância com a educação para a competição são sensíveis a variações de género e de agrupamento científico (ver AI-T34 e 35): os rapazes e os alunos de Ciências Sócio-Económicas são os que conquistam percentagens mais elevadas, por razões a que não serão alheias a diferencialidade da socialização de género e um maior pragmatismo dos jovens direcionados para o mundo da competitividade económica e empresarial. A valorização da competição vai aumentando, igualmente, à medida que avançamos nos anos de escolaridade (ver AI-T36), merecendo a concordância parcial e total de 35,6% de alunos do 9º, 37,4% do 10º, 41,9% do 11º e 46,7% do 12º ano –, facto que poderá explicar-se pela aproximação temporal ao seletivo momento de acesso à Universidade em que a hierarquização das classificações pode ser determinante.

⁴² Por exigência do colégio religioso, esta questão foi retirada do inquérito administrado aos seus alunos.

Indissociável da partilha de fortes expectativas nos alunos e do estímulo à “competição consigo mesmo” – ao *magis* –, está a difusão de uma cultura do trabalho, do esforço e da perseverança que, como temos dado conta, constitui uma das trave-mestras educativas destes dois colégios. A avaliar pelos resultados do inquérito e pelas entrevistas, essa cultura parece internalizada pelos alunos. Admitimos que o processo de inculcação tenha sido facilitado pelo facto de a maioria destes alunos frequentar estes colégios desde tenra idade e, logo, terem estado imersos, desde o início da sua socialização escolar, num “caldo de cultura” propício ao exercício do “ofício de aluno”, como acontece no caso destes colégios. Na linha de Lahire (2005), diríamos que o carácter precoce, regular e intenso da socialização escolar terá aumentado as hipóteses de os alunos interiorizarem, como uma “segunda natureza” (p.21), disposições de crenças e de hábitos favoráveis ao seu sucesso. Assim, a quase totalidade dos inquiridos (98,5%) afirma no inquérito que uma escola deve transmitir os valores do trabalho, esforço, rigor e superação (Tabela 8) e que um aluno bem sucedido “é exigente consigo e empenhado nos seus projetos, fazendo sempre mais e melhor para alcançar os seus objetivos” (96,2%). Este último *item* é, aliás, o que concita maior concordância total de entre todos os outros relativos ao perfil de um aluno com êxito, como se pode ler no “Quadro síntese” das representações sobre o sucesso educativo (Tabela 9).

Tabela 8. A escola deve transmitir os valores do trabalho, esforço, rigor e superação

Concordo totalmente	69,7%
Concordo	28,8%
Discordo	1,1%
Discordo totalmente	0,4%
Total	100,0% (N= 475)

Neste domínio, os dois colégios atingem os objetivos que se propõem, a avaliar pela escassa percentagem de inquiridos (7%) a considerar que os seus colégios não estimulam os alunos à autoexigência e à superação (ver AI-T37) – dados corroborados pelas entrevistas. No que podemos ler como uma afirmação de distintividade face à imagem de laxismo imputada ao ensino, os alunos de ambos os colégios reconhecem e até exaltam a exigência das respetivas escolas: “O colégio... não é inspira-nos, mas instiga-nos a ir sempre mais além, ou seja, a sermos, de certa forma, competitivos e a não estarmos naquele conforto de sermos o que já somos. Estamos sempre a procurar melhorar (...)” (aluno, colégio religioso, PBIC, 16 anos). São os alunos do colégio religioso quem mais enfatiza a cultura de exigência da sua escola, considerando-a um “valor muito marcante” da instituição e justificando-a em nome da

excelência: “(...) o colégio admite atingir a excelência através dessa mesma exigência” (aluna, PBIC, 17 anos).

Entre os professores, ela não só é reconhecida como uma marca dos colégios como também valorizada e justificada: “Mas é o que eu sinto, é disso que me orgulho imenso, porque depois há uma exigência como modelo e isso, naturalmente passa para nós” (professora, colégio laico, 52 anos); “Eles dão. Quanto mais uma pessoa exigir, eles dão sempre (...)” (professor, colégio laico, 34 anos). Como os alunos de ambos os colégios referem, os professores acompanham muito de perto a sua vida académica, o que “não é uma coisa que se veja noutras escolas” (aluno2, colégio laico, PBIC, 17 anos). Monitorizam as suas *performances* e estimulam-nos a dar o melhor de si, nas palavras do mesmo aluno: “Nós baixamos uma nota e a doutora (...) questiona-se, é uma pessoa preocupada”. As constantes chamadas de atenção docentes “«Tens de vir às aulas, tens de estudar, tens de acompanhar»” (aluno3, colégio religioso, BDP, 17 anos) não deixam, porém, de ser sentidas como uma limitação à autonomia requerida em posteriores contextos formativos mais impessoais, em que “ninguém se vai preocupar connosco” (aluno2, colégio laico, PBIC, 17 anos).

Talvez porque tendo internalizado os valores da exigência, do rigor e da busca da superação no quadro da socialização escolar e também familiar, a quase totalidade dos inquiridos (95,3%) integra na sua representação de aluno com sucesso as altas classificações escolares e o acesso ao curso pretendido e não apenas o “cumprimento dos serviços mínimos” que garante a transição de ano letivo. As altas expectativas em termos de percurso académico e a importância de obter classificações escolares acima da média – de que está dependente o ingresso no curso desejado – ajudam a compreender a elevada percentagem de alunos (65,4%) que exprimem uma concordância total com tal conceptualização de sucesso.

Tabela 9. Quadro síntese sobre a representação social de aluno com sucesso educativo (variáveis associadas à dimensão académica do sucesso)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Total
Passa de ano	18,4%	51,0%	24,1%	6,6%	100,0% (N=473)
Obtém altas classificações e acede ao curso pretendido	65,4%	29,9%	3,4%	1,3%	100,0% (N=474)
É exigente consigo e empenhado nos seus projetos, fazendo sempre mais e melhor para alcançar os seus objetivos	71,0%	25,2%	3,4%	0,4%	100,0% (N=473)

É em nome das altas classificações e da “excelência, que é um dos objetivos do colégio” (aluna, colégio religioso, PBIC, 17 anos) que um dos alunos da escola religiosa justifica a exigência a que estão sujeitos: “(...) se se é mais exigente nós, talvez, em exames nacionais, podemos tirar melhores notas que outros não tirariam se tivessem um ensino menos exigente” (PBIC, 16 anos). Daí decorre, sobretudo nos anos terminais do Secundário, um stress que os afeta não só a eles mas também aos professores, cuja preocupação “com a imagem que é projetada sobre a sua instituição de ensino e, também, a sua própria imagem enquanto docentes” (Melo, 2007, p.87) os leva a pressionar os alunos: “Eu, da minha parte, acho que por vezes os professores são um bocadinho sufocantes porque, sobretudo no 10º e 11º, os professores têm muito – não lhes chamo o medo – mas a ansiedade do exame da cadeira (...) andam stressados e stressam-nos a nós com fichas de avaliação, mini-fichas para cá e para lá (...)” (aluno4, colégio religioso, BDP, 17 anos). No colégio laico, o debate em torno das boas classificações foi mais aceso do que no religioso, com os alunos a revelarem maior capacidade de problematização. Há quem deixe no ar que “(...) o colégio vive muito em função dos exames (...) «Vocês... cuidado, o exame!»” (aluna, BDP, 17 anos) ou que “(...) o foco é um pouco nas notas” (aluno4, PBIC, 17 anos), o que suscita, da parte do mesmo entrevistado, uma pertinente análise à luz de uma das dimensões por nós problematizadas na nossa incursão teórica – a mercadorização do ensino, visível na crescente competitividade no “mercado escolar” que teria equiparado os resultados dos exames nacionais aos certificados de qualidade das empresas (Melo, 2007): “Este colégio é uma empresa. E os *rankings* é aquilo que faz com que a empresa tenha lucro. Portanto, a preocupação com os *rankings* também passa muito por esse ponto”. Não faltam, porém, os conformados à “(...) colonização do presente pelo futuro do ingresso na Universidade ou no mercado de trabalho (...)” (Lopes, 2007a, p.57): “Ok, mas então agora, se formos a ver: interessa o motivo? Desde que eles nos façam ter boas notas, interessa o motivo?” (aluno1, colégio laico, PBIC, 17 anos). Afinal: “A questão é que eu vou entrar numa boa faculdade, por causa disso” (*idem*). Uma colega vem em seu apoio: “(...) as notas é que vão dar acesso ao teu emprego, ao teu curso. A tudo, na tua vida!” (PBIC, 17 anos). Confrontados pelos pais com os custos inerentes à frequência do colégio, há alunos que sentem uma responsabilidade acrescida em obter um desempenho escolar à medida do investimento económico parental: “(...) eu, às vezes, penso «Os meus pais estão aqui a pagar bem... tenho que aproveitar!», não é? Tenho condições (...)” (aluno2, PBIC, 17 anos). A ameaça de ter de deixar o colégio também

surtirá efeito ao nível do empenho académico, como deixa antever o depoimento de uma das alunas: “Desde pequenina que eu ouvi «Tens más notas, saltas fora! Se é para não aproveitares aquilo que nós pagamos todos os meses...»” (PBIC, 17 anos).

Sem equacionar a questão da materialidade, um dos pais remete-nos para um outro tipo de ónus que pesará sobre alguns dos alunos: a responsabilidade de se mostrarem à “altura”, pelo comportamento e *performances* escolares, do alegado privilégio de aceder a um ensino de qualidade. Um aluno que não capitalize para o percurso presente e futuro as oportunidades de crescimento pessoal e escolar facultadas, deverá, como entende a mulher de um pai entrevistado, deixar o colégio: “A minha mulher acha que ele deve sair, porque acha que ele não é digno – passe a expressão – de andar aqui. Acha que ele não se esforça o suficiente para ele merecer andar aqui e se continuar assim – e por isso é que eu acho que, neste momento, a bola está do lado dele – não vai ter notas. Se continuar aqui não vai ter notas para uma carreira profissional” (colégio religioso, BDP, 47 anos).

Esta pressão não poderá deixar de ser compreendida à luz do que é um traço da família moderna: o forte investimento dos pais nos filhos e as decorrentes ambições que neles são depositadas, dimensões problematizadas pela sociologia nacional e internacional, como demos conta anteriormente, e que abordaremos também na nossa investigação, nos capítulos VIII. e IX. Ora, como reconhecem os professores entrevistados, os pais destes alunos alimentam elevadas expectativas sobre os filhos, em alguns casos até desajustadas das opções e das potencialidades das crianças que, por vezes, “(...) mesmo sendo pequeninos, eles não são tão idealistas quanto os pais” (professora, colégio religioso, 65 anos): “Enfim... almejam cursos, idealizam cursos para os filhos que nem sempre são (...) aquilo que os próprios alunos querem e ambicionam” (professora, colégio laico, 52 anos).

1.1.4. Grandes projetos, longos trajetos: e depois do Secundário?

A entrada no Ensino Superior configura-se, no horizonte dos jovens *herdeiros*, não como uma possibilidade, mas como uma certeza. Apropriando-nos da terminologia de Diogo (1998), não identificamos, nestes colégios, alunos com “projetos de subescolarização” – isto é, alunos que perspetivem trajetórias escolares curtas (inferiores ao 12ºano). Os “projetos de escolarização média” também têm uma expressão residual, uma vez que apenas 0,9% pretende dar por concluídos os estudos no 12º ano. O Ensino Superior, cuja procura

aumentou exponencialmente a partir dos anos 80 (Silva, 1999), constitui, portanto, a meta escolar da quase totalidade dos alunos.

Os testemunhos dos entrevistados – docentes, discentes mas também pais, como analisaremos oportunamente – suportam estas conclusões do inquérito. Segundo os professores, “os alunos têm objetivos – normalmente, na escola pública, os alunos não têm tantos objetivos, é mais cumprir a escolaridade obrigatória ou chegar até ao final do 12º ano” (professor, colégio laico, 33 anos). Logo, os alunos dos colégios “(...) não põem a hipótese de não tirar curso superior. À partida, o curso superior. E – dentro daquele estudo que fizemos dos cinquenta anos [do colégio] – profissões rentáveis, não é?” (professora, colégio religioso, 40 anos). Por sua vez, os alunos anteveem para si e para os colegas de colégio profissões que remetem, praticamente todas, para um curso superior. A hipótese, lançada por um deles na discussão de grupo, de vir a ser “Arrumador” (aluno, colégio laico, BDP, 16 anos) é acolhida com uma gargalhada geral. Assim, os jovens do colégio religioso imaginam-se arquitetos, engenheiros, médicos, gestores, economistas ou administradores; os do laico veem-se a desenvolver atividades, sempre bem sucedidas, em campos profissionais, como a arquitetura, o direito ou o jornalismo ou em áreas mais consentâneas com as preferências dos *herdeiros* bourdieusianos: caso da escrita, da filosofia, da música até da física, marcadas pela “imagem romântica da aventura intelectual” (Bourdieu e Passeron, 1964, p.27) e por um caráter vago e algo irrealista que faz delas projetos profissionais improváveis para quem, não sendo *herdeiro*, tem de subordinar o princípio do prazer ao da realidade.

A meta, em termos de habilitações literárias, excede mesmo a obtenção do grau de Licenciatura, que apenas satisfaz 12,6% dos inquiridos. Os restantes anteveem trajetórias escolares ainda mais prolongadas do que este grau académico: 34,1% gostariam de se doutorar, 32,5% projetam mesmo tirar um pós-doutoramento e 19,9% planeiam completar um Mestrado.

Tabela 10. Nível de estudos desejado pelos alunos

12º ano	0,9%
Licenciatura	12,6%
Mestrado	19,9%
Doutoramento	34,1%
Pós-doutoramento	32,5%
Total	100,0% (N=437)

Como os dados da tabela dão conta, estamos, pois, perante um vincado predomínio de projetos de sobre-escolarização característicos, segundo as conclusões de Diogo, “(...) das famílias com uma estrutura de capitais dominada pela espécie cultural e das famílias com elevados níveis de capital cultural e económico (...)” (1998, p.194).

Ingressar na Universidade implica, na atualidade, optar entre o ensino público ou privado. O contexto da crescente procura social da educação e a necessidade de uma expansão quantitativa do Ensino Superior a que o Estado não conseguiu dar resposta determinou, a partir da segunda metade da década de 80, a explosão do setor privado que, entre 87/88 e 97/98, regista um aumento de 585% contra 170% no setor público (Seixas, 2001). Apesar desta forte presença no mercado educativo nacional, as universidades privadas não colhem o favoritismo dos inquiridos (ver AI-T38). A instituição de Ensino Superior desejada pela maioria dos alunos de ambos os colégios (68,9%) é, efetivamente, a Universidade estatal – uma opção, aliás, idêntica à da maioria dos jovens portugueses que terminam um curso superior, segundo Fernandes *et al.* (2001). Esta preferência poderá ser fruto do que este sociólogo identifica como uma correspondência simbólica entre um certo prestígio social e o Ensino público universitário que, ao invés do verificado no ensino público não superior, preserva ainda uma aura de qualidade a que não será alheia a maior seletividade académica dos seus alunos pela via do crivo mais apertado das médias de ingresso. Seguidamente, surgem como opção dos discentes as universidades estrangeiras, escolhidas por 15,3% dos inquiridos, eventualmente mobilizados pela procura do “sinal exterior de distinção educativa” de que fala Vieira (2003b, p.570) a propósito da educação dos *herdeiros*. Para lá da abertura de oportunidades em termos de internacionalização da carreira profissional/intelectual, um diploma universitário estrangeiro constitui uma mais-valia inexcedível no mercado nacional, quer seja obtida numa instituição de prestígio ou numa de segunda escolha: no primeiro caso, como lembra esta socióloga, o diploma funciona para os bons alunos como “confirmação irrefutável” dos seus méritos académicos; no segundo caso, permite aos alunos menos bons ostentar no mercado nacional um título que “(...) acaba por alcançar um valor inflacionado relativamente ao seu potencial valor pelo relativo desconhecimento local da real dimensão de semelhantes hierarquias” (p.570). Em contextos de (relativa) massificação – e conseqüente desvalorização – do Ensino Superior, este “sinal de distinção” ganha, inevitavelmente, uma rentabilidade acrescida a que os nossos alunos, no entanto, não se mostram muito recetivos.

Em terceiro lugar na ordem de preferências dos inquiridos, com percentagens quase similares (cerca de 8%), surgem, então, as universidades privadas – conotadas com “escolas-refúgio” (Vieira, 2003b) para alunos com percursos escolares marcados pelo insucesso – e a Universidade Católica que permanece, no quadro do Ensino Superior particular, como um reduto de prestígio académico e social. A qualidade da formação aí ministrada – nomeadamente no campo das Ciências Económicas e Empresariais, a área vocacional mais escolhida pelos inquiridos e onde esta universidade se afirma como uma das melhores escolas internacionais (Silva, 2009) – e a rentabilidade social e profissional decorrente da seletividade do seu público escolar, fazem da Universidade Católica “(...) um espaço privilegiado de produção e reprodução do acesso a posições dominantes no campo do poder económico” (Vieira, 2003b, p.257).

As áreas vocacionais do Ensino Superior mais escolhidas como primeira preferência são as que integram cursos com maior prestígio simbólico e com maiores expectativas de empregabilidade e rentabilidade económica⁴³ (ver AI-T39). Tal é o caso, como já referimos, das Ciências Económicas (29,2%) – que, aliás, surgem também no topo das listas de segunda e terceira preferências e sempre a uma distância francamente expressiva dos restantes cursos –, das Engenharias (11,6%) e da Medicina (11%). Este último curso surge quase excluído do “campo de possíveis” como segunda e terceira preferências, por razões que se prenderão com o realismo de quem está a par das suas elevadas médias de ingresso. Sobressai também, nas opções dos inquiridos, o peso dos cursos de âmbito artístico, de pendor mais expressivo e associados a uma maior dificuldade de inserção na vida ativa, como é o caso do estilismo, designs, som e imagem, conservação e restauro, decoração, teatro, música. As Artes surgem, de facto, como quarta opção na lista das primeiras preferências (com uma percentagem de 10,7%, aliás bem próxima da de Medicina e Engenharias), subindo para segunda posição na lista das segundas e terceiras preferências e levando mesmo a palma ao curso que, no campo artístico, estará mais salvaguardado da “indeterminação material e simbólica” (Vieira, 2003b, p.259) que caracteriza o mundo da Arte: a Arquitetura (9,8%).

Pretendendo cruzar o curso pretendido como primeira opção e algumas variáveis independentes como o sexo e o colégio frequentado, surgiu-nos a necessidade de recompactar

⁴³ Para a análise dos cursos de Ensino Superior mais escolhidos pelos estudantes, consideramos apenas as respostas dos alunos que frequentam o Ensino Secundário, uma vez que nas dos jovens do 9º ano foi perceptível a confusão entre “curso universitário” e “agrupamento científico” a eleger no Ensino Secundário.

os cursos, reduzindo-os apenas a seis: Ciências Económicas; Ciências Sociais e Humanas (Ciências Sociais, Línguas e Literatura, Direito, Educação...); Ciências Exatas (Biologia, Física, Engenharias...); Artes (Arquitetura, Pintura, Design...); Ciências da Saúde (Medicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia...) e Outros (Publicidade e Marketing, Desporto, Forças Militares e Militarizadas...).

Os dados confirmam a genderização das escolhas vocacionais, identificando as áreas ligadas ao poder económico e à ciência, investigação e técnica (Héritier, 2007) como mais atrativas para os rapazes que, nestes colégios, optam maioritariamente pelos Cursos de Ciências Económicas e Engenharias. Indo também de encontro às “lógicas de sexo” que estruturam as opções profissionais, as raparigas, socializadas na criatividade, na imaginação, na afetividade, na relação com a alteridade (Duru-Bellat, 2004), elegem como cursos as Artes, as Ciências da Saúde e as Ciências Sociais (ver AI-T40).

Encontramos também diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino em análise: no colégio laico, os cursos universitários de Artes constituem a primeira opção (25,3%), seguidos de perto pelas Ciências Económicas (22,7%) e, a uma maior distância, pelas Ciências da Saúde (17,8%). No colégio religioso, a área das Ciências Económicas impõe-se como opção universitária de quase metade dos inquiridos (44,8%) seguida, a grande distância, pelas Ciências Exatas (17,1%) e pelas Ciências da Saúde (15,2%).

Tabela 11. Opções vocacionais dos alunos do Ensino Secundário, segundo o colégio

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Ciências Económicas	44,8%	22,7%	29,7%
Ciências Humanas	8,6%	15,1%	13,0%
Ciências Exatas	17,1%	15,1%	15,8%
Artes	11,4%	25,3%	20,9%
Ciências da Saúde	15,2%	17,8%	17,0%
Outros	2,9%	4,0%	3,6%
Total	100,0% (N=105)	100,0% (N=225)	100,0% (N=330)

Pearson Chi-Square = 21,244; df = 5; sig. 0,01

Admitimos a hipótese de os resultados obtidos no colégio religioso terem sofrido algum enviesamento devido à sobrerrepresentação, na amostra, de alunos de Ciências Sócio-Económicas; no entanto, o maior peso percentual de alunos inscritos neste agrupamento vem validar as nossas conclusões no que diz respeito à maior predisposição vocacional para a área económica dos jovens deste colégio. Com efeito, como damos conta no anexo I (capítulo III – 2.1.2.), o agrupamento de Ciências Sócio-Económicas é frequentado por 27,8% dos seus

discentes, contra 18,4% no colégio laico, frequentado por mais alunos do curso de Artes (22,2%) do que o religioso (13,9%). Neste último colégio, as áreas artísticas não merecerão a atenção que lhes seria devida, na opinião de alguns pais: “O colégio devia investir francamente mais no ensino artístico, seja música, seja desenho, seja pintura, seja teatro, seja... seja o que for” (Presidente da Associação de Pais); “ Uma das coisas que eu tentei estimular, aqui no colégio, e que não deu (...) tudo o que fossem disciplinas de Português e de Filosofia deviam organizar, pelo menos uma vez por trimestre, uma saída desse género. Em termos de cultura, em termos artísticos, em termos de haver colóquios e conferências para miúdos sobre leituras, sobre livros, sobre autores... convidar autores para virem falar (...)” (mãe, BEP, 42 anos). As perceções dos alunos vão no mesmo sentido, colhendo unanimidade a ideia de que “(...) o colégio exclui... põe a área de Artes um bocado de parte. Deixa que exista mas não investe” (aluna, BEP, 17 anos). Como acrescenta uma outra colega, a propósito da via artística, “(...) o colégio é um bocado fraco (...)” (BDP, 15 anos), razão pela qual “(...) as pessoas que, no ano passado, queriam ir para Artes saíram, praticamente todas” (*idem*). Seguem-se, espontâneas, as explicações para o alegado desinvestimento do colégio religioso nesta área de formação: “Eu isto, na Arte, arrisco-me a dizer que o colégio é muito tradicional, fixa-se imenso nas ideias e, basicamente, a Arte é o que inova, é inovador e é o que cria novos valores. E eu acho que há um bocado receio disso!” (aluno3, BDP, 17 anos). Os restantes colegas vão dando novas achegas explicativas, assentes numa representação social estereotipada do mundo artístico, percecionado como um grupo “outsider” no sentido que Becker (1985) atribui aos músicos de *jazz*, isto é, um grupo constituído por indivíduos cujas “atividades são formalmente legais mas a sua cultura e o seu modo de vida são suficientemente bizarros e não convencionais para serem qualificados de marginais pelos membros mais conformistas da comunidade” (p.103). O discurso dos alunos é, pois, atravessado pela estereotipia de artista “excêntrico, irreverente” e com um “temperamento um bocado especial!” (aluno4, BDP, 17 anos) – características que, na opinião deste mesmo aluno, “(...) custa a quem não é artista, compreender”. A singularidade do “estilo das pessoas” (aluno3, BDP, 17 anos) visível numa escola de Artes da capital e a originalidade dos modos de expressão dos “artistas” suscitariam, segundo os entrevistados, problemas de ajustamento mútuo, nomeadamente num colégio que eles percecionam como “muito conservador” (aluna, BEP, 17 anos). Como conta uma aluna, “Uma amiga minha, o trabalho dela foi fazer uma curta-metragem e no colégio nunca na vida ia poder fazer uma

curta-metragem nem, muito menos no Carnaval, podiam vir para aqui mascarados como na António Arroio que, no Carnaval, descem a rua mascarados e a fazer malabarismos...” (PBIC, 17 anos). Há logo quem justifique “Aquilo, a Associação de Estudantes é um circo e cá não!” (aluna, BDP, 15 anos).

Para o colégio laico, as Artes são uma aposta forte, através da qual a atual Direção preserva e alimenta uma matriz cultural que remonta aos primórdios da fundação do colégio – um estabelecimento de ensino que “nasceu de gente da Cultura”, como nos diz um atual professor de Artes. As recordações dos ex-alunos deixam visível esse património fundacional: “Havia música, havia teatro – (...) nós tínhamos teatro, tínhamos aulas de teatro e tínhamos representações cénicas, fiz várias – e tive grandes professores de teatro e «diseurs»” (BDP, 69 anos), cuja qualidade se elevava “(...) ao nível do Villaret, por exemplo” (BDP, 79 anos), nas palavras de um outro aluno de então. A presença no colégio, como professores, de vultos importantes da cultura propiciava a familiarização precoce dos alunos com as Letras e as Artes. É recordado por aquele ex-aluno o docente que falava “De pintura, falava de Picasso (...)” ou aquele outro que “(...) gostava muito de falar sobre cinema e nós começávamos a ter lições nas aulas de estudo: o que era uma guionista, o que era um electricista, o que era o carpinteiro de cena, o que era o plateau, o que era uma assistente realizadora”. As idas ao cinema e a visita aos museus eram exemplos de práticas culturais disponibilizadas aos alunos internos, durante o fim de semana, como recorda o mesmo entrevistado: “O colégio, com os Prefeitos, tinham o cuidado de os levar ao cinema, de os levar a passear, de levá-los aos Museus – ao Museu de Arte Antiga, muitas vezes fui nesses passeios”. As instalações do colégio serviram ainda de palco a “(...) exposições onde, entre outros, expôs o Júlio Pomar, onde entre outros expôs o Álvaro Cunhal” (professor, 62 anos).

Fiel à sua identidade de “escola com grandes tradições culturais” (Projeto Educativo, p.2), o colégio laico mantém, na atualidade, a “(...) aposta na dimensão plural da realização criativa e da inovação, valorizando as vertentes da expressão plástica, a formação musical (...)” (p.2). Porque, como diz um dos entrevistados, “A cultura e a arte não são senão aspetos elementares no crescimento ou na existência de um ser contemporâneo preparado para o amanhã” (professor, 62 anos), o colégio proporciona aos alunos iniciativas várias de contacto com a vida cultural e de interação direta com os seus agentes, de que recolhemos testemunhos presenciais e discursivos. Estivemos presentes, por exemplo, nas Semanas Temáticas das Artes ou da Literatura que trazem até ao convívio dos alunos personalidades

da cultura portuguesa e onde foi visível o envolvimento dos discentes que interagiram com os oradores através de dúvidas e questões cuja pertinência deixava adivinhar, em alguns casos, preparação prévia sob orientação docente. Ouvimos ainda o testemunho dos pais sobre o enfoque deste colégio na vertente cultural, registrando o de uma mãe que nos diz ter pesado na sua opção por esta escola “perceber o tipo de visitas que eles tinham – que a maior parte são a museus – e a preocupação que têm em visitar exposições temporárias que, depois, vão ter esse cunho. E depois, também, o cunho, por exemplo, das artes visuais e das artes plásticas e o fazerem parte... o terem um *atelier* que faz parte da educação de todos e que não é, sequer, uma opção, que faz parte. Sim, isso é das coisas melhores que eles têm” (PBIC, 32 anos).

Fundamental para o aperfeiçoamento da sensibilidade artística é também a música. A aposta deste colégio na componente musical é relevante, sendo de registar a existência de um grupo de Música de Câmara discente – “um dos orgulhos do colégio” e “uma imagem de marca” da instituição, nas palavras de um dos entrevistados (professor, 34 anos) – a quem a Direção confere lugar de destaque em todos os eventos festivos e a quem distingue com os mais rasgados elogios e incentivos, como deixámos registo no diário de campo. Mesmo admitindo, como diz um dos elementos desta orquestra, que “a qualidade não é assim tanta!” (aluno2, PBIC, 17 anos), este grupo – já com 17 anos de existência – é percecionado como uma sementeira que dá os seus frutos: “Deixa-me dizer uma coisa: eu... até, ultimamente, até a mim me apetece tocar um instrumento!” (aluno1, PBIC, 17 anos).

1.2. Estratégias de promoção do sucesso académico

1.2.1. O papel do docente na construção do êxito: do professor ideal ao professor real

Enquanto elemento fulcral na relação pedagógica e humana que se desenvolve no quadro da sala de aula, o professor não podia deixar de ser objeto da nossa atenção. Apoiados nas representações dos inquiridos partimos, assim, à descoberta do perfil do professor promotor do sucesso académico dos seus alunos.

De entre as características valorizadas pelos alunos sobressai a competência pedagógico-científica do docente. Este atributo – referenciado, aliás, em vários estudos sobre a representação social discente de “bom professor” – é indissociável do que Sacristán (1995) considera ser um dos traços do “(...) discurso pedagógico dominante: uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino

(...)” (p.64) que se vê acrescida, nas últimas décadas, pelo aumento das exigências decorrente da “grande fragmentação da atividade do professor” (Esteve, 1995). É neste quadro de profundas mutações, marcado pelo fenômeno paradoxal de reforço de importância e de fragilização docente (Canário 2005), que a formação contínua vem afirmar-se como prioridade, nela se concentrando as expectativas – nem sempre concretizadas – de melhorar o funcionamento das escolas e o desempenho profissional dos docentes e de, ao mesmo tempo, combater, através da valorização simbólica, a “desmobilização subjetiva” (Correia e Matos, 2001, p.109) que atinge largas franjas do corpo docente.

Como se depreende pela análise dos respectivos Projetos Educativos, os colégios em análise estão atentos à aquisição e consolidação, por parte do seu corpo docente, das múltiplas competências requeridas pela profissão. Assim, no sentido de uma constante atualização dos docentes, o colégio laico promove “(...) o acesso a meios de formação contínua” (p.19). Reconhecidas como essenciais pelos docentes entrevistados, as ações de formação oferecidas por este colégio são “Normalmente em termos mais pedagógicos” (professora, 36 anos), abrangendo questões “(...) de avaliação, quadro interativo, (...) coisas mais genéricas que podem ser utilizadas por diferentes disciplinas” (professor, 33 anos) sendo, amiúde, dinamizadas pelos próprios grupos disciplinares, como observa este mesmo docente. O caráter ocasional destas ações de formação é deixado no ar quando um dos entrevistados responde à pergunta “Então o colégio promove ações de formação?": “Algumas. Sim, de vez em quando acontece” (professora, 36 anos).

No colégio religioso, a participação em ações de formação assume mesmo caráter de obrigatoriedade para os docentes chegados há menos de três anos, contando este estabelecimento de ensino com órgãos colegiais especificamente direcionados para a promoção da formação contínua, como vimos anteriormente: caso do GRACOS e do Conselho de Formação. Com um discurso menos contido e mais entusiástico do que o dos colegas do colégio laico, os professores do colégio religioso mostram-se unânimes na confirmação da dinâmica formativa da sua escola, dando sinais visíveis de aprovação quando um dos presentes, depois de considerar a oferta formativa “Enormíssima” (professora, 65 anos), diz que “(...) se há coisa que o colégio proporciona, em grande, é a formação”. Na opinião desta docente, as iniciativas disponibilizadas são “muitas, boas e variadas”. Elas contemplam, nas palavras dos entrevistados, desde a “Formação científica e pedagógica” (professora, 40 anos) à área das “relações humanas” (professora, 65 anos), passando pelo

campo “até religioso” (professora, 44 anos) – dimensões requeridas por docentes que, como o colégio pretende, estão “(...) implicados na vida dos alunos e assumem um interesse pessoal pelo desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e espiritual de cada um deles (...)” (GRACOS, 2000, p.18). Dir-se-ia, assim, que o projeto formativo dos professores do colégio religioso, a exemplo do que acontece com o dos alunos, persegue a meta de uma formação integral que contempla, neste caso, uma dimensão ausente da definição convencional de profissionalidade docente: a espiritualidade, “alimentada” neste colégio através da frequência de encontros como o da “Fé e Educação” ou da realização de Exercícios Espirituais. É percepção dos entrevistados que as ações de formação não contribuem apenas para o seu enriquecimento científico-pedagógico e para a sua formação no âmbito dos valores da pedagogia inaciana. Elas são percebidas também como uma oportunidade para “criar relação entre o corpo docente” (professora, 44 anos) e como uma mola motivacional da classe, com evidentes impactos positivos no êxito dos alunos: “As relações também passam muito por aí e eu penso mesmo que o sucesso educativo, para os alunos, também passa muito por ver-nos a nós como um corpo unido (...) acho que isso tem muita força, eles verem que nos tratamos como uma família, com respeito, com estima”. Uma outra docente (59 anos) acrescenta: “E ajuda na motivação, na medida em que um professor, de vez em quando, acho que também vai caindo, assim um bocadinho... e se temos uma formação e vimos dali com as baterias carregadas...”.

Com “as baterias carregadas”, o professor terá mais probabilidades de ir ao encontro do que os alunos inquiridos identificam como atributos de um professor promotor de sucesso: dar aulas interessantes, motivadoras e variadas (99,8%), dominar os conhecimentos da sua área disciplinar transmitindo-os com clareza (98,9%) e estimular a participação dos alunos (96%). A força das convicções discentes nestes três atributos é visível na elevada percentagem de alunos que expressa um acordo total: 86,5%, 81,6% e 56,9%. A exigência com as aprendizagens dos alunos é também apontada como uma característica do professor promotor de sucesso pela maioria dos estudantes (92,1%), divididos entre os 53% que se limitam a concordar e os 39,1% que concordam totalmente – uma percentagem que, embora menos expressiva do que as encontradas para o “totalmente” nas dimensões anteriores é, ainda assim, reveladora da adesão discente aos valores de rigor e exigência plasmados nos Projetos Educativos dos colégios frequentados e reiterados pelo Diretor do colégio religioso: “(...) insistimos muito na seriedade do trabalho e não na facilitação. Para nós, a facilitação é

tudo o que há de pior para criarem pessoas mais ou menos amorfas que não vão, mais tarde, dar nada à sociedade (...) tem de ser a «pedagogia do esforço» contra a «pedagogia do apetite». Os pais, por sua vez, destacam como características do professor ideal a competência científico-pedagógica – garante da função transmissiva e disciplinadora –, a competência relacional (dimensão a abordar no ponto 2.1.4) e a “ética do exemplo”. Para uma mãe do colégio religioso, “(...) o professor tem de exigir, deles, determinadas coisas e tem de se saber dar ao respeito e tem de estar na sua posição. E tem que dar um exemplo” (BEP, 42 anos). Esta posição é corroborada por outro pai da mesma escola, defensor de que “(...) o professor ideal é aquele que consegue ensinar, consegue estar com os alunos e consegue partilhar muitas informações, no seu dia a dia. É o exemplo” (PBIC, 39 anos).

Tabela 12. Características científico-pedagógicas do professor promotor de sucesso educativo

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Total
Dá aulas interessantes, motivadoras e variadas	86,5%	13,3%	0,2%	0,0%	100,0% (N=473)
Domina os conhecimentos da sua disciplina e transmite-os com clareza	81,6%	17,3%	1,1%	0,0%	100,0% (N=473)
Estimula a participação dos alunos, através do elogio e do incentivo	56,9%	39,1%	3,4%	0,6%	100,0% (N=471)
É exigente com as aprendizagens dos alunos e com o cumprimento das tarefas escolares	39,1%	53,0%	7,5%	0,4%	100,0% (N=468)

Claro que a consecução deste objetivo institucional – como a de outros, aliás – encontra na autonomia contratual um poderoso aliado que permite ao ensino privado assegurar, através da liberdade de recrutamento e despedimento, a vinculação do corpo docente à cultura oficial de cada colégio (Cotovio, 2004). Como o Diretor do colégio religioso admite, uma educação jesuítica voltada para o sucesso pressupõe um tipo de docente que “(...) também ele próprio, bebe e se move por esta pedagogia Inaciana (...) E a pedagogia Inaciana tem muito que se lhe diga no sentido, até, do *magis* (...) este *magis* que 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». Os depoimentos dos professores deste colégio dão sinais, efetivamente, de absorção da cultura institucional que “entra por osmose” (professora, 65 anos) e que é perceptível na apropriação e acionamento discursivo do léxico e dos valores do colégio e na afirmação de comunhão com os ideais e as metas do colégio através de um entusiástico “Já todos «vestimos a camisola»” (professora, 40 anos). A mesma expressão é

usada, aliás, por um docente do colégio laico que diz tê-la ouvido da boca da Diretora, no dia em que entrou no colégio. Através dum compromisso personalizado, a Direção fortalece, também, os laços de envolvimento e de lealdade com as metas institucionais: “Lembro-me, quando fui admitido aqui, de a Dr.^a (...) me ter dito mesmo – é uma expressão dela – para «vestir a camisola» do colégio. Isto significa estar ao serviço de um Projeto Educativo com o qual nos identificamos e que se identifica, também, connosco” (professor, 34 anos).

Procurámos ainda saber, junto dos alunos inquiridos, se eles encontravam nos seus professores as características que atribuíram ao ideal tipo de docente promotor de sucesso. Os alunos do colégio laico são os que mais identificam nos seus docentes características daquele ideal tipo. Assim, na perspetiva de 72,3% dos alunos desta escola, os seus professores são exigentes e explicam e ensinam bem, opinião que não é partilhada por apenas 1,6% dos inquiridos. No colégio religioso, a percentagem de alunos satisfeitos desce para 57,6%, subindo para 2,4% os descontentes.

Tabela 13. Perceção dos alunos sobre a exigência e capacidades pedagógicas dos professores, segundo o colégio

No meu colégio “tenho professores exigentes e que explicam e ensinam bem”	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Sim	57,6%	72,3%	67,2%
Não	2,4%	1,6%	1,9%
Às vezes	40,0%	26,1%	30,9%
Total	100,0% (N=165)	100,0% (N=307)	100,0% (N=472)

Pearson Chi-Square = 10,570; df =2; sig. 0,01

A apreciação positiva dos professores é reafirmada nas entrevistas que corroboram, aliás, a maior veemência avaliativa dos alunos do colégio laico identificada nos inquiridos. Entre os jovens deste colégio é consensual que os professores são – senão todos, pelo menos “A maior parte” (aluno2, PBIC, 17 anos) – “excelentes” (aluno1, PBIC, 17 anos) e não apenas no plano académico, como este aluno sublinha. Com entusiasmo, um outro entrevistado diz-nos que “Há professores que são Mestres” (BDP, 16 anos), opinião corroborada por um outro colega que, mais tarde, nos dirá: “ (...) mas aqui há: há professores, aqui, que são Mestres e são Mestres (...) no sentido de mudarem muito o pensamento das pessoas e abrirem os horizontes da pessoa (...)” (aluno4, PBIC, 17 anos). Parecendo inscrever-se na tradição deste colégio, a excecionalidade do corpo docente é também evocada pelos antigos alunos que falam “(...) de um bom colégio, com professores excelentes e, portanto, uma docência de alto nível” (BDP, 79 anos).

1.2.2. Dinâmicas pedagógico-organizacionais e promoção de uma cultura de cooperação docente

Num contexto de potencialização das lógicas de mercado escolar propiciado, nomeadamente, pela publicitação dos *rankings* escolares, as escolas veem-se confrontadas com a necessidade de “(...) pensarem e desenvolverem medidas de âmbito pedagógico e organizacional (...)” (Melo, 2007, p.86) que garantam a obtenção dos melhores resultados aos seus discentes – uma necessidade a que os dois colégios em análise procuram, também, dar resposta. Atentos à *performance* académica dos alunos, os responsáveis destas duas instituições educativas asseguram um conjunto de aulas de compensação educativa e de espaços de estudo – com supervisão docente – tendentes quer a colmatar eventuais dificuldades escolares no exercício do “ofício” de aluno, quer a otimizar as suas potencialidades escolares no sentido da autossuperação. Como nos diz a Diretora do colégio laico: “(...) nós tentamos sempre – antes do insucesso – tentamos sempre, para os alunos que estão com dificuldades, aulas de apoio, salas de estudo, enfim, planos de recuperação...”.

Num primeiro momento, os professores de ambos os colégios acionam, como as entrevistas documentam, estratégias individuais de combate à desmotivação e insucesso. Elas vão desde o envolvimento do aluno em trabalho de grupo até à preparação e uso na aula de “materiais específicos para recuperação” (professora, colégio religioso, 65 anos), passando pelo recurso às novas tecnologias através da criação de um *blog* e de um *site* de consulta, recordado por uma professora do colégio laico: “Então agora os últimos 10 minutos, em vez de terem trabalho de casa, façam já aí as respostas por escrito e depois estão lá no *site*. Mas só disponibilizo no *site* as respostas passado 15 dias, para eles depois...” (professora, 52 anos) não se tornarem preguiçosos, conclui a mesma entrevistada.

O trabalho de equipa entre os diferentes elementos do Conselho de Turma e, em certos casos, o(s) psicólogo(s), procura dar resposta à “(...) preocupação de fazer um bom diagnóstico das razões que levam ao insucesso” (professora, colégio religioso, 59 anos) e permitir o delinear de uma estratégia eficaz. Esta pode passar pela disponibilização de Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido, devidamente integradas no horário do aluno e orientadas pelo seu próprio professor. O Projeto Educativo do colégio laico define-as como “(...) espaço de enriquecimento e orientação da aprendizagem” e estabelece a sua obrigatoriedade para os alunos sujeitos a Plano de Recuperação, deixando em aberto a possibilidade de elas serem frequentadas por quem as solicitar. Sobre a sua utilidade, diz-nos uma docente do mesmo

colégio: “(...) a introdução dessas aulas de apoio, do meu ponto de vista e na minha opinião, ajudaram imenso a ultrapassar algumas dificuldades de alguns alunos porque, de facto, eles têm um apoio muito individualizado em que se trabalha, com eles, exatamente os problemas que eles têm. E nós, nessas aulas, apercebemo-nos muito mais facilmente das causas do insucesso do que numa sala de aula com mais vinte e tal alunos, não é?” (professora, 36 anos). Segundo dados estatísticos fornecidos pelo colégio laico, a frequência das aulas de apoio/complemento educativo foi, no ano de 2008-09, de 42,3% no 9º ano e de 31,6% no 12º ano. No colégio religioso – onde não tivemos acesso aos dados oficiais – verificamos, através do inquérito, que a sala de estudo foi ou é utilizada por apenas 25,5% dos alunos – percentagem que ascende para os 54,2% no caso da frequência às aulas de apoio (ver AI-T41 e 42), cuja finalidade nos é assim explicada: “(...) o apoio não é para o professor debitar, novamente, a matéria que lecionou na aula e que o aluno não apreendeu. O apoio é para o aluno, depois de em casa ter feito um trabalho individualizado, um esforço de ler o livro, de tentar fazer os exercícios e aquilo que ele não consegue sozinho então dirigir-se, no horário que o professor lhe apresentou de apoio e, juntamente, tirarem as dúvidas” (professora, 40 anos).

Estas estratégias de promoção do sucesso são complementadas por outras, como o caso da promoção da continuidade pedagógica, facilitada pelo quadro de liberdade contratual que permite garantir a estabilidade do corpo docente. Adotada no colégio religioso, ela é identificada pelos seus docentes como facilitadora de um maior conhecimento dos alunos e das suas dificuldades: “(...) há professores que pegam nos alunos, muitas vezes no 7º ano e fazem o 3º ciclo e caminham com eles no Secundário (...) e claro que é muito favorável, para os alunos, o professor pode acompanhá-los, já os conhece muito melhor e pode atuar tendo esse conhecimento presente” (professora, 40 anos). No colégio laico, onde registámos também a existência de professores que acompanham as turmas durante vários anos, a questão da continuidade pedagógica suscita alguma controvérsia. As vantagens e desvantagens vão sendo elencadas: “(...) o dar aulas, por exemplo, dois anos seguidos ou três anos seguidos acaba por ser muito gratificante, porque já nos conhecemos muito bem, uns aos outros. Mas por outro lado, do ponto de vista dos alunos, também é bom eles terem experiências novas e (...) terem professores diferentes, porque eles vão ter isso depois, futuramente, sempre, não é? E, portanto, o experimentarem métodos diferentes, estratégias diferentes e posturas diferentes, em aula, é bom para eles, também” (professora, 36 anos).

Afinal, como dirá um outro colega: “Mais cabeças a pensar, se houver um controlo e um domínio da situação é sempre melhor do que uma só cabeça” (professor, 62 anos).

Entre os fatores favoráveis às aprendizagens dos alunos – e também à satisfação profissional dos professores – conta-se ainda a existência da já conceptualmente problematizada cultura de cooperação entre o corpo docente (Thurler, 1994) e de uma prática de comunicação que permita ao professor ir “(...) partilhando os seus problemas, para não os acumular; analisando em grupo as tendências mais significativas da mudança social; expressando as suas dificuldades e limitações, para trocar experiências, ideias e conselhos com os colegas e com os outros agentes da comunidade escolar” (Esteve, 1995, p.119). Cabe ao diretor da escola não só estimular essa postura colaborativa e comunicativa, mas também assegurar as condições para que ela se concretize, assim permitindo combater a tendência docente para um isolamento profissional que “(...) limita o acesso a novas ideias e a soluções melhores, acumula estresse internamente como uma chaga, fracassa em reconhecer e em elogiar o sucesso e permite a existência e a permanência de incompetência em detrimento dos estudantes, dos colegas e dos próprios professores” (Fullan e Hargreaves, 2000, p.20). A julgar pelos depoimentos dos docentes, nos seus colégios existe esse “trabalho colaborativo” (professor, colégio laico, 34 anos) que encontramos preconizado, por exemplo, no Regulamento Interno do colégio laico, onde se apela ao “espírito de diálogo e de trabalho em equipa de toda a comunidade educativa” (s/p.). Reconhecendo que “(...) neste nosso trabalho nada se consegue se não for em equipa” (professora, colégio religioso, 65 anos), os professores entrevistados falam-nos de um clima de diálogo e de partilha de experiências e de materiais que não invalida, como salientam os docentes do colégio religioso, o respeito pela sua individualidade: “(...) cada um tem as suas valências e nós temos de respeitar as diferenças que existem entre nós e, realmente, aproveitar o que de melhor há em cada um” (professora, 65 anos). O trabalho é desenvolvido ou no quadro dos grupos e departamentos disciplinares e/ou informalmente: “Sempre planeámos aulas em conjunto, sempre aferimos estratégias em conjunto, também estamos em permanente comunicação «E como é que a turma reagiu a isto, como é que reagiu a outra coisa?»” (professora, colégio laico, 36 anos). Os testes, por exemplo, são realizados em equipa e quando os horários das turmas impossibilitam que eles sejam iguais pelo menos “têm uma matriz comum” (professora, colégio religioso, 65 anos): “(...) nós planificámos juntos os testes. Como sabe, são únicos e, portanto, vamos trocando algumas linhas... às vezes são questões de didática «Como é que

vamos fazer este teste?»” (professor, colégio laico, 34 anos). Nos casos em que tal trabalho conjunto não é possível por haver um único professor a lecionar a disciplina, o enriquecimento da partilha de experiências é procurado através de outras modalidades de colaboração: “Ok, eu devo dizer que, na minha área, há situações em que eu sou o único professor a dar um ano. (...) Contudo, acabei de chegar de uma visita de estudo onde convidei para ir, também, um outro professor do Departamento das Artes, embora não professor desta disciplina, doutra disciplina. Portanto, fez companhia, introduziu outros elementos” (professor, colégio laico, 62 anos).

Pelos depoimentos, depreendemos que o contributo das Direções para a criação de um clima colaborativo entre os docentes assenta não só no exemplo, mas também na criação de condições que possibilitem o trabalho de equipa, como é o caso da distribuição do serviço letivo, ou da organização de horários sem a qual, por exemplo, não seria possível os alunos do colégio laico “(...) terem os testes todos no mesmo dia, à mesma hora, todos iguais (...)” como observará uma mãe (PBIC, 46 anos) com experiência na área da Psicologia da Educação. O estímulo à colaboração parte, desde logo, das cúpulas, talvez conscientes da importância do trabalho em grupo na construção da “eficácia escolar”, como documentam, aliás, vários dos estudos e autores analisados ao longo da nossa incursão teórica: “Eu diria mesmo que a Direção funciona em equipa. E dá o exemplo, também” (professora, colégio religioso, 44 anos).

Admitimos que a estabilidade do corpo docente, ao evitar a permanente desagregação e reformulação dos grupos de trabalho, contribua também para a criação e reforço do clima de suporte, de diálogo e de cooperação referenciado pelos entrevistados. A falta de apoio e de reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido constituem, de acordo com Barrère (2002), um dos motivos de descontentamento dos docentes com as chefias das suas escolas. Ora, segundo Fullan e Hargreaves (2000), professores “desvalorizados, descartados e tratados com indiferença tornam-se maus professores” (p.47). Se partirmos deste pressuposto, poderemos dizer que estamos perante bons professores, uma vez que a perceção dos entrevistados é a de que encontram, por parte dos respetivos diretores, não só disponibilidade e atenção, mas também suporte e valorização do seu trabalho e do seu contributo – como, aliás, tivemos oportunidade de testemunhar em vários momentos, dos quais deixámos registo no diário de campo. No colégio laico, onde nos falamos de “liderança democrática” (professor, 34 anos), dizem-nos, a propósito da Diretora: “Ela apoia-nos, não nos deixa cair, mas

também nos chama à razão (...)” (professora, 52 anos). A relação é, como nos diz, de empatia: “(...) os professores estão nesta casa, gostam de estar com ela, aceitam de muito bom grado as diretrizes, percebem...”. No colégio religioso, a Direção não só “funciona bem” (professora, 40 anos) como “está muito disponível” (professora, 65 anos) e com grande receptividade e “proximidade” (professora, 44 anos) ao corpo docente.

A estabilidade e personalização que caracterizam as Direções destes colégios possibilitarão também uma maior vinculação aos docentes relativamente à que existe nas escolas públicas, onde “(...) a Direção está sempre a mudar, é muito partilhada” (professor, colégio laico, 33 anos) e assenta, na opinião de uma colega, num “conjunto de pessoas” (professora, 36 anos). Tal apoio e proximidade funciona, nas palavras da mesma professora, “(...) como um catalisador de muitas coisas e acaba por, no fundo, fazer com que tenhamos um grau de exigência muito elevado. E, portanto, aquela história de procurar ser melhor (...) Quer dizer, ninguém se encosta, ninguém deixa andar, eu acho que estamos sempre à procura de melhorar como professores”.

1.2.3. Potencializando a performance académica fora dos muros da escola

Sendo as causas do insucesso académico múltiplas e de natureza vária, a promoção do sucesso educativo não se esgota nas estratégias de âmbito científico-pedagógico e organizacionais nem na promoção de uma cultura escolar de cooperação docente, exigindo, ainda que em graus diferentes, uma articulação com um dos principais agentes de socialização: a família. Dando sinais de acreditar no impacto das culturas familiares na construção do sucesso dos filhos, estes colégios apostam fortemente no envolvimento dos Encarregados de Educação na vida escolar, como os Projetos Educativos e os depoimentos dos Diretores deixam claro. Acreditando que “a família, os pais, são os primeiríssimos responsáveis da educação dos próprios filhos” e que “a escola existe e define-se como um instrumento de trabalho, um auxílio aos pais para poderem, eles próprios, educar melhor os seus filhos” (Diretor do colégio religioso), os colégios promovem uma “(...) aproximação muito grande entre a Escola e a família, sempre com o objetivo de apoiar o aluno nas suas dificuldades, nas suas fragilidades – que, muitas vezes, não são dificuldades na aquisição de conhecimentos, mas são fragilidades emocionais de que nós nos apercebemos e, portanto, tentamos, de imediato, comunicar, conversar, dialogar com a família e, às vezes, com especialistas na área que nós temos, também, aqui na Escola para, portanto, levar o aluno a

ter clima, a ter ambiente propício à aprendizagem” (Coordenador de Ano do colégio laico). A existência, no colégio laico, de um Gabinete de Psicologia, Orientação e Apoio Educativo facilita esta interação com as famílias, assegurando ainda o apoio a alunos com necessidades educativas especiais, a orientação escolar e vocacional e, mediante autorização dos Encarregados de Educação, o acompanhamento psicopedagógico a eventuais casos sinalizados pela Direção. No colégio religioso, essa missão é mediada por uma equipa de psicólogos do Serviço de Psicopedagogia.

Mobilizados pelo projeto de sucesso escolar dos filhos, os pais tendem a acionar os recursos que têm ao seu dispor para “(...) para transformar cada instante em instante de educação, cada atividade em atividade educativa (...)” (Dayrell, 2007, p.213), dando azo a um processo de invasão crescente da sociedade pela lógica escolar que se traduz, segundo este e outros investigadores (Correia e Matos, 2001), nos fenómenos de “alunização da juventude” e de “pedagogização da sociedade” problematizados no enquadramento teórico. É no âmbito desta dinâmica que deve ser compreendida a procura parental de atividades extraescolares, como é o caso de explicações, cursos de línguas, atividades culturais ou mesmo desportivas que assegurem uma maior produtividade escolar aos filhos⁴⁴. Ainda que esta tendência esteja hoje também “(...) disseminada nas camadas populares (...)” (Dayrell, 2007, p.213), ela encontra condições particularmente favoráveis à sua prática nas classes de maior capitalização social económica e cultural, entre as quais Kellerhals e Montandon (1991) identificaram o maior índice de estimulação extraescolar, associado positivamente às ambições parentais para os filhos. Entre os incentivos destas famílias à promoção do sucesso escolar dos filhos figuram ainda, segundo Vieira (2003b), as atividades suplementares de apoio pedagógico – vulgo explicações – que, face aos obstáculos para ingressar na universidade, acrescentam hoje à função paliativa a função preventiva. Ora, contrariamente às expectativas, mais de metade dos inquiridos (56%) afirma não contar com qualquer tipo de apoio pedagógico fora do colégio (ver AI-T44). Aventámos, inicialmente, duas hipóteses explicativas para esta elevada percentagem: os capitais culturais e escolares dos pais conferirem-lhes a competência necessária para apoiar academicamente os filhos, permitindo-lhes, numa lógica de “docentização parental” (Silva, 2003b, p.313), a substituição do apoio escolar externo por um acompanhamento doméstico; o embaraço dos jovens inquiridos em

⁴⁴ A frequência de atividades extracurriculares por parte dos alunos será analisada no ponto 2.2.2.

reconhecer, num inquérito sobre a problemática do sucesso, a necessidade de uma “ajuda externa”. As entrevistas dos pais deram força à nossa primeira hipótese explicativa, como veremos no capítulo VIII-3.1.

Na mesma lógica de alunização da juventude fora do espaço escolar se insere a realização de trabalhos de casa – um tema que, como vimos, divide os que veem nos TPC uma indispensável estratégia de consolidação das aquisições escolares ou uma indesejável “(...) «intensificação» do trabalho escolar dos alunos” (Correia e Matos, 2001, p.98). Ambos os colégios se demarcam, neste domínio, de posturas polarizadas, buscando um equilíbrio que resulte proveitoso para os alunos. Nas palavras da Coordenadora de Ano do colégio laico, os TPC “(...) são fundamentais, não em excesso. Mas com conta, peso e medida (...) é fundamental que o aluno sinta alguma responsabilidade e sinta que tem de cumprir com as suas tarefas – o que é também uma aprendizagem do cumprimento de prazos, de obrigações, etc.”. No mesmo sentido vão as palavras do Diretor do 3º ciclo da escola religiosa quando afirma que embora eles sejam importantes para o aluno poder “exercitar em casa, como modelo, como forma de autocontrolo das aprendizagens”, os professores não devem fazer deles “cavalo de batalha”, reservando-os só para “(...) assuntos em que faça realmente sentido. Há outros assuntos que, se calhar, até é pior eles fazerem sozinhos em casa”.

É assim que, através da aposta no envolvimento dos pais nas tarefas escolares e na vida colegial dos filhos (como veremos no capítulo VIII-3.1.), estes colégios potenciam a interiorização discente não apenas do currículo formal mas também do “escondido”. É sobre um dos pilares deste último currículo – a socialização para os valores da conformidade e da disciplina que farão “(...) deles atores e membros de corpo inteiro da sociedade global e dos sistemas que a compõem” (Perrenoud, 1995, p.54) – que incidiremos, de seguida.

1.3. A ordem escolar enquanto condição de sucesso académico: do discurso à praxis

1.3.1. A apologia discursiva da disciplina

A questão da indisciplina constitui, hoje, um fator determinante não apenas da “crescente imagem negativa da escola” (Amado, 2000, p.5) em geral, mas também de algumas escolas, em particular. Como diz Barrère, a “(...) ordem escolar é cada vez mais um critério determinante das reputações cruzadas no mundo do ensino” (2005, p.626) a que os pais são sensíveis, ainda que em grau diferente conforme a sua pertença sócio-cultural, a

familiaridade com o sistema escolar ou os projetos de vida acalentados para os descendentes. O clima disciplinar é pois, chegada a hora de selecionar o estabelecimento de ensino, uma das variáveis levadas em linha de conta pelas famílias (Nogueira, 2005; Ballion, 1991), ciosas de também providenciar aos filhos a ordem e a disciplina que, segundo Estrela (2002), prevalecem – “apesar do discurso liberalizante sobre as regras da sala de aula” (p.20) – como condições para a eficácia de todo o ato pedagógico assente na palavra. Indo de encontro a esta preocupação parental, os colégios zelam pela (auto)disciplinarização⁴⁵ dos seus alunos – nas aulas, a avaliar pelo *feedback* que delas nos dão os diferentes agentes educativos; mas também nos espaços e tempos extraletivos onde presenciámos, como o diário de campo assinala, o recurso a estratégias de prevenção e correção que contribuem para a aquisição e naturalização de hábitos de ordem e de disciplina integrantes desse “capital cívico mínimo” (Pinto, 2007, p.177) requerido por uma interação pedagógica que se pretende eficaz. Tal como o Diretor do colégio religioso, a Diretora do laico reconhece essa necessidade ao afirmar que “Se houver indisciplina, os alunos não podem aprender (...)”, opinião consensual entre os docentes que entrevistámos no seu colégio. A disciplina é considerada “essencial” (professor, colégio laico, 33 anos) porque, como dirão mais tarde dois outros entrevistados do mesmo colégio, “Sem disciplina não há ensino” (professor, 34 anos) e “Ninguém aprende” (professora, 52 anos). Uma outra entrevistada da mesma escola define a indisciplina como “(...) um grande entrave na aquisição do sucesso. E, portanto, a disciplina é meio-caminho andado para que eles, no fundo, cumpram aquilo a que se propõem e adquiram as competências necessárias. É fundamental” (professora, 36 anos). A mesma ideia é partilhada pelos docentes do colégio religioso, um dos quais observa que uma das coisas “(...) fundamentais na escola e, nomeadamente, aqui no colégio, é ter regras bem definidas, porque se, de facto, não há regras bem definidas não há sucesso (...)” (professora, 65 anos). Dos depoimentos relativos à sua prática pedagógica recolhemos várias estratégias de disciplinarização. Uma delas é a firmeza na definição e cumprimento das normas: “(...) se o professor for consistente e rigoroso na avaliação dos critérios que disse, no princípio do ano, eles já assimilaram e cumprem” (professora, 59 anos). Necessariamente assimétrica – até pela imposição unilateral do saber – e, logo, potencialmente conflitual (Estrela, 2002), a relação pedagógica exige, como outra condição para a sua eficácia, a delimitação clara de

⁴⁵ Salientamos, a este propósito, que os colégios estimulam a autodisciplina e a responsabilidade discentes, a avaliar pelos 79,1% e 16,7% que a esta pergunta responderam “sim” e “às vezes” (ver AI-T45).

poderes dentro da sala de aula que os professores acionam: “E eles terem a noção de que quem faz a gestão da aula é o professor, isso é meio caminho andado para o sucesso. É o professor que faz a gestão da aula. E não é quando o professor está até a dar uma aula «Ah, vou dar um aviso!» (...) Não pode haver pergunta nenhuma se ainda não acabou de ouvir aquela frase, não é?” (professora, colégio religioso, 65 anos). Na linha das conclusões de Barrère (2002), os docentes entrevistados estabelecem uma ligação estreita entre a capacidade de afirmarem a sua autoridade e as competências profissionais – de âmbito científico mas também pedagógico-relacional – que identificam como aliadas imprescindíveis para a manutenção de um clima ordeiro de trabalho: “A competência do professor impõe-se e eles reconhecem e, portanto, as coisas correm bem” (professora, colégio religioso, 59 anos); “Nós, primeiro, conquistámo-los pelo exemplo, pela competência e pela empatia que conseguimos estabelecer com eles. Depois, a seguir, qualquer episódio que eles tenham mais fora do contexto normal do funcionamento da aula, rapidamente é recuperado (...)” (professora, colégio religioso, 40 anos).

Os pais entrevistados partilham a percepção dos docentes sobre a importância de um ambiente disciplinado, o que não surpreende tendo em conta, como já referimos, que a disciplina é um dos fatores determinantes para a escolha do ensino privado (Ballion, 1991). Para eles, a disciplina é “super importante” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos), “fundamental” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos), “importantíssima” (mãe, colégio religioso, PBIC, 46), adjetivos por vezes reforçados com um “extremamente”. Não a perspetivam, porém, no sentido da tradicional relação vertical professor/alunos que adivinhamos na alusão a “(...) um pulso firme, autoritário, que bate na mesa e «Não quero que seja assim» (...)” (mãe, colégio laico, PBIC, 32 anos) ou na referência de um outro pai a que “não pode haver é terror” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos). Entendem-na, como nos diz um pai, “no sentido de regras e de as coisas estarem bem definidas” (colégio religioso, PBIC, 43 anos) e de haver “(...) flexibilidade para ouvir a voz [dos alunos]” (mãe, colégio laico, PBIC, 32 anos). A necessidade da disciplina é tanto mais justificada quanto maior for a imaturidade do jovem, como acontece na infância ou na adolescência: “eu acho que nós todos, sobretudo quando estamos a formar a nossa personalidade, se sentirmos que não há disciplina é o caos. Acho que os miúdos, acho que para o nosso crescimento, para o bem de nós, precisamos que nos imponham regras” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos). Segundo uma mãe, ela é necessária até para que as crianças encontrem os referenciais em termos de valores

e de normas de conduta que o mundo atual perdeu, na sua perspetiva: “no mundo de hoje retiraram-se essas barreiras todas, muitas vezes, e as crianças sentem-se perdidas, as famílias sentem-se perdidas, as pessoas sentem-se perdidas, um bocadinho porque não lhes foram ensinados os primeiros princípios básicos” (colégio religioso, BEP, 42 anos).

Quanto aos benefícios de um ambiente disciplinado no processo de ensino-aprendizagem, eles são um dado assente, para estes pais. Afinal, diz-nos um deles, “(...) a disciplina é aquilo que deve servir para que o ambiente, dentro de uma sala, sirva os propósitos que levam as pessoas a estarem lá metidas dentro” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos). Se não há disciplina e se “(...) eles vão para as aulas e se aquilo for uma bagunça, nem os professores conseguem dar a aula nem os miúdos conseguem captar o que o professor está a transmitir-lhes, porque é impossível” (mãe, colégio laico, PBE, 45 anos). Como, aliás, acontece aos adultos, segundo outra mãe da escola religiosa: “Mesmo nós, já pessoas adultas, se vivermos no meio da desorganização a nossa cabeça também não consegue funcionar” (PBE, 50 anos).

Também os alunos, como nos diz Estrela (2002), reconhecem a importância da manutenção de um clima de ordem na sala de aula – opinião partilhada pela quase totalidade dos nossos inquiridos que consideram o respeito pela ordem e pela disciplina uma característica de uma escola de sucesso (86,1%) e, logo, um valor a transmitir pela instituição escolar (97,4%) (ver AI-T46 e 47). As respostas dos alunos entrevistados confirmam a valorização do clima disciplinar – mais contida, em termos discursivos, no colégio laico, onde um “Sim, sim, pela vida fora” (aluna, PBIC, 17 anos) responde à pergunta “É importante a disciplina?”; mais entusiasta no colégio religioso, onde a pergunta é acolhida com um assertivo “Claro que é!” (aluno3, BDP, 17 anos), acompanhado de vários acenos afirmativos de cabeça a reforçar o imediato “Sim” dos colegas, entre os quais haverá quem, mais tarde e a propósito do que distingue o seu colégio da escola pública, diga: “A disciplina, acho que é o mais importante, é a disciplina” (aluna, BEP, 17 anos). Como condição para a promoção do sucesso, os alunos defendem, pois, a existência de docentes capazes de impor a ordem (91,5%), assegurando a tal “limitação exterior” (Durkheim, 2001, p.115) que os vai coagir a conter-se a si próprios e impedir, desse modo, que a anomia se instale num espaço que se pretende de concentração e trabalho (ver AI-T48).

A defesa da disciplinarização escolar é, aliás, assumida pela generalidade dos alunos entrevistados em nome do que Perrenoud (1995) identifica como um dos papéis da socialização escolar: a preparação para a vida adulta. No colégio laico, dizem-nos: “Isso até é

uma coisa boa para vida” (aluno1, PBIC, 17 anos), porque “Nós, toda a vida vamos ter de respeitar uma autoridade” (aluna, PBIC, 17 anos). A existência de “(...) certas incongruências nalgumas regras” (aluno2, PBIC, 17 anos) ou do alegado controlo extramuros por parte de um docente, querendo “(...) saber o que nós fizemos no fim de semana, chamar-nos para falar disso” (aluno, BDP, 16 anos), são justificados em nome da inculcação de disposições que adivinham úteis na vida pessoal e profissional futura: “Mas tu vais ter muito disso na tua vida, 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” (aluno1, PBIC, 17 anos). Demarcando-se das “Culturas adequadas aos tempos de individualismo e de maior descomprometimento com o coletivo, que traduzem a existência de lógicas e prazeres distanciados dos do adulto e a necessidade de afirmação de um mundo exclusivo, às vezes partilhado entre pares, que procura manifestar-se à revelia da imposição adultocêntrica de regras e da disciplina” (Macedo, 2009, p.115), uma outra entrevistada acrescenta: “Também temos de aprender isso, mesmo que nós não gostemos das coisas” (aluna, PBIC, 17 anos).

Os alunos do colégio religioso expressam ainda maior convicção discursiva nos benefícios futuros da disciplina, associada por eles à autoridade e respeito. O colégio, como diz um dos alunos, pretende “(...) é só criar em nós essa noção de respeito. Nós não temos de concordar com tudo o que o colégio diz, nem o colégio quer que aceitemos tudo, apenas pede que nós respeitemos” (PBIC, 16 anos). Afinal, “O que eles querem transmitir é: «Eu digo o que é que se tem de fazer ou não e tu fazes, não é? Podes pensar, para ti, se está certo ou se não está certo mas não interessa, não vais contestar, porque o importante não é contestar»” (BDP, 17 anos) – explica, resignadamente e sem sinal de contestação, um outro colega. O importante, como nos diz um pai do mesmo colégio, é que “(...) eles têm de ter consciência de que a disciplina é uma das razões por que as sociedades se conseguem governar e serem mais organizadas” (BDP, 45 anos). Numa perspetiva durkheimiana, alunos e pais reconhecem na disciplina um instrumento ao serviço da constituição do ser social, vendo-a como socialmente útil e mostrando-se até gratos por essa aprendizagem que assegurará aos jovens a integração na vida em sociedade. É fundamental, como diz uma mãe, os alunos aprenderem “o sentido da autoridade, aprenderem o seu papel, saberem estudar, saberem estar” (colégio religioso, BEP, 42 anos). Trata-se, afinal, de uma preparação para o que acontece para lá do tempo e da vida escolar, em nome da qual estes jovens agentes da modernidade reflexiva estão

disponíveis para abdicar da “(...) capacidade de refletir sobre as condições sociais da sua existência e de as mudar (...)” (Beck, 2000, p.165): “(...) eu não vou contestar o polícia numa certa ação, simplesmente vou obedecer. E acho que isso é importante, o resto... fica para nós” (aluno3, colégio religioso, BDP, 17 anos). A disciplina é útil “(...) também no próprio interesse do indivíduo” (Durkheim, 2001, p.118), como depreendemos pelas palavras de um outro colega do mesmo colégio, cuja instrumentalidade o leva a defender a sanção escolar como prevenção, através do exemplo, de penalidades posteriores mais gravosas: “O facto de o colégio saber ensinar o que é a autoridade e o comportamento perante a autoridade pode-nos livrar de muitos problemas lá fora, porque às vezes desobedecer a autoridades superiores à do colégio, vêm atitudes disciplinares muito mais pesadas do que as que temos aqui” (aluno4, BDP, 17 anos).

Apesar desta valorização discursiva da disciplina, muitos são os alunos que admitem, “por vezes”, estarem sujeitos a regras disciplinares demasiado rígidas nos respetivos colégios – 40,4% no religioso e 36,5% no laico. Esta dissonância leva-nos a admitir duas hipóteses: ou o código disciplinar destes colégios excede, de facto, os normativos considerados necessários pelos discentes ou, como nos parece mais provável, a disciplinarização admitida discursivamente como essencial pelo efeito da internalização da ordem escolar é vivida, subjetivamente, a “contragosto”.

Tabela 14. Perceção dos alunos sobre a imposição de regras disciplinares rígidas, segundo o colégio

No meu colégio “impõem-me regras disciplinares muito rígidas dentro e fora da aula”	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Sim	19,9%	31,6%	27,6%
Não	39,7%	31,9%	34,6%
Às vezes	40,4%	36,5%	37,8%
Total	100,0% (N=156)	100,0% (N=304)	100% (N=460)

Pearson Chi-Square = 7,358; df=2; sig. 0,05

Os alunos que afirmam mais categoricamente sentir-se coagidos pelo quadro disciplinar são, no entanto, os do colégio laico – 31,6% contra 19,9% dos colegas da outra instituição –, diferencial de perceções que vai de encontro às nossas observações *in loco* e também à perceção de uma das mães. De facto, esta entrevistada salientou a excessiva regulamentação disciplinar a que as crianças mais pequenas são sujeitas: “No ano passado achava que era um pulso demasiado firme, não era assim que «a água era levada ao moinho», com crianças tão

pequenas. Este ano já acho que é importante o pulso ser, mais ou menos, firme” (PBIC, 32 anos). Como damos conta no diário de campo, as deambulações nos espaços recreativos dos dois colégios e a comparência nos eventos colegiais deixaram-nos também a impressão de um “enquadramento” disciplinar mais perceptível no colégio laico do que no religioso. Naquela escola, o *staff* revela, inclusivamente, maior pendor interventivo no que diz respeito à correção e controlo das condutas discentes, como registámos nas notas de terreno. No recreio, a presença de inúmeros vigilantes (praticamente invisíveis no colégio religioso) devidamente identificados pelas fardas e apetrechados de intercomunicadores poderá reforçar o sentimento panóptico dos seus discentes e – admitimos – contribuir também para a percepção da investigadora. Como demos conta, foram vários os momentos em que tivemos “(...) a sensação de que os alunos estão constantemente sob o olhar atento de um segurança. Fardados com calças pretas e camisa azul-clara, estes funcionários marcam presença nas diferentes zonas do recreio, comunicando entre si através de rádio” (diário de campo). Ora, como vários estudos documentam e como refletiremos oportunamente, o uniforme é, por si só, veiculador de uma mensagem de hierarquização, de autoridade e de comunicação vertical impondo, mesmo a quem o veste, uma atuação em conformidade com o estatuto por ele conferido e assegurando ao seu portador a legitimidade da função exercida (Nathan e Nicolas, 1972). A discricção presencial dos funcionários do colégio religioso e a “desfuncionalização” permitidas pela inexistência de uniforme poderão explicar a maior imperceptibilidade da supervisão disciplinar no colégio religioso, onde pudemos, aliás, assistir à expressão discente de irreverência contestatária em plena cerimónia de entrega de prémios aos melhores alunos, quando alguns jovens ousaram expressar o seu desacordo com algumas das escolhas do júri através de sonoros “(...) assobios e até um ou outro grito de «Injusto!» que estilhaçaram, por momentos, a coesão em torno do(s) premiado(s)” (diário de campo) .

1.3.2. Promovendo e garantindo a ordem escolar: da prevenção à sanção

A construção de um clima de ordem e de tranquilidade passa, em primeiro lugar, pela implementação de uma política preventiva que abranja todo o espaço escolar e que implique todos os agentes educativos. Encontramos nos colégios alguns sinais desta lógica de prevenção, de que damos conta no diário de campo. É o caso, por exemplo, da presença contínua e atenta de funcionários do colégio laico nos espaços extra-aula propícios, até pela concentração de grande número de alunos, a distúrbios – como o recreio, o bar, a cantina ou a

sala de convívio. Nos eventos e cerimónias de ambos os colégios, testemunhámos o recurso à “arte das distribuições” e à “docilização dos corpos” (Foucault, 2002) que servem o propósito de disciplinar os alunos, como vimos nas nossas reflexões teóricas. Do trabalho de campo, recordámos, por exemplo, a organização das saídas e entradas dos alunos, feitas por turma ou por fila, como aconteceu quando, no final de uma conferência, a Diretora pediu “(...) *que os discentes saíssem em silêncio e por filas, começando a retirada do ginásio pela fila traseira. Face aos primeiros sinais de debandada generalizada, a Diretora interveio para repor a ordem no movimento de saída, pedindo aos alunos que se mantivessem sentados enquanto os colegas das filas anteriores abandonavam o local. A organização da saída e o silêncio foram respeitados*” (diário de campo do colégio laico). Lembrámos ainda a delimitação prévia dos espaços a ocupar através da distribuição no chão do ginásio de “(...) *folhas A4 que assinalavam o local onde cada turma, de cada ano, se deveria agrupar*” (diário de campo do colégio religioso); a desconcentração espacial de eventuais focos de perturbação discente mediante a localização estratégica dos alunos mais truculentos na primeira fila, como nos explicou a Psicóloga do colégio laico; a intervenção pronta e firme dos docentes na correção de posturas corporais desajustadas, na admoestação de desvios às regras do saber ouvir, do saber manter o silêncio, do saber estar sossegado. Igualmente expressivo enquanto ritual de disciplinarização é, quanto a nós, o ato de os alunos se levantarem à entrada dos adultos e se sentarem apenas após a sua autorização, uma prática que pudemos observar em todas as cerimónias dos colégios e que, como soubemos, vigora também como norma da sala de aula. Num aparte onde é perceptível algum desejo de afirmação de distintividade em relação a todos os que não recebem, da parte da família, uma educação esmerada em valores e comportamentos, o Presidente da Associação de Alunos do colégio religioso explica-nos que o gesto de se levantarem à entrada de alguém mais velho não é mais do que uma regra de respeito com a qual estão familiarizados, em casa: “Acho que há uma aprendizagem de casa por causa das famílias, lá está. Por causa da classe, do ambiente...”. A atenção aos pequenos gestos de cortesia e de deferência é, como nos diz Mension-Rigau (2007), um dos pontos essenciais da educação familiar burguesa. Esta forma de a burguesia “(...) introduzir o rigor da regra até no quotidiano (...), de excluir o corte entre o «dentro de casa» e fora, o quotidiano e o extraquotidiano (...)” (Bourdieu, 1979a, p.218) não deixará de facilitar, necessariamente, o trabalho de socialização escolar.

O interconhecimento entre alunos e professores/funcionários – facilitado, nomeadamente, pelos anos de permanência nos respetivos colégios, atrás referido – também permite, como nos dizem alguns pais, detetar precocemente situações potenciadoras de comportamentos anómalos e preveni-los através de uma rápida e eficaz intervenção concertada entre família e escola: “os professores e a própria Direção acho que têm uma relação de proximidade muito grande com os miúdos e que os conhecem muito bem e que, portanto, em princípio, se houver alguma situação de alarme ou de crise, a minha expectativa é que sejam os próprios professores (...) a contactar-nos e a chamar-nos, se houver necessidade disso, em algum aspeto” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos).

No âmbito do combate à indisciplina, ambos os colégios adotam, numa primeira fase, a consciencialização do aluno pela via do diálogo, do apoio e da racionalidade (Bernstein, 1975) para “(...) fazê-lo perceber por que é que errou, onde é que errou” (Coordenadora de Ano do colégio laico). A exemplo de Barrère (2002), não encontramos entre os professores adeptos da obediência passiva dos alunos. Na linha dos métodos educativos privilegiados pelas classes dominantes, acionam-se prioritariamente as técnicas relacionais e as formas persuasivas (Kellerhals e Montandon, 1991): o aluno indisciplinado é alvo de “(...) um grande acompanhamento, de grandes conversas (...)” (Presidente da Associação de Antigos Alunos do colégio laico) e, caso se revele necessário, do apoio especializado por parte da equipa de psicólogos que estes colégios têm ao seu dispor. Quando o diálogo falha, é tempo de “(...) avançar para uma medida drástica” (*idem*) que pode, em caso de reincidência, assumir a forma de sanção disciplinar. Como nos diz o Diretor do 3º ciclo do colégio religioso, “Se eu digo isto três, quatro vezes e a minha ordem não é cumprida, então muito bem: «O senhor agora vai acalmar e vai ter uma falta disciplinar, para se aperceber». À terceira falta disciplinar o miúdo tem uma sanção que passa por um dia de suspensão”. Este pode ser cumprido em casa, quando o colégio entende “que a família, efetivamente, vai agir e é uma daquelas famílias que percebe o alcance duma medida disciplinar destas e age” (*idem*), ou na própria escola onde, após reunião com alguns elementos da Direção, o aluno é obrigado a realizar um conjunto de atividades cívicas e académicas – modalidade de suspensão que, no colégio laico, constitui a norma. Os Encarregados de Educação são diretamente envolvidos nos processos disciplinares, uma vez que “(...) nunca se atribui qualquer punição ao aluno que o pai não a saiba antecipadamente (...) Até para que colabore connosco” (Diretor do colégio religioso).

De preferência, são encontradas alternativas à falta disciplinar ou à suspensão, como nos foi dado a saber. No colégio laico, por exemplo, a Diretora adotou como medida penalizadora do mau comportamento dos alunos do 9ºano a não inclusão no programa da Semana das Ciências de atividades direcionadas para esse ano curricular. No colégio religioso, o furto de pastilhas elásticas levado a cabo por alunos do Secundário num supermercado das redondezas determinou “(...) *para todos os alunos, a proibição de saída no intervalo durante uma semana e, para os alunos envolvidos no pequeno furto, durante um período de tempo maior*” (diário de campo). Noutros casos, a opção dos colégios recai sobre medidas de âmbito reeducativo que, pela via da responsabilização e do compromisso, promovem a integração dos alunos mais “problemáticos” na normatividade escolar. Como nos exemplifica o Diretor de Ciclo do Ensino Secundário do colégio religioso, a solução encontrada para um jovem causador de distúrbios comportamentais foi “(...) criar com ele obrigações tutoriais. E então o miúdo, ao longo do ano, teve dois miúdos por quem foi responsável no acompanhamento de um miúdo no 5º e outro no 6º (...)”. Pelo que nos revelou, a medida terá surtido os esperados efeitos, com o jovem transgressor a melhorar o seu comportamento na sala de aula e a alcançar melhores resultados escolares.

1.3.3. Mapeando a (in)disciplina discente na sala de aula

Como explanámos na nossa incursão teórica, a questão da indisciplina na sala de aula tem merecido a atenção de vários investigadores (Amado, 2001; Estrela, 1986) que, através da observação *in loco* das dinâmicas interativas e da reflexão sobre as representações dos diferentes intervenientes na interação pedagógica, procuram compreender o fenómeno em toda a sua complexidade, decorrente da multiplicidade e interpenetrabilidade de causas – de natureza individual, social e pedagógica –, da pluralidade de atores envolvidos, como o(s) aluno(s), o professor e a própria escola, mas também da variedade de manifestações que ela assume, em graus diferentes de intensidade e frequência. É na sala de aula, espaço de interação por excelência, que ocorre parte significativa dos atos indisciplinados, concretizados “(...) no incumprimento das regras que estabelecem, presidem e orientam as condições das tarefas na aula e, ainda, no desrespeito de normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor enquanto pessoa e autoridade” (Amado, 2001, p.43). Eles abarcam, na perspetiva de Estrela (1986), desde comportamentos perturbadores da função transmissiva do professor ou do rendimento da aula – como as

conversas e as distrações – até comportamentos violadores das normas sociais estabelecidas ou das relações humanas, como sentar-se incorretamente ou agredir verbal e/ou fisicamente colegas e/ou o professor.

Na impossibilidade de observarmos *in loco* o quotidiano das salas de aulas, restava-nos, para apreender o clima disciplinar aí vivido, questionar os alunos sobre o seu próprio envolvimento em práticas disruptivas. Dos resultados do inquérito sobressaem dois factos: a relação inversamente proporcional entre a gravidade dos atos de perturbação das atividades letivas e a sua recorrência; a ocasionalidade ou mesmo inexistência de comportamentos verdadeiramente obstaculizadores do processo de ensino-aprendizagem. O índice de indisciplina⁴⁶ dá-nos conta, precisamente, da raridade de comportamentos obstaculizadores, uma vez que a quase totalidade dos alunos (97%) são “nada” ou “pouco” indisciplinados.

Tabela 15. Adesão dos alunos a práticas obstaculizadoras da aula (índice de indisciplina)

Alunos muito indisciplinados	0,4%
Alunos moderadamente indisciplinados	2,6%
Alunos pouco indisciplinados	49,6%
Alunos nada indisciplinados	47,4%
Total	100,0% (N=468)

Uma das formas mais frequentes de perturbação do clima de aula são as conversas paralelas entre alunos que tendem a decorrer em simultâneo com a *rede legítima* de comunicação controlada pelo docente e que constituem, segundo Perrenoud (1995), uma estratégia vital de sobrevivência para quem está condenado a “(...) viver na aula vinte e cinco a trinta horas por semana, quarenta semanas por ano (...)” (p.176). Não sendo, necessariamente, obstrutivas do processo de ensino-aprendizagem, as conversas paralelas podem, no entanto, gerar atritos entre professor e alunos dando azo a pequenos incidentes disciplinares, como os que nos foram confidenciados por algumas alunas do colégio religioso, em conversa informal. Admitindo ser pontual a existência de dinâmicas de indisciplina no seu colégio, as alunas recordaram um episódio sucedido numa aula: “(...) quando uma das docentes pedira aos alunos para fazerem silêncio ameaçando-os de «irem para o olho da

⁴⁶ Para a construção deste índice, optámos por atribuir ponderações diferenciais às várias manifestações de indisciplina. O peso assumido por cada variável é diretamente proporcional à sua gravidade: converso clandestinamente - 0,2; como e masco pastilha elástica - 0,2; distraio-me com o telemóvel - 0,5; passo papéis clandestinamente - 0,5; falo em voz alta e rio - 0,8; não me sento corretamente na carteira - 0,8; desobedeço às ordens dos professores - 1,4; levanto-me sem pedir autorização - 1,4; respondo indelicadamente aos professores - 1,4; ameço e insulto professores e colegas - 1,9; envolvo-me em brigas - 1,9.

rua» uma aluna exclamara «Oh stôra, a rua não tem olho!». Uma das jovens disse ainda que, por vezes, também acontece os alunos «responderem» aos professores quando se veem acusados, injustamente, de desatenção ou de conversas paralelas” (diário de campo).

Estas conversas a *mezzo voce* (Perrenoud, 1995) constituem, a crer nas respostas dos inquiridos, a única prática desviante com alguma expressividade nestes colégios, onde encontramos apenas 6,3% de alunos que dizem nunca ter comportamentos deste tipo, contra 44,4% e 27,7% que admitem tê-los, respetivamente, “algumas vezes” e “poucas vezes” (ver Tabela 16). A relativa “popularidade” das “conversas paralelas” poderá advir do facto de elas configurarem, ao olhar dos alunos, uma forma de indisciplina “benigna” que, ao contrário de outras, não põe em causa a auto e heteroimagem “de bom aluno”: porque pode ser mantida à socapa, numa espécie de clandestinidade circunscrita a uma “região de bastidores” que escapa ao campo de visão docente e porque, pela sua discrição, não implica uma oposição frontal e aberta ao professor.

As entrevistas de alunos e professores confirmam a existência de um clima de trabalho caracterizado por “poucos” (professor, colégio religioso, 36 anos) problemas de indisciplina, de pouca gravidade e, segundo se depreende, facilmente controláveis, porque “(...) temos a sorte, se calhar, de em vez de termos uma turma de 30 a remar para o sentido contrário, se calhar temos 26 ou 27 a remar no sentido certo” (professora, 40 anos). A avaliar pelos depoimentos dos professores do colégio laico, a indisciplina dos alunos resume-se, grosso modo, ao que Dubet e Martuccelli (1996) identificam como “o modo natural de expressão dos adolescentes” (p.157): “conversa, às vezes” (professora, 52 anos) ou ao “(...) falar para o lado e assim” (professor, 33 anos). Mais vagos, os docentes do colégio religioso falam de “coisas normais” (professora, 40 anos), preferindo reafirmar a ideia de que “Não, não é grave” (professora, 65 anos).

Os alunos do colégio religioso dizem-nos que a indisciplina se prende com a desconcentração que admitem caracterizar uma ou outra turma do colégio e alguns colegas seus: “Mal comportadas é que dispersam com facilidade (...) Dispersam com maior facilidade, que há assim dois ou três casos que conseguem... numa turma que está a correr bem há dois ou três casos que conseguem pôr uma aula a correr mesmo mal” (aluna, BEP, 17 anos). Mas como esclarece um deles, numa demarcação entre os “pequenos problemas” do seu colégio e a estereotipada imagem dos “grandes distúrbios” da escola pública, “(...) o mau comportamento de cá não tem nada a ver com o que se passa lá fora” (aluna, PBIC, 17 anos).

Bem menos frequentes do que as conversas paralelas são os comportamentos inadequados à sala de aula, cuja ostensividade os torna menos passíveis da “dissimulação” inerente ao exercício do ofício do aluno, segundo Perrenoud (1995). Estão neste caso práticas como falar em voz alta e rir, passar papéis ou adotar posturas corporais desajustadas, que a maioria dos inquiridos diz nunca e poucas vezes adotar: respetivamente, 78%, 89,2% e 73,2%.

Tabela 16. Adesão dos alunos a práticas de obstrução da aula

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca	Total
Converso clandestinamente com os colegas	11,6%	44,4%	37,7%	6,3%	100,0% (N=475)
Falo em voz alta e rio	6,3%	15,6%	41,1%	36,9%	100,0% (N=474)
Passo papéis clandestinamente	2,3%	8,5%	41,1%	48,1%	100,0% (N=472)
Não me sento corretamente na carteira	7,2%	19,7%	38,5%	34,7%	100,0% (N=473)

No que diz respeito à conformidade da *hexis* corporal à normatividade escolar, registam-se diferenças estatisticamente significativas entre colégios (ver AI-T49): no colégio laico, quase metade dos alunos (40,9%) refere nunca se ter sentado incorretamente na carteira – percentagem que no colégio religioso apenas chega aos 23%. Este maior controlo da postura, por parte dos alunos do colégio laico, poderá ser reflexo da supervisão atenta e sempre corretiva, por parte de professores e até de psicólogos, da *hexis* corporal discente, como pudemos observar – mesmo em contextos de maior informalidade como, por exemplo, os recreios – e de que damos conta no diário de campo.

Por outro lado, é entre o sexo feminino, talvez porque socializado para o evitamento de posturas relaxadas socialmente toleradas aos rapazes (Bourdieu, 1998), que encontramos a maior conformidade às normas de “apresentação” na sala de aula (ver AI-T50): um total de 80,9% das raparigas dizem sentar-se incorretamente “poucas vezes” e “nunca” – percentagem que desce para 66,6% no caso dos rapazes.

Ainda menos frequentes entre os alunos destes colégios são as formas de indisciplina mais gravosas pela obstaculização do processo de ensino-aprendizagem ou pela perturbação do clima relacional na sala de aula que acarretam, podendo mesmo desembocar em dinâmicas de cariz violento. Neste leque de comportamentos disruptivos incluem-se práticas como o desrespeito pelas ordens dos docentes e a agressividade verbal e/ou física a professores e colegas. A maioria dos alunos diz nunca desobedecer aos docentes (60,7%), nunca responder indelicadamente aos professores (84,5%) e nunca se levantar sem autorização (82,7%). A quase totalidade (96,7%) dos inquiridos afirma nunca ter ameaçado ou insultado

professores⁴⁷ e colegas e 86,7% refere nunca se ter envolvido em brigas na sala de aula. A crer na autoavaliação comportamental dos inquiridos e a avaliar pela natureza dos seus “desvios” à ordem escolar, o quotidiano das salas de aulas destes colégios caracterizar-se-á por um clima disciplinar de onde estão ausentes “(...) as «incivilidades» que corroem a relação pedagógica e tornam difíceis ou impossíveis as aprendizagens escolares” (Barroso, 2003b, p.66).

Tabela 17. Adesão dos alunos a práticas de indisciplina/violência

	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca	Total
Desobedeço às ordens/instruções do professor	2,1%	7,2%	30,0%	60,7%	100,0% (N=473)
Respondo indelicadamente aos professores	1,3%	1,5%	12,7%	84,5%	100,0% (N=471)
Levanto-me sem pedir autorização	0,6%	2,7%	13,9%	82,7%	100,0% (N=474)
Ameaço e insulto os meus professores e colegas	0,6%	0,6%	1,9%	96,7%	100,0% (N=308)
Envolvo-me em brigas na sala de aula	0,8%	1,5%	11,0%	86,7%	100,0% (N=472)

As entrevistas de docentes e discentes corroboram as conclusões do inquérito. Com efeito, os incidentes de contestação verbal aos docentes são dados como pontuais num e noutro colégio: “(...) um caso ou outro de falar incorretamente com os professores, por exemplo, também acontece. Não será muito frequente mas acontece, de vez em quando” (professora, colégio laico, 36 anos). Já os casos de violência são considerados inexistentes, tanto na escola laica como na religiosa: “Não há violência, não há esse tipo de situação” (professor, colégio laico, 33 anos), “Não há lutas com professores (risos), ninguém filma coisas” (aluna, colégio religioso, BEP, 17 anos). Estabelecendo um contraponto com o ensino público, um dos colegas desta aluna sintetiza: “(...) raramente acontece assim alguma coisa muito grave e, portanto, não é costume haver grandes medidas disciplinares e Conselhos e aquelas confusões todas que às vezes há nas escolas públicas...” (aluno4, BDP, 17 anos). O discurso de um pai-professor confirma-o: “Isto aqui não temos nada, zero. Basta um professor abrir os olhos e acalma logo, não é? Isto nem se podem chamar problemas. Mesmo que haja um ou outro problema, como há, como é natural, não é nada” (colégio religioso, PBIC, 39 anos). Se nestes colégios não se verificam perturbações à ordem escolar que mereçam ser consideradas “problemas”, também é verdade que não se verificam muitos dos fatores externos e internos à escola que as potenciam: população escolar proveniente de zonas social e urbanamente degradadas e segregadas, onde o desemprego, a precariedade ou a desestruturação familiar

⁴⁷ Este *item* foi retirado do inquérito administrado no colégio religioso por imposição da sua Direção.

umentam “(...) a capacidade dos jovens para desenvolverem uma espécie de agressividade contra tudo o que se pareça com uma instituição (...)” (Rochex, 2003, p.17); ausência de sentido do trabalho pedagógico para alunos – e até para professores – (Barroso, 2003a); distância da cultura escolar por parte de alguns jovens, agravada pelo reforço da autoimagem desvalorizante gerado por retenções sucessivas, apreciações docentes negativas ou encaminhamento para más turmas ou para vias escolares “estigmatizadas” (Van Zanten, 2000a) e que levam a que muitos alunos não só resistam à escola como “(...) se formem nesta capacidade de resistência ou, mais exatamente, nas suas capacidades de construir a sua experiência nesta resistência” (Dubet e Martucceli, 1996, p.193).

Entre os fatores de perturbação do clima de concentração e trabalho requeridos na sala de aula contam-se, hoje, os telemóveis, potenciadores de situações de indisciplina como a mediatização de um incidente numa escola do Porto deixou compreender. Sendo a sociabilidade uma dimensão fulcral da juvenilidade (Dayrell, 2007) e encontrando a juventude “um fim em si mesmo” (p.202) na conversação, não surpreende a omnipresença do telemóvel no quotidiano destes grupos etários, que com eles desenvolvem, desde a infância, uma “relação íntima e natural” (Castro, 2008, p.120).

Outrora desligados do mundo exterior durante o decorrer das aulas, os adolescentes têm agora neste aparelho o aliado fiel e discreto que lhes permite romper esse isolamento forçado e manter-se em contacto e comunicação constante através do que aquela investigadora diz ser a modalidade comunicativa de uso mais frequente entre os adolescentes: a receção e o envio de SMS, tecladas de forma rápida, hábil e subreptícia por esta “geração do polegar”.

Os dois colégios em análise reconhecem a omnipresença dos telemóveis na vida da sua população estudantil quando tomam posição explícita sobre esta questão – o colégio laico no seu Regulamento Interno, o colégio religioso na brochura Normas Escolares de Convivência. Se ambos proíbem o telemóvel, transparece, no conteúdo e na forma de cada uma das normas proibitivas, não só uma maior inflexibilidade do colégio laico no uso deste aparelho, mas também uma maior atenção – pelo menos no plano discursivo – a este problema. Dessa postura de intransigência nos dão conta os alunos deste colégio quando, a propósito das regras impostas pelo colégio, trazem à liça a questão do telemóvel, onde consideram que “(...) podia haver uma cedência” (aluno2, PBIC, 17 anos). O alargamento da proibição deste aparelho a “(...) todas as instalações da Escola” (s/p.) e não apenas à sala de aula, como acontece com outros equipamentos tecnológicos de lazer; a preocupação em explicitar os

motivos desta interdição – “(...) evitar perturbações do regular funcionamento das atividades letivas e para melhor segurança no controlo das saídas dos alunos do colégio” (s/p.); a identificação das sanções a aplicar aos infratores, que poderão ir da apreensão do material a medidas corretivas em caso de reincidência e o próprio destaque a negrito desta interdição parecem-nos reveladoras do relevo conferido pelo colégio laico a este novo fator de desestabilização do quotidiano escolar. A boa gestão do “problema” passa, aliás, pela adoção de medidas que o previnam, como foi o caso da instalação de vários relógios nos espaços recreativos deste colégio – uma estratégia que retirou aos alunos um dos pretextos mais invocados para o uso do telemóvel, como nos explicou a Psicóloga. O colégio religioso, por sua vez, restringe ao espaço de aula a interdição do uso deste aparelho. Além disso, a norma relativa à obrigatoriedade de o discente “(...) desligar os telemóveis e objetos eletrónicos antes da sua entrada na sala de aula” (p.4) aparece “dissolvida”, sem qualquer relevo gráfico particular, num conjunto de quinze outras regras a cumprir na aula. Por outro lado, não há da parte do colégio religioso qualquer alusão às sanções a aplicar aos prevaricadores nem o motivo desta interdição lhe merece destaque particular, remetido que fica para uma frase introdutória que abarca as restantes catorze normas de comportamento: “O ambiente antes, durante e depois de cada aula é fundamental para que a aula aconteça” (p.4).

A avaliar pelo inquérito, o uso do telemóvel nas aulas não constituirá uma prática frequente entre os alunos destes colégios, uma vez que quase metade dos inquiridos (45,1%) afirma “nunca” se distrair com ele e 31,5% “poucas vezes” (ver AI-T51). A inexistência, por parte dos docentes e discentes entrevistados, de qualquer alusão ao telefone portátil como fator de perturbação disciplinar parece corroborar a invisibilidade deste acessório tecnológico nas salas de aula destes colégios. Registámos, no entanto, o facto de ser no colégio laico que os alunos menos se distraem com este aparelho, a crer nos 51,6% de inquiridos que dizem nunca o fazer (contra 32,9% no colégio religioso) e nos 17,6% que admitem fazê-lo “muitas” e “algumas vezes” (contra 34,1% do colégio confessional). A explicação poderá estar, precisamente, no maior enfoque dado por aquele colégio à questão do telemóvel, nomeadamente através da explicitação clara da proibição do seu uso e das sanções a aplicar em caso de incumprimento.

As respostas ao inquérito permitem-nos também concluir que o sexo feminino é mais permeável às distrações com o telefone portátil do que o sexo masculino, uma vez que 51,6% dos que nunca se distraem com ele são rapazes e 37,8% raparigas (ver AI-T52). Esta

tendência vai de encontro às conclusões dos estudos nacionais já referenciados: são as raparigas, talvez fruto da maior desenvoltura comunicativa (Giddens, 2001) conferida pela socialização de género, que menos desligam o telemóvel durante as aulas, que em maior número admitem o impacto negativo para as suas vidas de ficar sem ele durante duas semanas (Cardoso, 2007) e que, em maior percentagem do que os rapazes, assumem a sua dependência deste aparelho eletrónico (Castro, 2008). Estes factos poderão refletir a construção social de uma identidade feminina de pendor eminentemente relacional e dependente (Amâncio, 1994) que explicaria, por exemplo, a existência de uma maior percentagem de raparigas do que de rapazes a dizer usar o telemóvel para se sentirem acompanhadas e a admitir o envio, sem nenhum assunto em particular, de SMS a amigos, familiares e conhecidos (Castro, 2008). Mas porque permite um uso discreto, o telemóvel poderá igualmente responder à discricção que caracteriza a presença das raparigas na aula (Duru-Bellat, 2004) possibilitando-lhes, sem pôr ostensivamente em causa a sua conformidade à norma escolar, momentos de distração e de fuga às atividades letivas.

A irrelevância percentual das transgressões com gravidade considerada bastante para justificar punições extremas e os resultados das nossas observações deixavam-nos antever uma baixa percentagem de faltas disciplinares e suspensões. As respostas dos inquiridos não corroboraram as nossas expectativas. Com efeito, mais de um quarto dos alunos (35,4%) diz já ter sido alvo de, pelo menos, uma falta disciplinar e 8,2% diz já ter sido suspenso (ver AI-T53 e 54). Um aluno refere mesmo já ter sido expulso da aula 24 vezes e um outro 30 vezes. Não poderemos deixar de equacionar a hipótese de, por detrás desta aparente “inflação” percentual de sanções disciplinares, se esconderem algumas vocações de “anti-heróis” – isto é, alunos que se autoafirmam pela exibição de atributos opostos aos cânones positivos, numa eventual tentativa de demarcação do estereótipo de “betinho” associado ao colégio privado ou, então, numa estratégia assumida de irreverência juvenil perante a investigadora e o tema da sua investigação. Uma outra hipótese explicativa para a discrepância atrás assinalada poderá residir na adoção, por parte destes colégios, de uma política ativa de intervenção disciplinadora que, ao mínimo sinal de disrupção, faz acionar mecanismos sancionatórios que possam funcionar também como exemplo dissuasivo para os restantes alunos. Esta última hipótese é reforçada pela relação estatisticamente significativa entre a variável “falta disciplinar” e as variáveis “conversas paralelas”, “desadequação da *hexis* corporal” e “desobediência às ordens dos docentes” – comportamentos, de facto, de gravidade reduzida

ou moderada quando circunscritos a “fenómenos isolados e isoláveis” (Correia e Matos, 2003, p.27), mas que poderão transformar-se no “(...) primeiro elemento de uma cadeia cada vez mais incontrollável” (Barrère, 2002, p.113) se forem deixados na impunidade, como reconhecem os professores entrevistados por aquela socióloga e como estes colégios poderão ter compreendido. Os depoimentos de alunos e professores dão também algum peso a esta hipótese, na medida em que são reveladores quer da importância dada pelos colégios à manutenção da disciplina, quer da celeridade de resposta aos comportamentos desajustados:

“O que o colégio faz é muita questão de manter a disciplina na aula (...)” (aluno4, colégio religioso, BDP, 17 anos)

“(...) quando há situações de indisciplina ou falta de respeito e que têm (...) de ter uma atuação atempada – o que não quer dizer a quente – mas, de facto atempada (...)” (professora, colégio religioso, 65 anos)

“(...) um aluno que – não interessa agora os motivos –, mas que a meio de uma aula de 90 minutos diz uma barbaridade, um impropério daqueles, o professor tem que intervir e não pode...” (professor, colégio laico, 34 anos).

É de assinalar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre sexos no que diz respeito a sanções e suspensões disciplinares. A maior adaptabilidade feminina ao quotidiano da sala de aula e a sua maior conformidade à norma escolar (Duru-Bellat, 2004) poderão explicar o facto de serem as raparigas as que menos sofrem estes tipos de penalização (ver AI-T53 e 54): entre elas, apenas 26,7% referiu ter sido alvo de, pelo menos, uma falta disciplinar (contra 42,9% dos rapazes), havendo apenas 3,6% a reconhecer já ter sido suspensa – percentagem que ascende para os 12,2% entre o sexo masculino. No entanto, não deixamos de admitir que esta diferenciação percentual de género reflita também uma menor propensão feminina para a “fanfarronice” relativamente aos rapazes, nomeadamente no que diz respeito ao comportamento escolar.

Além do sexo, duas outras variáveis diferenciam os comportamentos disciplinares dos alunos: participação nas atividades colegiais e integração na vida escolar. Com base num índice de envolvimento discente nas iniciativas da escola⁴⁸, concluímos que os alunos com

⁴⁸ Deste índice constam as seguintes variáveis: “Atividades organizadas pela Associação de Estudantes” dinamizadas por ambos os colégios; “Sessões comemorativas (ex. Entrega de Prémios aos Melhores Alunos, Concerto de Natal e de Final de Ano)”, “Concursos de Poesia e de Conto” e “Semanas temáticas”, promovidas pelo colégio laico; “Festa das Famílias”, “Jantares/Fins de Semana de Turma” e “Atividades da Pastoral”, da iniciativa do colégio religioso.

maiores níveis de empenho têm menor percentagem de faltas disciplinares (33,7%) do que os colegas não participativos (50,9%), o que aponta no sentido da correlação positiva entre a disciplina e a participação na vida escolar. A construção de um índice de integração escolar⁴⁹ e o seu cruzamento com a variável expulsão da aula reforça esta conclusão: 73,7% dos alunos com fracos níveis de integração já foram expulsos da aula, o que aconteceu apenas a 31,2% dos alunos mais integrados na vida escolar.

Tabela 18. Cruzamento entre nível de participação na vida escolar e sanção disciplinar

	Participação ativa	Participação passiva	Não-participação	Total
Já teve uma falta disciplinar	33,7%	33,3%	50,9%	35,6%
Nunca teve uma falta disciplinar	66,3%	66,7%	49,1%	64,4%
Total	100,0% (N=86)	100,0% (N=318)	100,0% (N=57)	100,0% (N=461)

Pearson Chi-Square = 6,650; df = 2; sig. 0,036

Tabela 19. Cruzamento entre nível de integração na escola e sanção disciplinar

	Forte	Mediano	Fraco	Total
Já teve uma falta disciplinar	31,2%	36,1%	73,7%	35,2%
Nunca teve uma falta disciplinar	68,8%	63,9%	26,3%	64,8%
Total	100% (N=231)	100% (N=219)	100% (N=19)	100% (N=469)

Pearson Chi-Square = 14,059; df = 2; sig. 0,001

Inquérito e entrevistas apontam, assim, no sentido de uma fraca expressividade dos diferentes níveis de indisciplina identificados por Amado (2001) – “desvios às regras de «produção» na aula”, “conflitos da relação entre pares” e “conflitos da relação professor/aluno” (p.186) –, parecendo apontar no sentido de estarmos perante os espaços ordeiros e disciplinados de aprendizagem que Coleman *et al* (1982) observaram nas escolas privadas e que fazem delas uma opção parental (Ballion, 1991).

⁴⁹ Neste índice integramos, com iguais ponderações, as seguintes variáveis da pergunta “No meu colégio...”: “Sinto-me feliz”, “Encorajam-me a pensar por mim mesmo”, “Ouvem as opiniões dos alunos e incentivam-nos a participar na vida escolar”, “Tenho professores exigentes e que explicam e ensinam bem”, “Encontro uma segunda família”, “Disponibilizam-me atividades extraescolares interessantes”, “O meu esforço e o meu mérito são reconhecidos publicamente”, “Tenho professores simpáticos com quem posso falar dos meus problemas pessoais”, “Sinto-me apoiado quando falho”, “As aulas são monótonas e desinteressantes” e “Impõem-me regras disciplinares muito rígidas dentro e fora da aula”. As duas últimas variáveis, formuladas pela negativa, foram sujeitas a uma recodificação de sentido “positivo”.

1.3.4. A ordem nos espaços/tempo não letivos

A percepção do clima de ordem e de tranquilidade recolhida através dos inquiridos e das entrevistas é validada pelas observações levadas a cabo nos espaços-tempo extraescolares. Delas resulta uma imagem que admitimos poder parecer “dulcificada” a um olhar que não partilhou a nossa vivência das realidades em análise. Defendemos, porém, a sua consistência, apoiados no amplo e variado leque de observações possibilitadas pela abertura institucional – ainda que sob formas e graus distintos – às nossas incursões no terreno: no colégio religioso, um cartão do Diretor autorizando-nos a “passear pelo colégio” (*sic*) funcionou como “salvo-conduto” para deambularmos sozinhos, sem qualquer restrição de movimentos, sempre e durante o tempo que quiséssemos, pelas instalações do colégio; no colégio laico, ainda que o acompanhamento pela Psicóloga possa ter retirado alguma espontaneidade às interações discentes, ele nunca teria possibilitado uma “fabricação” da realidade com força suficiente para enviesar a nossa percepção. Esta conflui, aliás, com algumas das descrições do ambiente escolar de liceus e colégios das classes superiores que nos são dadas por autores como Dubet (1991) ou Cortesão *et al.* (2007). Tal como eles, não presenciámos “(...) as «hordas» a berrar invadindo os corredores e as escadas, as partidas de futebol violentas no recreio, os ajustes de contas «por detrás dos gabinetes», as agressões contra os funcionários, as praxes...” (Dubet, 1991, p.172), mas antes um bem-estar visível “(...) no à vontade, na movimentação e comportamento verbal (...) e ainda através de expressões faciais de alegria em todos os espaços onde foi possível observar” (Cortesão *et al.*, 2007, p.70). Foi com alguma surpresa que observámos as entradas rápidas e disciplinadas dos alunos nas salas de aula logo após o soar da campainha e que presenciámos as saídas ordeiras para o recreio, como registámos no diário de campo a propósito dos alunos do 3º ciclo do colégio religioso: “(...) *quando tocou a campainha as portas das salas não se abriram repentina e simultaneamente, como aconteceria se, no interior de cada sala de aula, uma multidão de alunos, sôfrega pelo toque de saída, aguardasse, já cosida com a porta, os primeiros sinais sonoros para rodar a maçaneta que lhes abre as portas para a liberdade*”. A percepção de ambiente escolar de tranquilidade manteve-se durante as nossas deambulações pelos espaços de aglomeração discente (recreios, cantina, bar, sala de convívio...) onde nunca fomos confrontados com algazarra, situações de confronto verbal, cenas de violência física ou atos de vandalismo sobre o material escolar. Os desvios comportamentais observados no recreio e nos corredores

restringiram-se a uma ou outra traquinice inocente: uma tentativa de saltar para as costas de um colega ou uma correria mais desenfreada que vimos ser prontamente corrigidas pela Psicóloga do colégio laico; uma pequena transgressão ao Regulamento, como a observada no colégio religioso, onde dois alunos, “(...) *que a vigilante me disse serem do 3º ciclo, percorriam o espaço reservado ao Ensino Secundário em correria animada*” (diário de campo), de onde foram imediatamente afastados. Os únicos casos dignos de registo, mais pelo seu impacto visual do que pela sua gravidade, ocorreram no colégio religioso durante a Campanha Eleitoral para a Associação de Estudantes. O momento, naturalmente propício a exaltações juvenis e turbulências entre elementos de listas oponentes, saldou-se, aqui, num pequeno incidente “(...) *quando dois miúdos se engalfinharam na tentativa de apanhar uma camisola lançada ao ar por um dos elementos da lista. A disputa pelo acesso a tão valioso material provocara alguns empurrões. Os colegas dos jovens em contenda apressaram-se a separá-los, não sem deixarem de, subrepticamente, «dar uma mãozinha» à vitória dos amigos – uma «mãozinha» dada, aliás, com a ajuda dos pés, estrategicamente colocados a jeito para distribuir uns discretos pontapés às mochilas dos adversários*” (diário de campo).

A cantina e o bar são também locais ordeiros, onde habitualmente “*Não se veem empurrões, tentativas de «passar à frente», partidas de mau gosto aos colegas... Os alunos conversam e brincam, mas sempre de uma forma serena e com civilidade*” (diário de campo do colégio religioso). Nem mesmo no último dia de aulas dos períodos, alturas mais propícias a excessos comportamentais, nos apercebemos de comportamentos anómalos. As raras brincadeiras menos apropriadas – como a de acertar nos colegas com papéis e embalagens de sumo vazias – são objeto de imediata chamada de atenção por parte dos funcionários ou dos professores presentes. No colégio laico, a manutenção da ordem na cantina é reforçada pela presença no local de um docente de Educação Física, delegado para o efeito, durante as horas de refeição.

Tão-pouco registámos, durante as nossas passagens pelas bibliotecas dos colégios⁵⁰, desvios comportamentais discentes que comprometessem o ambiente de estudo e de recato próprio do espaço. Sozinhos ou em grupo, os alunos estudavam, realizavam trabalhos de grupo, faziam pesquisa nos computadores, viam filmes. O único incidente presenciado consistiu na entrada intempestiva de dois jovens, logo admoestados por uma das funcionárias

⁵⁰ Registamos que a maioria das observações neste espaço foi feita no colégio religioso.

que “(...) *num tom severo e ríspido, exclamou «Isso não são formas de entrar numa biblioteca. Saiam e voltem a entrar!»*” (diário de campo do colégio religioso) – ordem que foi cumprida, sem contestação.

Nos eventos colegiais, constatámos que os alunos mantêm, em geral, uma postura disciplinada, mostrando-se atentos e participativos. Tal não invalida o natural burburinho da entrada e saída das turmas nos recintos, espaços propícios a dinâmicas de indisciplina e conflitualidade que estes colégios minimizam através da adoção de estratégias preventivas como as que já tivemos oportunidade de referir no ponto 1.3.2. Igualmente inevitável, como nos apercebemos, era o despontar de um ou outro foco de dispersão discente quando as cerimónias se alongavam ou, pura e simplesmente, quando faltava aos conferencistas o magnetismo oratório capaz de atrair a atenção juvenil. Preocupados, os agentes educativos não deixavam que a anomia se instalasse, intervindo pronta – e, por vezes, energeticamente – para impor silêncio, para corrigir posturas ou para monitorizar o que constituísse ou potenciasses desvios à normatividade social.

Resta-nos salientar que tão-pouco encontrámos, para nossa surpresa, uma “*marca de posse de um espaço físico*” (Pais, 2003, p.221) tão marcadamente juvenil e tão familiar à paisagem das escolas públicas: o *graffiti*, uma realidade classificada como “inimaginável” nestes colégios pelo Presidente da Associação de Estudantes da escola laica, e que, de facto, nem na região de bastidores marca presença.

2. A dimensão social do sucesso educativo: do viver a escola ao viver na escola

2.1. Dos laços e afetos à construção da coesão da comunidade educativa

2.1.1. A escola como família

Como destacámos nas nossas deambulações teóricas, uma das dimensões do sucesso educativo reside na vertente social, mensurável a partir, nomeadamente, da força e intensidade das relações entre os estudantes (Tinto, 1993). Mas a dimensão social do sucesso discente passa também pela qualidade das suas relações com os restantes elementos da comunidade educativa, como é perceção de 85,5% dos alunos inquiridos, cuja representação social de aluno com sucesso educativo integra o “dar-se bem com colegas, professores e funcionários e ser feliz na escola”. Este último objetivo parece, aliás, cabalmente cumprido nos colégios, a avaliar pela escassa minoria de 3,6% dos discentes que diz não se sentir feliz na respetiva escola (ver AI-T55).

Tabela 20. Um aluno com sucesso educativo tem bom relacionamento com colegas, professores e funcionários e sente-se feliz na escola

Concordo totalmente	37,5%
Concordo	48,0%
Discordo	12,4%
Discordo totalmente	2,1%
Total	100,0% (N=469)

Sabemos, hoje, da “(...) tendência atual da escola, para além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo, de chamar para si certa parcela de responsabilidade pelo bem-estar psicológico e pelo desenvolvimento emocional do educando” (Nogueira, 2005, p.573), nomeadamente através da criação de condições para que cada aluno se sinta integrado no seu *habitat* escolar. Interessados em saber se este objetivo era atingido nos colégios em análise, construímos um índice de integração escolar, cujas variáveis já identificámos. Os resultados dão-nos conta de que praticamente metade dos discentes revela uma forte integração no colégio, ficando-se pelos 4% os que mostram um fraco envolvimento com a escola.

Tabela 21. Índice de integração escolar dos alunos

Forte	49,2%
Mediana	46,8%
Fraca	4,0%
Total	100,0% (N=474)

No entanto, porque entendemos que a percepção de bem-estar e de integração dos alunos numa escola também assenta na qualidade das relações que os elementos dos restantes *corpus* da escola estabelecem entre si e com a instituição de que fazem parte, pareceu-nos profícuo para a nossa reflexão sobre a dimensão social do sucesso educativo ter também em consideração o clima relacional entre os diversos membros da “grande família” que dizem ser estes colégios. Tomando por mote a autodefinição do colégio religioso como “(...) uma grande família cujo objetivo fundamental é a formação dos alunos a ela confiados” (Projeto Educativo, p.25) e a referência, no Projeto Educativo do colégio laico, “(...) a um espírito de grupo e de família onde a afetividade impera (...)” (p.2), perguntámos aos alunos se sentiam o seu colégio como uma segunda família. Mais de metade dos inquiridos partilham esta visão, divididos entre os que respondem sim (39,5%) e os que optam pelo “às vezes” (34%), numa confirmação da imagem dos colégios privados enquanto estabelecimentos caracterizados por terem “(...) uma orientação mais próxima de um *sistema doméstico*, por incutirem um *ethos* mais familiar (...)” (Estêvão, 2001, p.306).

Tabela 22. Percepção dos alunos sobre o seu colégio enquanto “segunda família”

No meu colégio “encontro uma segunda família”	
Sim	39,5%
Não	26,5%
Às vezes	34,0%
Total	100,0% (N=456)

Encontrámos, aliás, uma expressiva maioria de alunos (86,8%) a integrar a ideia da escola como segunda família na sua representação de escola de sucesso. A influência dos anos de permanência nos respetivos colégios parece evidente: são os alunos que entraram no Infantário ou no 1º ciclo que mais partilham desta conceptualização e igualmente os que mais exprimem total concordância com ela⁵¹ (ver AI-T56).

As entrevistas confirmam a vinculação afetiva dos alunos aos respetivos estabelecimentos de ensino, cuja força afiliativa nos remete para as “escolas-casulo” onde “(...) se vive em vaso fechado no plano afetivo e que eles [os alunos] terão dificuldade em abandonar” (Viaud, 2005, p.164). O colégio laico, por exemplo, é definido pelos atuais alunos como “uma segunda casa” (aluno2, PBIC, 17 anos) de que se separarão com um sentimento de tristeza e perda: “Já hoje eu sinto um bocado uma nostalgia” (aluno4, PBIC, 17 anos); “E quando sairmos daqui vamos sentir-nos um bocado desamparados (aluna, PBIC, 17 anos).

Como bons filhos, anteveem já o regresso ao lar: “Eu sei que volta e meia, virei cá cumprimentar «Olá, está tudo bem?», falar com alguns professores. Isso eu sei que vou voltar, porque gosto de cá estar” (aluno2, PBIC, 17 anos). De facto, como também testemunham os docentes deste colégio, “(...) a relação acaba por continuar, mesmo após o período escolar deles aqui, no colégio” (professora, 36 anos) e “(...) os alunos, mesmo depois de terem saído do colégio, continuam a vir cá. Há alunos que, por exemplo, fizeram parte do grupo de Música de Câmara e que continuam, nos concertos de Natal ou de Fim de Ano, a vir tocar com o nosso grupo de Música de Câmara. Já estão na Faculdade, alguns já fizeram os seus cursos e continuam a vir ao colégio (...)” (professor, 34 anos).

A exemplo do que acontece no colégio laico, os alunos do colégio religioso encaram com tristeza o momento em que deixarão o colégio, parecendo procurar algum consolo para a saudade quando dizem: “Acho que não temos de ficar tristes porque acabou, mas temos de ficar felizes porque aconteceu e pronto” (aluno3, BDP, 17 anos) ou “Nós vivemos no colégio.

⁵¹ Para a realização deste cruzamento, cuja tabela é apresentada em anexo, agrupamos, na variável “escola como segunda família”, os *items* “discordo” e “discordo totalmente”, uma vez que este último contava apenas com 1,5% das respostas

O que nós tivemos no colégio levámo-lo connosco” (aluna, BEP, 17 anos). Para muitos deles, os vínculos ao colégio não se rompem com a partida, havendo os que, por exemplo, “(...) depois de saírem do colégio vêm cá prestar um serviço, dando catequese” (aluno, PBIC, 16 anos). Nas palavras de uma mãe-funcionária deste estabelecimento de ensino, os alunos “voltam sempre ao colégio, porque têm saudades, porque querem ver o colégio, porque estão ligados doutras formas ao colégio” (PBE, 50 anos) que não pela via de uma identidade meramente alunizada. Também uma outra mãe salienta, a propósito da força e durabilidade das relações interpares criadas no colégio, que o ingresso na universidade e a formação de novas amizades não acarreta um rompimento com as amizades do “liceu”. Tomando como exemplo o caso de uma das suas filhas, recém-saída da escola, diz-nos que ela “continua a vir aqui, continua a ter o seu grupo de amigos daqui, continua a dar-se com o seu grupo de amigos daqui, continua com o seu grupo de vida cristã – o GVX daqui (que podia ter-se desligado e não se desligou)” (PBIC, 46 anos). Ainda que a filha se tenha adaptado “lindamente à faculdade, tem os seus amigos de lá”, preserva os amigos do colégio e a mãe fica “bastante satisfeita por isso, porque é um grupo de amigos muito bom”. Significativo da vinculação afetiva ao colégio é o facto de termos encontrado entre os ex-alunos deste mesmo colégio quem tenha feito questão de escolher, não obstante todos os contratempos encontrados, a igreja do estabelecimento de ensino para celebrar momentos significativos da sua vida, como o casamento ou o batismo dos filhos: “Eu sei o que sofri para conseguir casar aqui e sofri ainda mais para conseguir batizar aqui o meu filho mais velho (...) Mas, pronto. É uma ligação que a gente acaba por ter aqui ao colégio e que não deixa de dizer muito, porque gostamos de fazer aqui as coisas. E, pronto, e continuamos a vir aqui à missa e a fazer aqui... e a vir à Festa das Famílias (...)” (BEP, 48 anos).

Para o sentimento de pertença a uma família contribuirá, certamente, o facto de os inquiridos terem feito a totalidade ou a quase totalidade do seu percurso escolar no mesmo colégio, estabelecendo e reforçando laços não apenas com os colegas, mas com toda a comunidade educativa que, desde a infância, acompanha o seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social: “Eu acho que nós somos uma escola com uma grande dimensão já, mas com um espírito de família muito grande; isto é, os alunos entram para a nossa escola com quatro meses – a maioria deles – e faz cá toda a escolaridade até ao 12º ano e, portanto, até entrarem na Universidade. O que significa que há uma ligação à escola fortíssima e há uma ligação de família (...). Eles passam aqui... mais de metade dos seus dias.

Entram para aqui às sete da manhã, muitos deles são buscados às sete da noite e, portanto, praticamente passam mais tempo aqui, quase, do que passam em casa” (Diretora do colégio laico). Com efeito, é na partilha do património identitário dos respetivos colégios e dos seus valores – trabalho, esforço, exigência e excelência académica, mas também solidariedade, tolerância, respeito para com o outro – e é na comunhão de práticas proporcionadas e dinamizadas pelos colégios que se criam e se sedimentam laços entre os seus membros e vínculos de identidade, lealdade e solidariedade que, segundo os entrevistados, perdurarão não apenas ao longo das suas vidas mas também de geração para geração. Na opinião do Presidente da Associação dos Antigos Alunos do colégio laico, este “(...) é um colégio dos afetos e esses afetos nunca mais se perdem. Passam de avô, passam do pai para o filho, do filho para o neto – que já andou também no colégio (...)”. A ideia é retomada pelo Diretor do 3º ciclo da instituição religiosa: “(...) a sensação que nós temos – ou que eu tenho – é que «vestimos esta camisola» e grava-se, fica connosco”, mesmo depois, acrescentaríamos, de os alunos ingressarem no Ensino Superior, como se depreende pela existência e dinamismo, nas três principais cidades universitárias, de Grupos de Reflexão ligados à Companhia de Jesus onde os ex-alunos deste colégio podem marcar presença.

A ideia de “grande família” é também expressa pelos ex-alunos, que a confirmam como uma espécie de património genético destas instituições. É no seio destas “famílias” escolares marcadas por um forte fechamento intraclassista que se formam amizades sólidas e perduráveis para além dos bancos da escola – uma característica dos colégios privados de recrutamento homogéneo (Faguer, 1991) que é confirmada, no nosso estudo, pela vitalidade das Associações de ex-alunos⁵² e pelos testemunhos quer dos seus representantes, quer de antigos alunos: “Nós temos uma série de grupos que se reúnem completamente fora do dia da Associação, porque são alunos dum determinado ano ou de determinadas turmas. E há grupos que organizam almoços todas as primeiras quintas-feiras do mês, há outros que reúnem três vezes por ano... Reúnem-se imenso até no estrangeiro” (Presidente da Associação de Antigos Alunos do colégio religioso). Como também faz questão de lembrar o Presidente da Associação congénere do colégio laico, “(...) eles todas as quintas-feiras de cada mês, num restaurante aqui da rua do Colégio – lá está mais uma referência – portanto, eles não se reúnem em qualquer restaurante, têm a preocupação de vir aqui ao restaurante que já existia,

⁵² Ainda que dinâmicas, as Associações de Antigos Alunos contam com um número de associados escasso, na perspectiva dos seus representantes.

no tempo deles, exatamente na rua onde está o Colégio (...) Eu costumo dizer que eu acho que nunca, nunca saí do Colégio. Eu continuo a cá estar”. Os encontros entre ex-alunos, mesmo realizados à margem das iniciativas da Associação, são também evocados por um antigo discente deste colégio, que nos diz: “Vamos jantar agora, no dia 20. Juntamo-nos todos – hoje são todos formados, uns engenheiros, outros médicos... – e juntamo-nos todos porque o colégio criou essa unidade, entre nós” (BDP, 69 anos).

Dos depoimentos dos professores e dos Diretores sobre as respetivas escolas sobressai uma imagem de clima relacional de tipo familiar que evoca, em certa medida, a metáfora da “família feliz” (Beare *et al.*, 1989, p.189). Para um dos docentes do colégio laico, o seu estabelecimento de ensino “(...) é família também pelas relações, são os laços (...)” (professora, 52 anos). Na opinião da mesma docente, eles estarão, aliás, na base do êxito dos alunos. Reforçando a ideia de vinculação afetiva, diz-nos ainda que “(...) os miúdos todos, até ao 12º continuam a encarar a Diretora como a mãe a quem eles recorrem”. A estabilidade do corpo docente poderá propiciar o sentimento, reiterado pelos entrevistados, de pertença a uma “família” e de entrega à sua causa e aos seus valores. Na perspetiva de um dos professores, se “(...) o corpo docente sentir que tem a possibilidade de ser estável, tem uma estabilidade que, logo à partida, garante uma disponibilidade e uma vontade e uma participação diferentes” (professor, colégio laico, 62 anos). Assim, o respetivo colégio “(...) acaba por ser um bocadinho a nossa casa e a nossa família e, portanto, como é a nossa casa e a nossa família temos também de dar muito de nós para isso, não é? que é o que se passa nas nossas casas e com as nossas famílias” (professora, colégio laico, 36 anos). Não falta, assim, quem se assuma como anfitrião, acolhendo os colegas recém-chegados: “Logo no primeiro dia em que eu deteto que há um novo professor, vou-lhe dizer que sou professor da casa há muito tempo e que se puder ser útil...” (professor, colégio laico, 62 anos). Acresce que o facto de estarmos perante um quadro docente que não é constituído, como acontece no ensino público, de forma aleatória e ao acaso das nomeações e das transferências, poderá igualmente favorecer a criação e consolidação de vínculos e cumplicidades relacionais.

A existência de uma agenda comum de atividades não deixará também de propiciar a interação social dos docentes, cuja coesão se reforça, como admitimos, pela partilha das tradições e da cultura do colégio. Das entrevistas dos professores transparece, de facto, a imagem de uma “sociabilidade agradável” (Barrère, 2002) entre colegas – uma condição considerada por esta socióloga como “(...) absolutamente necessária ao investimento em

qualquer troca profissional (...)” (p.229). A percepção predominante entre os docentes é também a de união – uma característica que, segundo Fullan e Hargreaves (2000), tende a desenvolver-se “(...) em ambientes de classe média, nos quais há melhores recursos, ambientes de trabalho mais apropriados, uma seleção mais cuidadosa dos professores e um senso de esperança e de possibilidade mais acentuado” (p.49). Assim, dizem-nos: “(...) respeitamo-nos, damo-nos todos bem, aqui” (professor, colégio laico, 34 anos). Tal não invalida, como admite uma outra docente deste mesmo colégio, a existência de redes de afinidades que se circunscrevem a “grupos mais restritos” (professora, 36 anos) organizados, numa lógica de balcanização (Fullan e Hargreaves, 2000), na base de afinidades etárias, por exemplo. As sociabilidades entre os docentes extravasam os tempos e espaços letivos: “Fui a conferências, porque me convidas, convidas outras pessoas... Há muitos professores que são artistas plásticos e também convidam...” (professora, colégio laico, 52 anos). No colégio religioso dizem-nos: “Organizamos jantares, homenagens até...” (professora 40 anos) e “(...) temos encontros fora, vamos à ginástica fora, jantamos em casa uns dos outros, muitas vezes (risos). Há uma relação de família quer dentro do colégio, quer fora” (professora, 44 anos). Afinal, “São muitos anos, não é? com as mesmas pessoas e esse contacto durante tanto tempo...” (professora, 59 anos) não deixará de proporcionar o entrelaçamento da vida profissional e familiar, havendo professores que são padrinhos de filhos de colegas e mesmo casos de casamentos entre docentes.

Também os pais sentem que as crianças são acolhidas nestes colégios como membros de uma “família”, identificando sinais dessa forte relação entre a comunidade educativa no dia a dia e nos convívios ocasionais promovidos pelos colégios: “Por exemplo, vê-se nos jantares de final do ano, do 10º ano: estavam todos os professores – exceto um – e cantaram juntos e tiraram fotografias e estiveram a conversar! E não foi uma situação episódica. Portanto, mesmo no dia a dia da escola... às vezes vou ali ao colégio, para dar alguma coisa ou porque vou à papelaria, e já tenho visto os miúdos passarem e vão à roda dos professores e vão a conversar...” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos). Há alunos que fazem questão de marcar presença nas atividades extra-académicas protagonizadas pelos seus professores, partilhando com eles esses momentos significativos, numa interação que extravasa o papel social que cada um desempenha na sala de aula: “E vão ao concerto com o professor de Físico-Química «Ah, porque é cantor da Gulbenkian!» e vão assistir à palestra do Professor de Português porque vai haver... portanto, há uma relação que transcende aquele quadrado da sala de

aula e do professor que transmite os conhecimentos e que os avalia” (*idem*). Esta relação – que dizem envolver, simultaneamente, pais e funcionários dos colégios numa teia afetiva – faz com que “todos nós nos acabamos por afeiçoar a todos, não é? Mesmo os próprios miúdos conhecem... E como existe sempre uma grande estabilidade em termos de corpo docente e em termos de pessoal, etc, somos... considero uma família. A seguir à nossa, de casa, esta é a outra família, que é a família educativa” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos).

O facto de o evento mais emblemático deste colégio ter sido batizado com o nome de “Festa das Famílias” – uma festa que, durante três dias, reúne toda a comunidade educativa, como veremos oportunamente – não deixará, portanto, de ter relevância significativa.

Nós próprios, enquanto investigadores, nos vimos envolvidos por essa teia de afetividade que estes dois colégios e os seus elementos reclamam como traço identitário: no colégio laico, fomos apresentados como “uma amiga”, num momento que registámos no diário de campo: “(...) o Presidente da Associação de Antigos Alunos tomou a palavra, agradecendo aos presentes e lembrando um episódio em que uma amiga, presente na assistência, lhe pedira para definir o colégio numa palavra. A amiga era eu, como descobriria depois, e a «escola dos afetos» fora a expressão encontrada para melhor descrever o ambiente vivido no colégio”; no colégio religioso, fomos tratados como “a investigadora abençoada pelo Padre Diretor”, na expressão bem-humorada de um dos funcionários.

2.1.2. Do quotidiano ao “extraquotidiano”: papel dos discursos e das iniciativas colegiais na sedimentação do sentido de pertença

A noção de pertença a uma família educativa e a criação do sentimento de orgulho nela são, pois, dois traços marcantes destes colégios. Eles fomentam-nas, como veremos, através de estratégias como a dinamização de rituais e eventos festivos fundamentais para a construção do “esprit de corps” (Bourdieu, 1989, p.111). Também a linguagem institucional – essencialmente a do colégio religioso – é, a esse título, expressiva. Ela não só vem carregada dessa carga afetiva que, alegadamente, une a comunidade educativa ao estabelecimento de ensino como até a exalta. A letra do hino do colégio religioso é, a esse título, reveladora: a instituição surge glorificada enquanto “colégio que amamos” e o amor por ela é dado como tão profundo e incontido que extravasa num grito sentido que, em uníssono, “irrompe do peito”. A palavra “Casa”, recorrentemente usada por alguns dos entrevistados, é também expressiva dessa vinculação afetiva ao colégio, aliás definido no

referido hino como o “(...) espaço onde crescemos que envolve e nos abriga e onde, aos poucos, forjamos a amizade que nos liga”. Acresce que o termo “Casa” transporta, ao mesmo tempo, uma “(...) ideia de linhagem e de ilustração ancestral (...)” (Mension-Rigau, 2007, p. 27) que serve de força aglutinadora em torno de um património comum. Igualmente significativo é o recurso à expressão “família dos [diminutivo do nome do colégio]”, uma autodesignação carregada de afetividade – atente-se no uso do diminutivo – que reenvia para uma espécie de clã quase consanguíneo, unido pelo sentido de pertença e pelo sentimento de orgulho evocado pelo Diretor do colégio quando nos diz: “(...) os próprios alunos quando saem daqui têm gosto em dizer «Sou do Colégio [nome do colégio]»”. E, acrescentaríamos, dirão certamente “sou do Colégio X” e não “sou da Escola X”, um termo que reservam para identificar a “alteridade escolar estatal” da qual se demarcam também através da linguagem⁵³.

Na linha das teorizações de Beare *et al.* (1989), as cerimónias escolares constituem momentos privilegiados de difusão do *ethos* da escola e de expressão do vocabulário organizacional que o veicula, como demos conta no diário de campo. Através delas se promove não apenas a confraternização de toda a comunidade educativa, mas também a afirmação e exaltação, que se pretende partilhada, dos valores dos respetivos estabelecimentos de ensino – caso do mérito e do prestígio destes colégios e dos seus alunos, cuja excelência vimos ser publicamente distinguida por prémios como os do Quadro de Honra (colégio religioso) ou do Melhor Aluno (colégio laico) e por intervenções discursivas sempre pautadas por reiterados e profusos elogios às prestações discentes, como demos conta anteriormente. As escolas privadas serão, aliás, mais propensas do que as públicas a afirmar as suas metas e a invocá-las discursivamente, nomeadamente nos cerimoniais de envolvimento, também eles objeto de um investimento mais ativo por parte dos estabelecimentos de ensino particular (Estêvão, 2001). E porque, como diz a Diretora do colégio laico, “Somos uma escola com memória e acreditamos que, ao preservá-la, estamos a construir um futuro melhor”, estas cerimónias constituem também momentos de celebração dos seus heróis organizacionais – o Fundador do colégio laico ou o santo padroeiro do colégio religioso – e de afirmação e exaltação dos valores, da filosofia e da ideologia que eles personificam e em torno dos quais toda a comunidade educativa é chamada, através destes eventos, a unir-se. O Dia do Santo Padroeiro ou do Fundador é também um momento

⁵³ Ao longo do trabalho não somos fiéis ao vocábulo “colégio” (recorrentemente utilizado pelos entrevistados), alternando-o com “escola”, por razões meramente estilísticas.

privilegiado de evocação dos valores matriciais e um poderoso elo unificador. No colégio religioso, assistimos a uma empolgante teatralização que lembrava “(...) *a história de vida do patrono do colégio. Uma voz off narra à assistência os episódios mais marcantes da vivência do santo, enquanto alguns alunos conferiam teatralidade ao relato, representando as cenas «no palco». Os alunos iam introduzindo a nota de coloquialidade e de vivacidade necessárias para prender a atenção do auditório (...)*” (diário de campo). Também o colégio laico evoca o seu Fundador celebrando o seu aniversário com um almoço de antigos alunos, seguido de uma homenagem e de uma cerimónia religiosa: “*Os presentes (...) dirigiram-se para a entrada do gabinete da Direção onde se ergue um pequeno busto do Fundador do colégio. Ladeado pela atual e antiga Diretoras, o Presidente da Associação [de Antigos Alunos] colocou uma coroa de flores junto à estátua, ato simbólico que marcou o fim da homenagem [dentro do colégio]. (...) Passadas algumas horas, realizou-se a anunciada missa. (...) A homilia foi dedicada ao Fundador do colégio, recordado pelo sacerdote enquanto homem e enquanto pedagogo a quem se deve a criação de uma instituição que hoje, tal como no seu tempo, prima pela excelência da sua missão educativa, assegurando não apenas a formação académica dos jovens mas também a sua formação humanista, no respeito pleno pelos valores essenciais à vida em sociedade*” (diário de campo).

O *esprit de corps* que o colégio religioso procura incutir nos seus membros encontra um poderoso aliado na “Festa das Famílias”. Esta iniciativa, cujas receitas revertem para as Missões, segundo nos disseram, é um dos maiores e mais concorridos eventos colegiais. Durante três dias de intensa azáfama e entusiasmo, é dinamizado um conjunto variado de atividades de que são exemplo as atuações da Banda do colégio e de grupos de teatro discente, as passagens de Modelos, as exposições de trabalhos, as manhãs desportivas ou as barracas de comes e bebes, onde pontifica a “Barraca dos Antigos Alunos”, vestidos a preceito com aventais onde está inscrito o lema do colégio “Educar para Servir”. Igualmente marcante é a Noite de Fados, momento por excelência de reencontro dos ex-alunos “ao som” dos que põem o seu talento para o canto ao serviço de um convívio que se pretende, também, um elo unificador. Registámo-lo no diário de campo: “*A subida ao palco de cada um dos artistas era agora aplaudida, de forma vibrante, pelo público. No final do evento, foi chamado ao palco um ex-aluno que, segundo me contaram, quer estivesse ou não inscrito para atuar era invariavelmente «forçado» pelos colegas a cantar alguns fados – ritual que se cumpria, todos os anos. O artista subiu então ao palco e interpretou, com bastante «raça»,*

alguns conhecidos fados. Um pouco «tocado» por uma euforia regada a vinho tinto, o fadista soltou a voz e, numa dança alegre e vibrante a lembrar as raízes ciganas do fado, ofereceu aos presentes um momento coreográfico hilariante”. Na fidelidade à sua matriz confessional, o colégio não esquece a inclusão de momentos de natureza religiosa no programa destas “festas”.

O envolvimento das famílias neste evento é notório, como demos conta no diário de campo. Elementos de várias gerações marcam presença animada nos recintos. A par do acompanhamento dos filhos, vários pais tomam a seu cargo, rotativamente, a abertura de “barraquinhas” onde expõem e vendem produtos de artesanato e de gastronomia de “confeção familiar”: *“Para além da tenda da Associação de Pais, havia igualmente outras bancas sob a responsabilidade parental, umas com comes e bebes e outras com artesanato, entre as quais se destacava uma onde eram vendidos, com grande sucesso, tops e adereços femininos feitos à mão pelas mães. Quando ouvimos uma mãe a comentar que «entrava na banca ao meio-dia», percebemos que os pais se revezavam no «atendimento ao público»*”. Iniciativas originais fomentam o envolvimento das famílias, como é o caso do recente “Concurso mais doce de sempre”, lançado pela Associação de Amigos do Colégio a pais, avós e netos para apresentarem, durante a Festa das Famílias de 2010-11, “as melhores receitas doces de cada família”, com a promessa de publicação num livro a lançar no Jantar de Natal da Associação. Identificando neste evento o espírito do colégio, que afirmam ser “vivido de forma intensa, nesse período” (aluno, PBIC, 16 anos), os alunos dizem-nos: “Eu acho que é mesmo uma coisa que marca o colégio, porque cada um de nós... eu acho mesmo que reflete o espírito do colégio e até a própria união (...)” (aluna, PBIC, 17 anos) ou, como observa um outro, “(...) é, no fundo, a Casa inteira, o colégio todo preocupado em mostrar aos pais e ao resto o que é o espírito do colégio (...)” (aluna, BEP, 17 anos). Com alguma emoção, falam-nos desta festa como de algo que já não é apenas um marco na vida da instituição, mas também uma data significativa nas suas biografias pessoais: “A Festa das Famílias é uma tradição de há anos e anos e o colégio sem Festa das Famílias perde um bocado o conceito de colégio que eu tenho” (*idem*); “Eu entrei no 1.º ano e tenho aquela sensação, desde miúdo, que todos os anos há a festa das Famílias” (aluno4, BDP, 17 anos). Registámos alguns desses momentos de convívio e diversão que contribuirão para tornar esta Festa inesquecível: *“A máquina do algodão doce era, indubitavelmente, um dos pólos de atração discente. Um outro espaço de eleição juvenil que fazia concorrência, mesmo durante*

a hora do almoço, às pizzas e aos cachorros, era um apelativo touro de plástico que, a troco da introdução de uma moeda, prometia, com abanões e saltos de perder o equilíbrio, momentos de emoção e divertimento. Manter-se em cima do indomável animal o máximo de tempo possível era o desafio que atraía ao local as multidões de jovens e que mais contribuiria para o aumento das receitas da Festa das Famílias, como soube depois, durante o almoço de convívio dos pais. (...) Com um cachorro na mão, um dos alunos contorcia-se a rir face às tentativas de um dos participantes para não cair do touro, lançando-lhe comentários como «Segura-te ao rabo dele!». A invencibilidade do animal não parecia esmorecer a coragem do público, de onde se erguiam, sucessivamente, novos candidatos disponíveis a protagonizar mais uma aparatosa queda” (diário de campo).

Por dar a conhecer uma outra “faceta do docente”, a Festa das Famílias permite também que os alunos encontrem “as pessoas que moram nos professores”, convivendo com eles fora do cenário de interação pedagógica, como diz um aluno: “Essa parte de que esta instituição é uma Família, como muitas vezes referem – eu acho que intensifica isso (...) ajuda imenso não só... conviver com os professores na sala de aula mas também, sei lá, noutros contextos” (aluno3, BDP, 17 anos). Sendo um pequeno pormenor, não deixa de ser significativo desta proximidade de laços entre a comunidade educativa o facto de alguns petiscos gastronómicos à venda nas barraquinhas terem sido “batizados” com nomes de figuras marcantes do colégio, como é o caso da “salada de polvo à Padre (...)” ou dos “caracóis à Sr. (...)”.

A (re)união entre os elementos da comunidade educativa do colégio confessional é também promovida através de eventos que têm como pano de fundo a educação religiosa. Estes encontros podem ser de organização colegial, como os JAMBÉS (Jesus Ama-te Muito Bora Encontrá-lo), ou intercolegial, como é o caso dos CaFés, que integram alunos das três escolas da Ordem⁵⁴. As mais emblemáticas atividades intercolegiais são, no entanto, os Campos de Férias Inacianos, conhecidos por Campinácios. Realizados nas férias de verão, estes acampamentos têm por missão promover a “relação saudável de cada miúdo (...) consigo, de cada miúdo com Deus, de cada miúdo com os Outros e de cada miúdo com a Natureza” (Membro da Direção Local, 23 anos). Durante dez dias, os alunos do colégio lisboeta vivem num “oásis de simplicidade”, onde “não há telemóvel, não há relógios... não há nada que seja bem material, há só o contacto com as pessoas” (Coordenador Nacional dos

⁵⁴ A divulgação, no Jornal da Escola, dos relatos entusiasmados dos participantes em todas estas iniciativas contribui para o estímulo à adesão dos restantes alunos a estas atividades.

Campinácios, 23 anos) e onde vivenciam experiências distantes das do seu quotidiano, como “comer com o prato em cima dos joelhos ou só com um garfo, coisas como terem de lavar a loiça no rio, agachados no chão, lavar a loiça de toda a gente” (Director de Campos de Férias, 25 anos). Estes dias de “retiro” e de comunhão com Deus e com a Natureza servem também para sedimentar o sentimento de pertença, através da criação de relações de amizade que se alargam a alunos de outros colégios da mesma congregação e que perduram para lá das férias, como contam os Animadores. Para além de forjarem uma forte união, estes acampamentos são *locus* privilegiados de formação nos valores inacianos. Como nos diz uma Animadora, “os campos são fábricas de Santos, nós ali conseguimos moldar as mentes como nós quisermos, orientá-los para isto, orientá-los para aquilo” (Membro da Direção Local, 23 anos) – forma(ta)ção para “valores de fundo” de matriz religiosa, como a vivência da fé, a autenticidade ou o despojamento material, e até para modelos tradicionais de vida familiar que, aliás, estes campos procuram reproduzir. Com efeito, a organização dos Campinácios pretende ser “um paralelo da família. (...) Temos o Diretor, que é a imagem do pai; a mamã, que é a imagem da mãe; as tias; temos os animadores, que é como se fossem os irmãos mais velhos; temos o Capelão, que é (...) um Jesuíta e, pronto, é aquele que ajuda e que orienta, espiritualmente, os miúdos” (Coordenador Nacional dos Campinácios, 23 anos). As marcas do modelo familiar parsoniano são evidentes na convencional delimitação das esferas de ação de cada membro do casal, ela incumbida do papel expressivo e ele do instrumental. Às “mamãs”, auxiliadas pelas “tias”, cabem, pois, as tradicionais funções de género: maternais (apoio afetivo aos jovens que sofrem a saudade de casa e, quem sabe, de algum conforto material) e domésticas, tratando “de tudo o que está relacionado com o bem-estar de todas as pessoas” (Director de Campos de Férias, 25 anos), como a preparação das refeições. Por seu turno, os “pais” (Diretores do Campo) têm por função “a parte mais organizativa, dos horários, da questão logística e daquelas coisas todas”, como explica o mesmo entrevistado.

Mas porque a impregnação dos valores ganha tanto mais potencial de eficácia quanto mais invadir o “quotidiano” dos alunos, o colégio religioso “marca” com a sua presença ideológica o próprio espaço físico: as paredes dos corredores, onde vimos cartazes que impunham visualmente a pergunta “Já ouviste falar no Paradigma Inaciano?”, mas também o piso de um dos espaços que os alunos transformaram em contexto de sociabilidade e onde o colégio “inscreveu” o seu lema “Educar para Servir”. Desenhada na calçada portuguesa e tendo como pano de fundo o brasão do colégio, a “expressão-chave” congregadora de toda a filosofia

inaciana salta à vista pela sua considerável dimensão, personalizando o que poderia ser um lugar “sem identidade” – um espaço de passagem entre o corredor das salas de aula do 2º ciclo e a cantina. Eleito como palco privilegiado de brincadeiras pelos alunos mais novos que, no período de tempo entre o final da refeição e o início das sessões letivas, o aproveitam para as correrias ou, simplesmente, para conversar, este espaço de lazer “personificado” configura, deste modo, um elemento do currículo oculto através do qual se transmite, sem envolver “(...) meios didáticos ou momentos previstos do horário escolar” (Perrenoud, 1995, p.56), a mensagem organizacional e se fomenta a união em torno dela.

2.1.3. As escolas que no aluno encontram uma “pessoa”

A personalização sobressai como uma das pedras basilares destes dois colégios, que nos respetivos Projetos Educativos se propõem dar aos alunos um “acompanhamento personalizado” (colégio laico, p.4) ou uma “educação personalizada” (colégio religioso, p.20). Na perceção do Presidente da Associação de Antigos Alunos da instituição laica, apesar de haver hoje muito mais alunos do que no seu tempo, a meta continua a ser atingida: “(...) eu noto no Colégio que os alunos não são mais um número, são todos tratados pelo nome, sabem quem é o Pedro, o João, o Manuel, o António”. Também os atuais docentes deste colégio põem a tónica na humanização quando nos dizem, a propósito da relação Diretora/alunos, “(...) ela reconhece-os todos e ela está atenta a todos” (professora, 52 anos) ou ainda quando referem a existência, por parte do colégio, da “ (...) preocupação por fazer com que os alunos sejam a pessoa para além do aluno” (professor, 34 anos). Os depoimentos dos pais vão no mesmo sentido: “Quando eu tenho a Dr.^a (...) a ir ter com a minha filha e com as colegas a desejar-lhes que tenham um bom exame e que almocem bem, depois do exame, e que tomem um pequeno-almoço à base de cereais e não sei quê isto é uma pessoa que mostra – independentemente do que ela disse – o facto de o fazer mostra que há respeito e preocupação pelas pessoas” (pai, BDP, 48 anos). A crer nas palavras dos antigos alunos entrevistados, estaremos, mais uma vez, perante a fidelidade da atual Direção aos princípios norteadores do Fundador do colégio, cuja atenção a cada caso individual é recordada, com visível emoção, por estes entrevistados: “(...) ao segundo intervalo da manhã, todos íamos cumprimentar – todos nós – íamos cumprimentar o Dr. (...) que se apoiava na bengala e deixava dois dedos que nós apertávamos. E ele tinha sempre uma palavra para nós. Com todos. E aqueles que tiveram uma má nota ou não, ele sabia e dizia-nos «Tu estás mal a

Matemática!», «Tu estás mal a Geografia!», «Tu estás mal a Desenho, vê lá!» (BDP, 79 anos); “[o Diretor] estava sempre à saída das aulas, à porta do gabinete (...) e nós passávamos em frente dele, quando saíamos das aulas, e íamos cumprimentá-lo. E ele, consoante o comportamento dos alunos, ou dava a mão cheia ou dava dois dedos, ou dava um dedo só... e nós já percebíamos! (...) Quando dava dois dedos «Qualquer coisa correu mal!» (...) pequenos sinais de que não estava satisfeito com eles (...)” (BDP, 69 anos).

Durante as nossas observações no terreno e durante conversas informais com os diferentes agentes educativos, foi também perceptível a atenção personalizada dispensada aos alunos, que amiúde respondem na “mesma moeda”, como pudemos verificar – por exemplo, acompanhando a saudação à Psicóloga do colégio laico com um pedido ternurento de “um beijinho”. Presenciamos ainda o gesto de carinho e de compreensão do diretor de orquestra do colégio laico face a um dos jovens artistas que, em plena atuação, parara abruptamente de tocar. Dando sinais de atenção à pessoa que está para lá do aluno, logo o diretor de orquestra se apressou a minimizar os eventuais “danos colaterais” de tal fracasso público na autoestima e autoconfiança do discente, justificando publicamente o imprevisto com o cansaço do jovem, mas também auscultando e respeitando a vontade deste em levar ou não por diante a atuação – uma intervenção pedagógica determinante para a recuperação da autoimagem do jovem que, retomada e concluída a sua exibição, foi vibrantemente aplaudido pelo público. Recordámos, igualmente, numa das cerimónias de entrega dos prémios do colégio laico, a comovida evocação de dois jovens alunos recentemente falecidos a quem o colégio – uma escola “com afetos e com memória”, nas palavras da sua Diretora – prestou homenagem atribuindo os seus nomes aos Prémios de Melhor Aluno do 10º e 11º anos e convidando as mães a fazer a entrega dos respetivos galardões.

No mesmo sentido de uma relação personalizada vão também as palavras do Diretor do colégio religioso quando evoca a “cura personalis” de que nos falam também os entrevistados: “Eu penso que a única estratégia válida, em última análise, é dar atenção à pessoa (...) é o respeito pela pessoa, o respeito pela liberdade, ao mesmo tempo, (...) a pessoa sentir-se amada e acarinhada” (ex-aluno, padre, 62 anos). As nossas deambulações pelos corredores e espaços recreativos deste colégio permitiram-nos registar, com mais frequência do que no colégio laico, sinais dessa mesma atenção personalista aos alunos, nomeadamente por parte dos auxiliares de educação. Os funcionários são, de facto, figuras familiares aos alunos, com quem estabelecem relações de proximidade e de afetividade e a

quem (re)conhecem na sua individualidade e não apenas na sua identidade alunizada. Assim, ouvimos o pessoal auxiliar tratar os alunos pelo nome próprio e ser tratado, também, pelo nome de batismo, sempre respeitosamente antecedido por “Sr.” ou “D.”, conforme o sexo do funcionário em causa; ouvimos alguns vigilantes perguntar aos alunos como corra o teste e ouvimos estes confidenciar-lhes, à saída da sala de aula, a alegria de uma boa nota ou o desânimo de um mau resultado; demo-nos conta da disponibilidade destes funcionários para guardar os pertences dos alunos e apercebemo-nos de como estes contavam com a sua recetividade e com a sua ajuda na hora de procurar um objeto esquecido na sala ou no corredor. Os alunos correspondem a esta dedicação, como constatamos através das palavras do Presidente da Associação de Pais que recordou a organização de grupos de alunos para ir visitar ao hospital um dos mais antigos funcionários do colégio lá internado.

O facto de os alunos, durante os anos que integram cada ciclo de escolaridade, permanecerem sempre no mesmo corredor e estarem sob supervisão dos mesmos funcionários surgiu-nos como hipótese explicativa para este estreitamento de relações interpessoais que Costa (1997), a propósito da escola, diz ser dificultado pela concentração de um excessivo número de pessoas no mesmo contexto. No entanto, a maior impessoalidade das relações alunos-funcionários constatada no colégio laico – de dimensão e organização espacial similares ao colégio religioso⁵⁵ e também com uma grande percentagem de alunos inscritos desde a pré-primária – obriga-nos a procurar outras pistas explicativas que não estas. A farda, não adotada pelos funcionários do colégio religioso e omnipresente nos recreios do colégio laico, surge-nos como hipótese para o que nos pareceu ser, pelas observações *in loco*, uma maior impessoalidade entre funcionários e discentes do colégio laico, que vimos apenas quebrada por uns raros e rápidos apertos de mão. Não podemos nem devemos, no entanto, deixar de salvaguardar a hipótese de enviesamento desta nossa percepção, que admitimos poder ser fruto de um menor número de observações no terreno do que as levadas a cabo no colégio religioso, por razões já explicadas no capítulo metodológico. Ora, constituindo a farda um elemento despersonalizador e considerando, como diz Wirth (2001) a propósito da importância do reconhecimento visual no mundo urbano, que “Vemos o uniforme que denuncia o papel dos funcionários e desprezamos as singularidades pessoais que se escondem por detrás dele” (p.55), não nos custa admitir que a presença no colégio laico de funcionários

⁵⁵ Só o Ensino Secundário não conta com um corredor/edifício específico. As salas de aulas dos alunos deste ciclo oscilam em função das disponibilidades logísticas da escola.

devidamente fardados e, além disso, estrategicamente munidos de rádios intercomunicadores possa introduzir uma nota de formalização e de profissionalização inibidora de um relacionamento mais próximo e mais afetivo entre funcionários e alunos, como o percebido no colégio religioso. Os depoimentos dos entrevistados deste colégio corroboram as impressões que recolhemos no terreno. As palavras do Presidente da Associação de Estudantes deixam transparecer uma relação alunos/funcionários marcada pela quebra do anonimato, pela intensidade e pela atenção individual a cada aluno. Como ele salienta, a propósito de uma vigilante, “(...) a D. (...) anda comigo desde o 7º ano (...) E a D. (...) está sempre a dizer isso «Eu também vos educo!» (risos) (...) A D. (...) é minha educadora, eu acho que isso é mais informal (...) Porque também disse isto, porque também, depois também vai lá dar uma opinião, depois também diz aquilo, porque também existe no dia a dia. Depois, quando há testes, o nervosismo «E então, correu bem?» e depois «Então e aquele teste que não te tinha corrido bem?» e ou «Estás triste» (...) se calhar são mais próximos do que alguns professores, porque os professores mudam e eles estão sempre lá”. Esta mesma auxiliar, quando entrevistada, conta-nos: “Eu tenho exemplo de alunos que desabafam comigo coisas que, se calhar, teriam dificuldade em desabafar com outras pessoas, se estivessem lá fora e não estivessem no colégio” (PBE, 50 anos). Esta proximidade afetiva forja-se também no reconhecimento público da função educativa de que estes membros da comunidade estão incumbidos. Como nos disse a referida funcionária e como o Projeto Educativo sublinha, mais do que meros vigilantes, eles são considerados pelo colégio religioso como “educadores” – “educadores não docentes” (p.41), um papel que a entrevistada não só assume como reivindica, dando voz ao que Vienne (2005) diz ser pretensão dos auxiliares educativos. A atribuição, em cerimónia solene de celebração dos 60 anos do colégio, a um destes funcionários de um dos mais prestigiados prémios da instituição – prémio “Liderança Inaciana” – é reveladora do reconhecimento e da valorização pública da importância da missão que eles desempenham.

No colégio laico, a nossa percepção de um contacto mais distante entre funcionários e alunos não coincide com a recolhida através dos depoimentos dos entrevistados. Sentindo também que o seu papel é valorizado institucionalmente e dizendo “vestir a camisola” do colégio, as funcionárias que entrevistámos enquanto mães falam-nos de relações de forte proximidade com os alunos e até de “um sentido de família, de amor para com os alunos” (PBE, 44 anos). Talvez porque encarnando, de forma algo hiperbolizada, o papel de porta-

vozes do “bom ambiente” do colégio, têm alguma “exuberância” no modo como definem a intensidade deste relacionamento. Como nos explica esta entrevistada, os alunos acabam “por ser parte da vida deles. [Os estudantes] vêm para cá aos 4, 5 meses. Depois vêm para ali aos 3 anos, a gente vai-se vendo, depois vêm para a primária, estão lá 4 anos. Estão todo dia connosco”. A relação, segundo outra mãe-funcionária, tem matizes maternais a que nem sequer faltam os gestos quotidianos de afeto: “nós lidamos com eles como se estivéssemos a lidar com os nossos próprios filhos (...) E todos os dias eles me dão um beijinho, de manhã quando entram e, portanto, acho que temos aqui uma afetividade muito, muito forte” (PBE, 45 anos). As interrupções letivas, longe de serem saboreadas com o natural prazer de uma pausa no “bulício” infantojuvenil do seu quotidiano profissional, serão vividas com o sentimento de “vazio”, a crer na mesma entrevistada: “Sabe que nós quando (...) eles estão de férias nós sentimos a falta deles? (...) quando voltamos, em setembro, já temos muitas, muitas saudades deles”.

No colégio confessional encontramos “sinais materiais” que são, simultaneamente, espelho e instrumento dessa humanização e personalização das relações. Um deles reside, a nosso ver, no Anuário, cuja encadernação e arranjo gráfico são, desde logo pelo seu esmero, reveladores da importância e dignidade atribuída pelo colégio a esta iniciativa. Neste livro, a exigir atualização anual, cada aluno do colégio sai do anonimato através do recurso a uma fotografia de conjunto de cada uma das turmas do colégio, devidamente acompanhada pela lista de nomes e números dos respetivos elementos. A preocupação em dar rosto a cada um dos alunos chega ao ponto de ser incluída, sob a foto, uma pequena legenda que permite identificar, pelo respetivo número, cada um dos sorridentes figurantes. A morada – nomeadamente com o contacto telefónico – e a identificação dos progenitores constam também deste Anuário. Particularmente reveladora da atenção personalizada de que falamos é ainda a publicação de um pormenor biográfico de forte significância para as crianças e adolescentes: a sua data de aniversário⁵⁶.

A evocação do dia de anos de cada um dos alunos não se fica, porém, pelo registo no Anuário, como tivemos oportunidade de descobrir durante as nossas deambulações pelo terreno. Numa espécie de envolvimento de toda a comunidade educativa nos momentos

⁵⁶ O Anuário disponibiliza ainda as fotografias – tipo passe – e moradas de cada um dos trabalhadores da instituição, bem como a foto de conjunto das equipas de docentes e vigilantes responsáveis pelos diferentes ciclos de ensino.

marcantes da vida da pessoa que existe por detrás de cada aluno, o colégio religioso torna público o dia de aniversário dos discentes, afixando nos *placards* dos corredores cartazes onde figuram os seus nomes, encimados pela legenda “Hoje faz anos”. A iniciativa, ainda que com forte carga personalizadora e afetiva, não deixa de cumprir, ao mesmo tempo, o propósito institucional de difusão e reafirmação da cultura do colégio. Como documenta o diário de campo, a decoração dos cartazes dá espaço para a difusão dos valores e dos princípios humanistas cristãos norteadores da prática educativa do colégio: pequenos textos em prosa ou em poesia lembram o valor da amizade, da resolução pacífica dos conflitos ou da ética do estudo, do trabalho e do rigor como condições para o sucesso; a alusão, sempre presente nos cartazes, ao santo padroeiro do dia vinca, em coerência com o projeto de Educação da Fé (Projeto Educativo), a matriz religiosa do colégio e, na fidelidade à meta de “(...) despertar em todos, sem imposições e constrangimentos, motivações cristãs (...)” (GRACOS, 1996, p.10), deixa um apelo subtil, através da referência ao pormenor religioso, à vivência quotidiana da fé e da espiritualidade. Registe-se que o colégio laico promove uma iniciativa similar, ainda que de âmbito mais circunscrito e sem “vestígios” de difusão da matriz identitária da escola. Uma simples “folha branca” afixada na biblioteca anuncia o aniversário dos alunos inscritos naquele espaço de estudo.

Na publicação do Livro dos Antigos Alunos do colégio religioso identificamos também um mecanismo de rutura com a impessoalidade que caracteriza muitas das instituições educativas. Através deste livro, é dado um rosto ao passado e é corporizada a memória institucional. Ao manter viva a presença dos que, ao longo da história do colégio, também participaram na construção da sua identidade, o Livro dos Antigos Alunos contribui, tal como a galeria de retratos das famílias de *status*, para “(...) forjar uma forte noção de pertença a um grupo, de partilha de uma identidade coletiva referenciável” (Vieira, 2003b, p.33).

2.1.4. A personalização das relações entre discentes e docentes: dos discursos às práticas

Como lembra Estrela (2002), se é um facto que a competência docente se alicerça no domínio dos conhecimentos científicos e dos mecanismos da sua transmissão, não é menos verdade que os alicerces só serão sólidos se estiverem igualmente escorados no domínio da competência relacional. Também Resende (2008) lembra que, numa escola agora encarada como uma “espécie de «domicílio»”, a “(...) natureza fria e distante que guiava as relações entre os professores e alunos é invadida por outras dinâmicas onde os comportamentos

emocionais, sentimentais e intersubjetivos se misturam com as condutas lógicas, racionais e objetivas” (p.327). A criação de um bom clima de confiança e a abertura dos docentes para ouvir, compreender e ajudar os alunos a crescer no plano acadêmico, humano e cívico são, de facto, linhas de força que atravessam o discurso e a *praxis* das instituições educativas em análise, como veremos seguidamente.

Reconhecendo nos docentes “modelos de identificação e de referência” (Projeto Educativo, p.18) determinantes para a formação discente, o colégio laico defende o estabelecimento de relações assentes no “(...) conhecimento aprofundado dos jovens, das suas características pessoais e de vida, num regime de acompanhamento personalizado de tipo tutorial” (p.19), possibilitado pela existência de um corpo docente com dedicação exclusiva. A avaliar pelos testemunhos de uma Coordenadora de Ano deste colégio, o objetivo é cumprido: “Apesar de ser uma Escola grande – temos muitos alunos –, conhecemo-nos a todos. Portanto, isto faz com que, para cada aluno, saibamos qual é a medida certa, tanto quanto possível, para equilibrar e dosear... sei lá, as atenções e os cuidados a ter, etc”. A própria Diretora do colégio e os restantes Coordenadores “(...) conhecem os alunos todos”, como nos dirá um outro professor (54 anos). No contexto de sala de aula, os docentes devem guiar-se igualmente por este princípio de personalização das relações, isto é, deverão “tentar a motivação dos alunos, estar atentos à especificidade de cada um, às características de cada um, tentar fazer um ensino em sala de aula – tanto quanto possível – individualizado, mais dirigido e tendo em conta as características de cada um” (Coordenadora de Ano do colégio laico). Deverão ainda ser capazes de, simultaneamente, “mover os afetos e ativar a inteligência. Mover os afetos significa que, mantendo a sua autoridade nas aulas, isso não impede que não haja uma relação próxima com os alunos. Mas significa que há uma pregorrativa essencial, para haver sucesso no processo educativo, é que o professor está na sala de aula para ensinar e os alunos estão para aprender” (professor, 34 anos).

No colégio religioso, espera-se dos docentes “(...) que não limitem a docência à orientação académica, mas que antes se comprometam com uma atenção pessoal a cada aluno, que respeitem o ritmo de aprendizagem, as características pessoais e as fases de crescimento deste, num desenvolvimento que não é só intelectual, mas também espiritual, moral e afetivo” (Rogero e Branco, 2007, p.429). Como já analisámos, o Projeto Educativo deste colégio defende que a relação professor-aluno deve ser norteadada pelo princípio da “cura personalis” (atenção pessoal) e pela pedagogia “marcadamente personalizada” evocada pelo

Diretor do colégio e reiterada pelo Diretor de Ciclo do Ensino Secundário quando, a propósito da relação pedagógica, nos diz que os docentes olham “(...) para os alunos não como números, não é o trezentos e quarenta e dois, é o Miguel Pedro, é o... pronto, que tem por detrás uma família, que tem por detrás, portanto, expectativas”. Os testemunhos dos antigos alunos recolhidos por Rogeiro e Branco (2007) dão conta, efetivamente, dessa relação marcada pela atenção personalizada às “(...) características, potencialidades e problemas de cada um (...)” (p.434) e assente na confiança, no diálogo e na disponibilidade docente para dar, dentro e fora da sala de aula, o apoio de que os alunos necessitam. Sem nunca perder de vista, como nos diz o Diretor do colégio religioso, que “(...) um está para ensinar e o outro está para aprender”, pretende-se que professor e alunos também “(...) se respeitem como pessoas e que brinquem e que sejam amigos, etc. – e tudo o mais – não há problema nenhum, é mesmo assim que deve ser...”.

A capacidade de o docente “sair” da aula – no sentido denotativo mas também conotativo – para ir à descoberta, nos seus alunos, das pessoas “(...) que existem para além dos papéis que o sistema lhes atribui (...)” (Pinto, 1999, p.11) é, justamente, um dos traços reconhecidos como integrante do perfil de professor promotor do sucesso tanto pelas Direções dos colégios como pelos alunos inquiridos. Nas palavras da Diretora do colégio laico, o professor promotor de sucesso, para além de ter uma sólida formação científico-pedagógica, “é aquele que pode servir de exemplo para os seus alunos, que tem uma sólida formação cívica e moral e que motiva os alunos e que é capaz de falar sobre todos os temas com os seus alunos. Isso, para nós, é fundamental e não apenas ser um mero transmissor”. Também para os alunos inquiridos, o professor promotor de sucesso é aquele que alia aos saberes científicos e à competência pedagógica a disponibilidade para o convívio extraescolar, a recetividade à vida e aos problemas dos alunos e a simpatia e respeito pelas suas opiniões – atributos valorizados total ou parcialmente por 77,8%, 85,8% e 98,7% dos respondentes.

Tabela 23. Características “humanas” do professor promotor de sucesso educativo

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Total
Convive com os alunos fora das aulas	34,0%	43,8%	20,2%	1,9%	100,0% (N=470)
Só está disponível para falar da matéria escolar e não dos problemas da vida dos alunos	4,7%	9,5%	59,8%	26%	100,0% (N=465)
É simpático e respeita as opiniões dos alunos	66,5%	32,2%	1,1%	0,2%	100,0% (N=469)

Ainda que por um diferencial pouco relevante, mas estatisticamente significativo, há mais raparigas (88,6%) do que rapazes (83,4%) a discordar e discordar totalmente que um professor indisponível para os problemas pessoais dos alunos e sem afetividade possa ser um docente promotor de sucesso (ver AI-T57) – uma discrepância que poderá encontrar explicação na maior propensão comunicativa e expressiva das raparigas, produto de uma construção social de género que faz das mulheres seres para e com os outros. Com maior facilidade em interagir com os professores e em expressar as suas sensações e afetos do que a generalidade dos rapazes (Abrantes, 2003), as raparigas seriam também as mais relutantes ao “centramento” docente nos conteúdos programáticos, valorizando o estabelecimento de relações de abertura e proximidade com os seus professores. Este pendor relacional das raparigas poderá explicar o protagonismo por elas assumido num curioso episódio que testemunhámos, no colégio religioso, pela altura do Natal e de que damos conta no diário de campo. Reunidas na mesa da cantina, as raparigas “(...) empunhavam velas ou Pais Natais recortados em cartolinas coloridas. No que me pareceu ser um presente de Natal aos professores, liam, em voz alta, as mensagens que traziam escritas: «Obrigada por me ter ensinado as equações» ou «Obrigada pela sua amizade e dedicação»”.

Também os pais salientam a dimensão relacional como característica de um professor ideal. Segundo Van Zanten (2009a), poderemos ver neste desejo de “personalização” da experiência escolar dos filhos não só o reflexo da maior atenção por parte das famílias atuais ao desenvolvimento e bem-estar infantil, mas também “(...) uma preocupação de distinção que participa de uma forma de fechamento específico face à educação «genérica» que o Estado propõe a todas as crianças e com que as classes populares se contentam” (p.43). Sem negar a importância da competência académica dos docentes, como vimos anteriormente, a grande maioria dos pais reconhece que “o professor é uma pessoa” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos) e que deve ser capaz de se colocar “no lugar do aluno” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos) e de nunca esquecer que “há pessoas que cresceram por intervenção dele” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos). Daí que o professor seja um “educador, por excelência” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos). A “ideia do professor que debita matéria acabou”, dir-nos-á um outro pai (colégio religioso, PBIC, 39 anos), antes de lembrar a constante disponibilidade dos professores do colégio, dentro e fora da sala de aula, para tirar dúvidas ou para conversar com os alunos, no que classifica como uma ação pedagógica e educativa “a tempo inteiro”. Como damos conta no diário de campo, testemunhámos vários momentos dessa interação

informal entre corpo docente e discente aqui evocada por este pai: “O professor, para além de ser professor dentro duma sala de aula, eu acho que é importante – e acontece muito cá, no colégio – tem que ser um professor que, fora da sala de aula, trabalhe. (...) Eu vejo, aqui no colégio, quantos professores dão tempo – estamos a falar de horas que nem sequer são pagas – para estar com os alunos e trabalhar a Matemática, Português, Inglês. Tiram dúvidas. (...) Até no bar, às vezes, estão. Esta disponibilidade é fundamental, o estar com o outro, o ser disponível para o outro a troco de nada. A troco de nada? A troco do sucesso das crianças e da felicidade dos miúdos. (...) Claro que é inegável que o professor tem que ser competente dentro da sala de aula, em todos os aspetos: promoção da disciplina, a parte académica, mas eu acho que a grande mais-valia é, depois, fora da sala de aula, ser um professor amigo, participativo, disponível, essas coisas todas”.

A dinamização, por parte destes colégios, de eventos de natureza variada em que alunos e professores interagem fora da sala de aula constituem também oportunidades de conhecimento para lá da identidade alunizada ou docentizada, como nos dizem no colégio laico: “E, hoje, conheço-os noutros contextos como alunos, ou na parte da música, ou por causa das festas eles têm oportunidade de se revelarem, ou como apresentadores... ou porque, nas conferências, levantam questões e eu tenho oportunidade de os conhecer noutra dimensão” (professora, 52 anos). Apoiada pela Direção do colégio, a viagem de finalistas organizada anualmente pelos alunos é também um momento privilegiado de convívio entre discentes e docentes. Durante uma semana, normalmente passada no estrangeiro, alunos e professores – uns escolhidos pela Direção da escola e outros convidados diretamente pelos discentes – têm oportunidade de se conhecerem como *pessoas* e de humanizarem as suas relações, criando ou reforçando os laços propiciadores de um bom clima relacional dentro do espaço de sala de aula.

No sentido de aprofundar a teia de relações discentes/docentes, também o colégio religioso dinamiza, com a colaboração dos Professores Responsáveis, um leque de atividades extracurriculares. Como faz questão de lembrar o Diretor do 3º ciclo, “temos imensos Professores Responsáveis que fomentam muito atividades fora de sala de aula com os alunos, vão ao cinema com os alunos, fazem imensos jantares de turma, Fins de Semana de Turma, quer dizer, levam os alunos para um ambiente diferente do da sala de aula. Só pela sala de aula nós conhecemos apenas uma faceta do aluno, que... que é uma faceta... é um miúdo, no contexto da sala, enquanto aluno. Fora da sala de aula conhecemos, conhecemo-lo de forma

bastante mais rica”. Destacamos, pela sua originalidade no cenário escolar, os Fins de Semana de Turma: “uma série de dias (...) em que a turma vai para fora e passa o fim de semana em casa dos Jesuítas, num sítio qualquer (...) e durante o fim de semana fazem uma série de atividades. Pronto, é tudo: é a apanhada, jogos tradicionais (...) e depois à noite fazem, fazem uma coisa qualquer: teatro, há grupinhos, *peddy paper*. Bem... e se calha a um Domingo há missa” (Presidente da Associação de Alunos). No entender do entrevistado, esta iniciativa permite consolidar não apenas a união entre docentes e discentes, mas também “(...) a noção de turma, de equipa, de bem-estar na turma, de ligação entre as pessoas, de amizade”.

Porque também nos interessava captar a perceção dos alunos sobre a dimensão humana dos professores dos *seus* colégios, perguntámos-lhes se a respetiva escola contava com um corpo docente simpático e recetivo à escuta dos seus problemas pessoais. A avaliação global dos inquiridos é positiva, uma vez que cerca de metade dos alunos das duas escolas responde afirmativamente e 38,1% opta por “às vezes”.

Tabela 24. Perceção dos alunos sobre a empatia e disponibilidade dos seus professores

No meu colégio “tenho professores simpáticos com quem posso falar dos meus problemas pessoais”	
Sim	44,9%
Não	17,0%
Às vezes	38,1%
Total	100% (N=452)

A ideia é corroborada pelos alunos entrevistados que, no entanto, admitem ter nos respetivos colégios professores mais direcionados para a vertente instrutiva do que para a relacional, nomeadamente, como justifica um dos alunos do colégio religioso, por razões ligadas à “pressão de exames, ou de dar a matéria” (aluno4, BDP, 17 anos). Segundo o Presidente da Associação de Estudantes do colégio laico, “(...) há professores com quem nós podemos debater, por exemplo, sei lá, assuntos da atualidade, há outros que não, que se resumem só à matéria que está no livro”. Embora admitamos que esta perceção possa ser condicionada pelo facto os entrevistados serem alunos do Ensino Secundário e, portanto, terem uma vivência mais próxima deste tipo de situações, não nos custa a admitir que muitos professores vejam os desvios aos conteúdos programáticos como um “(...) dispêndio de tempo a que não se podem dar ao luxo (...)” (Melo, 2007, p.91) sem comprometer a eficiência e produtividade docente e discente que assegurarão aos alunos as boas

performances acadêmicas nos exames nacionais e, por decorrência, a boa imagem profissional de quem os preparou e do colégio que os acolhe.

A julgar pelos depoimentos dos professores, estes internalizaram a cultura dos respetivos colégios também no que diz respeito à dimensão de abertura e proximidade docente à pessoa que há em cada aluno. Demarcando-se da função exclusiva de “dadores de aulas ou fazedores de aulas” (professora, colégio religioso, 65 anos), os docentes da escola confessional enfatizam “a nossa dedicação, a nossa disponibilidade e o nosso exemplo” (professora, 59 anos) nomeadamente no “fora aula”, como nos diz um outro docente, antes de nos explicar que “(...) muitas das vezes os intervalos não existem, porque mesmo o simples gesto de estar no bar, que é o ritual das dez e cinco às dez e vinte e cinco, é para estar com eles, é para eles passarem... eles sabem que nós estamos lá, é mais um momento de conversa e eles acreditam em nós, porque nós perdemos algum tempo com eles” (professor, 36 anos). No colégio laico, encontrámos quem integre na sua missão educativa, a par do desenvolvimento intelectual, o “mover os afetos” (professor, 34 anos) ou, nas palavras de um outro docente, o “Cuidar os alunos ao nível da pessoa no que tem a ver com a autoestima, no que tem a ver com o desenvolvimento e veicular matérias integradas com a vida e com a existência” (professor, 62 anos). Reconhecendo esse papel dos docentes deste colégio, uma das mães diz-nos: “(...) sempre senti que havia presença dos professores no crescimento da minha filha” (PBIC, 47 anos).

2.1.5. A escola como espaço de construção de amizades

2.1.5.1. Amigos do colégio: a “homogeneidade (classista e disposicional) faz a força”!

Indissociáveis da trajetória juvenil, as redes de amizade assumem uma centralidade vital na vida dos jovens. Os amigos são não apenas aqueles com quem se compartilham momentos e práticas de sociabilidade e de lazer, mas também com quem se comungam pensamentos, sentimentos e disposições e estabelecem vínculos de lealdade, fidelidade e confiança mútua (Sprinthall e Collins, 1994). As amizades, que na adolescência passam a envolver uma relação de maior intimidade e intensidade do que na infância, encontram no contexto escolar o espaço propício para nascerem e se sedimentarem. Esta hipótese é aumentada quando todo o percurso escolar decorre no mesmo estabelecimento de ensino, como tende a ser o caso. De facto, a quase totalidade dos inquiridos (79,6%) diz ter a maioria dos seus amigos no colégio

(ver AI-T58) e considera intensos os vínculos afetivos entre a população discente: 51,3% classifica a sua relação com os colegas de colégio como forte e 22,3% como muito forte, havendo 53,9% a avaliar positivamente o clima geral de relacionamento entre os discentes dos respectivos estabelecimentos de ensino.

Tabela 25. Percepção dos discentes sobre a relação com os seus colegas e sobre a relação entre os alunos do seu colégio

	Relação com os colegas	Relação entre os alunos
Muito forte	22,3%	7,6%
Forte	51,3%	46,3%
Nem forte nem fraca	22,5%	39,6%
Fraca	2,8%	5,3%
Muito fraca	1,1%	1,1%
Total	100,0% (N=466)	100,0% (N=449)

As nossas incursões no terreno corroboram esta percepção, dada pela preponderância nos espaços e tempos recreativos de grupos alargados e “maleáveis” de convivialidade juvenil e não de “grupinhos” restritos, fechados e até territorialmente demarcados, como observa Lopes (1997a). Deixámos registado em diário de campo essas “tendências” de sociabilidades inter pares em vários momentos: nos recreios do colégio laico, onde *“agrupados em grandes núcleos de rapazes e raparigas, os jovens conversavam, registando-se, tal como noutras observações, um «borboletear» constante dos alunos por entre os diferentes grupos que se espalhavam em frente ao ginásio”*; nos recreios do colégio religioso, onde, num “cenário” idêntico à escola laica, os alunos se distribuía *“(…) pelo espaço em grandes grupos. O único jovem que se encontrava sozinho estava sentado num muro do canto do pátio, esperando, quem sabe, a chegada da namorada ou dos amigos. A sua solidão não durou, com efeito, nem cinco minutos. (...) Logo um grande grupo de jovens se lhe juntou, encetando uma conversa sobre as recentes – e raras – vitórias do clube encarnado”*.

Se *“(…) a amizade é essencialmente uma relação de igualdade”* (Lopes, 1997a, p.169), não custa a admitir que a referida intensidade de vínculos relacionais seja também resultado da homogeneidade social e da conseqüente similitude de *habitus* destes alunos – realidade admitida, aliás, por eles próprios. No colégio religioso, por exemplo, uma das entrevistadas observa a um colega que a força das relações entre o corpo discente tem a ver com uma particularidade que, a seu ver, distingue o seu colégio da realidade “lá fora”: *“(…) as famílias têm mais ou menos os mesmos valores, (...) mesmo grau e também, em casa, discutem mais ou menos os mesmos temas e por isso...”* (aluna, BDP, 15 anos). Como verificámos ao longo

do debate no colégio religioso, mesmo alguns dos alunos que começam por se demarcar desta visão monolítica com um “Depende”, acabam por admiti-la. Um dos presentes dirá que “(...) quase todos os alunos do colégio querem sair do colégio para a faculdade e depois da faculdade tirar mais um... um mestrado e terem bom trabalho e ter uma família. Não há assim grandes divergências” (aluna, BEP, 17 anos). Uma outra aluna acrescentará: “As próprias faculdades para onde as pessoas querem entrar são as mesmas (...)” (PBIC, 17 anos). A similitude, como explica mais alguém, abrange “(...) mesmo ideias políticas e outras coisas” (aluno, PBIC, 16 anos), havendo quem lembre que “(...) as próprias fações políticas, basicamente, eu acho que é desde a central democrática até à direita, não passa daí. Eu não conheço nenhum comunista, ninguém que apoie anarquias” (aluno, PBIC, 16 anos). Em jeito de síntese, uma aluna diz: “(...) eu acho que há uma grande maioria que sim, que somos todos muito... feitos assim... moldados” (BEP, 17 anos). Quem faz parte da “minoria que tem outra opinião” (aluna, BDP, 15 anos) sente o peso de estar fora da *doxa* ideológica do colégio: “por exemplo, em relação ao aborto. A maioria da escola não é a favor (...) mas depois há sempre uma ou duas pessoas que acham que devia haver... E depois acho que não são tratadas da forma mais correta” (*idem*). A despenalização do aborto serve de mote à discussão, dividindo os alunos entre os que censuram a discriminação dos colegas a favor da IVG e os que a relativizam, considerando ser “normal” que eles se sintam “um bocado mal” (aluna, PBIC, 17 anos), uma vez que “O colégio, através da Ideologia, acaba por nos formar, não só... não é bem politicamente mas a nível de ideias e do que é que nós queremos da vida. E uma das coisas que cá no colégio é valorizada é a vida e, por isso, é natural que quem não vê dentro desse prisma não se sinta integrado” (aluno4, BDP, 17 anos)⁵⁷.

A perceção destes alunos sobre a sua realidade escolar está longe, portanto, da imagem de “(...) uma população escolar fragmentada em grupos com práticas e representações próprias, identidades demarcadas, linguagens e rituais, maneiras de ser, estar e agir (*habitus*)” (Abrantes, 2003, p.98) referenciada por este e outros investigadores (Lopes, 1997a; Pais, 2003). Não obstante haver quem fale da existência de “subgrupos” – “como há em todo lado”

⁵⁷ O valor supremo da vida é, aliás, abertamente assumido pelas associações representativas tanto de Pais como de Antigos Alunos nos seus órgãos de divulgação. Como lemos no Editorial da Revista da Associação de Pais (nr. 15) a propósito do referendo à despenalização do aborto, “O que está em causa (...) é a liberalização pura e simples do direito de matar uma criança em desenvolvimento. A vida é um dom de Deus e não cabe ao homem decidir sobre o seu fim. Aos cristãos e a todos os homens de boa vontade pede-se que a defendam em todas as circunstâncias (...); que deem testemunho na sociedade e colaborem no esclarecimento de todos, na linha das recomendações da Conferência Episcopal (...)”.

(aluno1, PBIC, 17 anos) –, a percepção dos alunos do colégio laico não é, neste campo, significativamente diferente da encontrada no colégio religioso. A voz do único reticente à ideia de homogeneidade do corpo discente é “abafada” pelas dos colegas de escola com um “Olha para toda a gente, neste colégio” (aluna, PBIC, 17 anos) e “Tens que ver no caso geral” (aluna, BDP, 17 anos). Na opinião de um outro interveniente, tanto os alunos do seu colégio como os “dos outros colégios, acaba por ser tudo mais ou menos igual” (aluno2, PBIC, 17 anos). Surgem os exemplos: “(...) nós somos incluídos dentro de um grupo que, se formos a ver a fundo, têm quase todos os mesmos interesses (...)” (aluna, PBIC, 17 anos), “Mesmo a vida pessoal não muda muito” (aluno, BDP, 16 anos), “Depois vão todos ao mesmo sítio, tipo ao Loft ou ao Garage” (aluno2, PBIC, 17 anos). “Tirando aquelas exceções, quase toda a gente, como é que se vestem?” (aluna, PBIC, 17 anos). Afinal, como dizem, “Nós estamos formatados para certas coisas (...)” (aluno, BDP, 16 anos). Nessa formatação há quem, como este mesmo aluno, veja a resposta à “crise de valores evidente na sociedade”, mas há também quem identifique o papel da socialização escolar. Quando uma aluna diz “E aqui somos formatados” (PBIC, 17), logo outro acrescenta: “Exatamente, a influência da escola... pronto, somos iguais” (BDP, 16 anos). O consenso só se rompe quando, no entusiasmo da troca de ideias, um destes elementos alude a uma eventual perda de autonomia em termos de “morte do eu”: “Aqui nota-se muito. Aqui mata-se o indivíduo, basicamente” (aluna, PBIC, 17 anos). A metáfora, cuja expressividade nos evoca o universo goffmiano da mortificação do indivíduo pela instituição, é mal recebida pelos colegas. Às vezes de indignação – “Mata-se o indivíduo? Oh!” (aluna, BDP, 17 anos), “Essa foi forte!” (aluno, BDP, 16 anos) – somam-se as vozes dos que, de imediato, justificam os benefícios da socialização para a normatividade em termos de integração social e profissional: “Vais com uma tatuagem à mostra para uma entrevista de emprego e... adeus, «tens uns patins»” (aluno2, PBIC, 17 anos). Portanto, “se eles me formatarem dessa maneira, a ser boa aluna, ser bem-educada, saber comportar-me em certas situações, saber debater, ser culturalmente mais desenvolvida... obrigada! Então, tudo bem!” (aluna, PBIC, 17 anos). Um outro reforça a ideia de homogeneidade cultural ao dizer: “Eu acho que aqui não há diferenças. Depois da seleção, já não há bem diferenças” (aluno2, PBIC, 17 anos). E continua: “(...) nunca há mais de dois indivíduos de raça negra, aqui no colégio. Nunca há mais do que isso... Asiáticos, também não... Pronto, somos nós. Não se vê mais do que isso”. Definem-se, nas palavras de um outro aluno, como “(...) meninos riquinhos que fazem todos quase a mesma coisa” (aluna,

PBIC, 17 anos), deixando antever a “mentalidade de «menino rico»” que o Diretor do colégio religioso identifica em muitos dos alunos do seu estabelecimento de ensino.

A exceção residirá, naturalmente, nos filhos de funcionários dos colégios – como é o caso das auxiliares de educação –, cujo acesso a estas escolas só é possível graças a uma política de discriminação positiva das Direções que lhes facultam um enquadramento escolar de outro modo excluído do seu “campo de possíveis”. Como pudemos testemunhar durante as entrevistas, as mães-funcionárias são unânimes no reconhecimento de um menor volume de capitais relativamente às restantes famílias: “nós sabemos que aqui há uma classe social muito elevada – eu diria até muito elevada mesmo – e os nossos filhos, claro, nós não somos uma classe tão elevada assim, somos uma classe média-baixa, eu penso. E, por isso, os nossos filhos, por muito que nós lhe demos, nunca têm, nem fazem... não têm as coisas que certos meninos têm” (colégio laico, PBE, 44 anos). Também os seus filhos terão consciência prática de que as “localizações de classe limitam [as] práticas de classe individuais” (Estanque e Mendes, 1997, p.33) impondo-lhes constrangimentos, nomeadamente no plano material, que os colegas de outras classes não vivenciam. E ainda que, nas palavras de outra mãe, eles não sejam alvo de discriminação interpares por razões de pertença classista, “(...) em determinada altura, se calhar, sentiram esse peso, por estarem num meio de pessoas com estrato social diferente do deles. Porque eles sabem a que grupo pertencem, não é?” (colégio religioso, PBE, 50 anos). A vivência em dois mundos distintos e as “travessias do espaço social” (Lahire, 2003, p.51) são acompanhadas, por vezes, de sofrimento identitário. Recordando uma crise escolar da filha, uma mãe-funcionária da escola laica lembra a sensibilidade da Diretora ao eventual constrangimento psicossocial que pesará sobre estes jovens e a atenção então providenciada à sua filha: “[a Diretora] até com isso se preocupou, pensando que ela se sentia inferior às outras crianças. Mas não era o caso” (PBE, 44 anos).

Os pais, tal como os filhos, reconhecem a preponderância do fechamento social destes colégios onde, segundo uma mãe, se “(...) acolhem crianças e adolescentes que pertencem a um certo nicho da sociedade e que não serão representativos, enfim, da sociedade, em geral” (colégio laico, PBIC, 46 anos). A ideia é retomada por uma outra mãe, funcionária do mesmo colégio: “Nós aqui somos só uma classe social e somos quase todos branquitos (...)” (PBE, 44 anos) diz-nos ela, numa intervenção onde se misturam a espontaneidade e a vontade de identificação com a classe de referência e de demarcação da classe de pertença – essa mesma que frequentará a escola pública, onde “(...) há os ciganos, há os angolanos” e todos os

problemas de que lhe fala o marido, agente da Escola Segura. Com algum humor, uma outra mãe do mesmo colégio evoca um episódio revelador dessa ausência de “diversidade”: “Como uma professora dizer-lhes que está a tentar transmitir-lhes a ideia de identidade ou de identidade cultural e depois ela até acabou por fazer a piada de que é um bocado difícil falar sobre a diversidade num colégio destes. Diversidade, mesmo em termos étnicos. (...) E o facto de ela ter dito isso e toda a gente se ter rido, isso diz muito, já, do nível...” (PBIC, 32 anos).

Se o fechamento social configurado pela homogeneidade classista e disposicional cria solidariedades e reforça os laços, não deixa, por outro lado, de levantar dificuldades de interação com o outro diferente de si, como reconhece o Presidente da Associação de Estudantes do colégio religioso. Confessando reear a inserção em posteriores contextos escolares marcados pela diversidade, diz-nos: “Eu acho que desde sempre, que há uma partilha de valores entre amigos, acho que todos vivemos num – não queria dizer isto de uma forma má – acho que todos vivemos no mesmo meio social ou na mesma... na mesma classe. (...) E, se calhar, isso é um dos... não é receio – sim, talvez – que eu tenho quando sair para a faculdade... Não conhecer outros”. Os alunos dos colégios referem, efetivamente, a “restrição da vida real” (aluno, colégio laico, BDP, 16 anos) e a ausência de “uma real perceção do que é a vida lá fora” (aluna, colégio laico, BDP, 17 anos) – isto é, fora dessa “caixinha” (aluno2, colégio laico, PBIC, 17 anos) que os abriga e que os mantém “um bocado protegidos” (aluna, colégio religioso, PBIC, 17 anos). A falta dessa “noção do real” é também referenciada por um pai, que partilha connosco a surpresa destes alunos perante a constatação das disparidades sociais entre o seu mundo e o de outros jovens: “Muitas vezes vamos ao Pragal com eles, estamos a ajudar o Centro Juvenil do Padre (...) Foram ver instalações escolares que, quando eles chegaram lá, ficaram assim de boca aberta: «Este é que é o espacinho deles? Comparado com o nosso...»” (colégio religioso, PBIC, 39 anos).

2.1.5.2. A tranquilidade encontrada na socialização entre iguais: entre a legitimação e a naturalização parental do fechamento endogâmico

Os colegas e os amigos assumem, como vimos na nossa reflexão teórica, um papel de relevo na vida juvenil (Lopes, 1997a; Pais, 2003). A sua preponderância socializadora – crescente à medida em que a criança se vai autonomizando dos pais – é reconhecida pelas famílias, como também vimos oportunamente (Kellerhals e Montandon, 1991; Vieira, 2003b).

É na adolescência que o grupo de pares adquire particular relevo e, por vezes, uma ascendência que chega a ser superior à dos pais, agudizando em muitos deles as preocupações com as “más companhias” e as “más influências”. Sendo a escola o espaço privilegiado das sociabilidades juvenis e um “lugar pertinente de construção dos *habitus*” (Felouzis e Perroton, 2009, p.99), compreendem-se os receios de muitos dos pais face aos estabelecimentos de ensino marcados por uma heterogeneidade escolar e social (Van Zanten, 2009b) onde anteveem maiores hipóteses de risco de “contaminação” comportamental e disposicional dos filhos pelos “diferentes de si”. Estando as famílias “(...) cada vez menos favoráveis à mistura social (...)” (Ayed, 2009, p.17) e mais inquietas com a segurança dos seus filhos, a escolha de escolas socialmente seletivas surge como uma estratégia possível para assegurar que os filhos cresçam entre iguais, respondendo também à necessidade de garantir uma “(...) reprodução social dos *habitus* num mundo onde a escola se tornou ao mesmo tempo um lugar determinante e incerto da formação das individualidades” (Felouzis e Perroton, 2009, p.99).

Tal similitude de *habitus* e fechamento intraclassista são assegurados pela lógica da prioridade de inscrição conferida aos filhos de ex-alunos e à fratria dos atuais – um critério de seleção que, nas palavras de uma mãe do colégio laico, transforma o ingresso de quem não beneficia deste estatuto em algo de “desesperante, basicamente!” (PBIC, 32 anos). Horas passadas diante do computador no temor de que ele bloqueie e noites dormidas à porta do colégio laico, fazem parte, contra a vontade da própria Direção, da “via sacra” percorrida pelos pais, na abertura das pré-inscrições, para “(...) ter a tranquilidade de ter os filhos numa boa escola” (Wong, 2010, p.12). O ingresso dos candidatos faz-se, segundo a Diretora, “(...) consoante há vaga, por ordem de chamada, por ordem de inscrição na lista de espera”. Tal não impede, a avaliar pela perceção dos alunos, o recurso ao acionar de uma qualquer “ajuda” (aluna, PBIC, 17 anos) para assegurar um lugar, a exemplo do que se verifica em algumas escolas privadas francesas (Van Zanten, 2009b). Com toda a espontaneidade, os alunos vão-nos dando exemplos pessoais desses “contactozinhos” (aluno2, PBIC, 17 anos). Por via familiar ou amical, a mobilização do capital social joga no sentido da manutenção dos alunos “entre iguais”.

É em nome da clareza do processo seletivo que o Diretor do colégio religioso justifica a adoção de um sistema de pontos que hierarquiza os alunos em função da sua proximidade familiar a algum elemento do colégio (membro da Ordem religiosa, ex-aluno, funcionário da

escola ou atual estudante). O processo é-nos assim explicado: “(...) se é irmão de um Jesuíta, setenta pontos, se é sobrinho em primeiro grau sessenta pontos, se é sobrinho em segundo grau cinquenta e se é primo em primeiro grau trinta e cinco pontos. Se é familiar dum atual colaborador do Colégio – e, portanto, colaborador tanto vale ser professor como uma senhora que anda a limpar – (...), se é filho tem sessenta pontos, se é neto tem cinquenta pontos. Se é filho atual de colaborador do [nome de um organismo da Ordem Religiosa] tem cinquenta e cinco pontos (...)” (Diretor do colégio religioso). Da conjugação da forte procura do colégio com a escassez de vagas e da prioridade conferida aos “familiares da casa” acaba por resultar uma tendência de fechamento endogâmico⁵⁸ que consagra uma demarcação simbólica entre os que acedem a este “clã” e os que dele ficam excluídos. Não ignorando, certamente, que a “seleção é também eleição” (Bourdieu, 1989, p.141), os pais não desmobilizam face às tentativas frustradas de obter um lugar no colégio para os filhos, como lembra o Diretor a propósito do próprio “(...) sobrinho que andou três anos à espera de entrar aqui nesta Casa”.

A similitude de “identidades sociais” dentro do grupo de pares do colégio e a percepção parental de maior controlo e vigilância destes estabelecimentos de ensino não deixarão de ser um fator tranquilizante para os progenitores. Como nos diz uma das mães, é “(...) uma tranquilidade. Pronto, os nossos filhos nós sabemos que, à partida, eles não irão por outros caminhos mais prejudiciais mas porque, também, estão aqui neste colégio, porque são muito mais controlados, muito mais vigiados do que lá fora, não é?” (colégio religioso, PBE, 50 anos). Os pais sentem, assim, poder afrouxar o seu controlo sobre os amigos da escola dos filhos, como reconhece uma das mães entrevistadas: “(...) talvez por saber que aquilo [o colégio] é um meio protegido, de certa forma, isso não é uma preocupação que eu tenho do «Ai, agora o (...) chega-me aqui com este rapaz, deixa-me lá ver donde é que...» (...) sei que já está muito filtrado” (mãe, colégio laico, PBIC, 32 anos). E, como observa um outro pai, “(...) o colégio também ajuda, nisso, porque ao criar esses elos de relações as pessoas depois também têm confiança e, se for preciso, ele dorme de um dia para o outro na casa dos amigos” (colégio religioso, BDP, 45 anos). A recetividade destes pais ao contacto com o círculo de amigos dos filhos também contribui para reforçar a sua tranquilidade. Assim, a exemplo do constatado por Kellerhals e Montandon (1991) nos meios sociais e culturais mais

⁵⁸ Em certos casos, a “corrida de obstáculos” inclui, para além da pontuação obtida, uma entrevista com o Diretor, que serve de “filtragem” avaliativa do “perfil” dos pais, nomeadamente em termos das suas motivações para a inscrição dos filhos.

capitalizados, os pais entrevistados dizem-se recetivos a receber em casa os amigos dos filhos e a autorizar que estes retribuam as visitas, o que é, aliás, confirmado pela maioria dos alunos inquiridos que afirmam receber, algumas vezes, os amigos em casa (55,1%) e frequentar a sua casa (70,1%). E se o espaço privilegiado das sociabilidades amicais destes jovens não é o espaço doméstico mas sim o colégio e os locais públicos, tal não se deverá à falta de disponibilidade parental para abrir as portas de casa aos amigos dos filhos, a julgar pelo que nos diz uma mãe: “(...) é muito frequente o (...) organizar um jantar para os amigos, ou haver amigos que lá ficam em casa a passar o fim de semana ou o inverso (...)” (colégio laico, PBIC, 46 anos).

Tabela 26. Locais de convívio com os amigos

	No colégio	Em minha casa	Em casa deles	Espaços públicos
Sempre	77,2%	3,2%	5,3%	25,0%
Algumas vezes	18,4%	55,1%	70,1%	61,9%
Raramente	3,8%	33,2%	21,3%	10,8%
Nunca	0,6%	8,5%	3,2%	2,3%
Total	100,0% (N=474)	100,0% (N=470)	100,0% (N= 469)	100,0% (N= 472)

Maior desconfiança e inquietação parental suscitam as redes de relações amicais estabelecidas no exterior do reduto escolar: “Fora do *habitat* da escola não fico tão agradada quanto isso, fico sempre preocupada e de pé atrás, como se costuma dizer” (mãe, colégio laico, PBE, 45 anos). Fonte de insegurança e de medo, o “outro-diferente” não tem, nestes colégios, a presença forte que marca a realidade escolar de grande parte dos estabelecimentos do ensino público e que, em maior ou menor grau, contribui para a sua representação social de espaços de “risco”. É o caso, desde logo, dos estilos e modos de apresentação “excêntricos” que servem de afirmação grupal e identitária às diferentes tribos juvenis urbanas (rastafaris, punks, metaleiros) que encontrámos noutros cenários escolares. E sabendo nós que da indumentária se tende a retirar “(...) quase automaticamente ilações sobre os comportamentos” (Lopes, 1997a, p.147) e que as “fachadas alternativas” tendem a ser lidas como sinal de rebeldia e contestação, não custa a admitir que a homogeneidade e a conformidade à norma social da indumentária dos alunos destes colégios reforce o sentimento de tranquilidade dos pais relativamente ao perfil comportamental dos colegas dos filhos. De facto, como testemunhámos durante as nossas incursões no terreno, estão ausentes as “excentricidades” de vestuário, de adereços ou de penteados que povoam o universo das escolas públicas e que alimentam os medos parentais de “más companhias” e de “más

influências”. Como pergunta uma aluna: “E quem vem com correntes para o colégio, assim... todo maluco?” (colégio laico, PBIC, 17 anos). Pelo silêncio, depreendemos a resposta: ninguém. O facto, segundo Pinçon e Pinçon-Charlot (2007), estará naturalizado nos prestigiados colégios burgueses, onde a “(...) apresentação de si não é deixada à livre vontade dos alunos” (p.86), impossibilitados, por exemplo, de andar com calças rotas, com brinquinho na orelha, se forem rapazes, ou com saias demasiado curtas, no caso de raparigas. O Regulamento Interno do colégio laico é, aliás, bem explícito na necessidade de o corpo discente “(...) cuidar a higiene e a imagem pessoal e usar vestuário conforme à regras de bom senso, civismo e respeito pelos demais membros da comunidade educativa (...)” (s/p.) e na proibição, por exemplo, de “(...) roupa inadequada, rasgada ou de praia, adereços bizarros, excêntricos ou obscenos, símbolos de propaganda política ou religiosa” (s/p.). Sobre esta questão, o Diretor do colégio religioso diz-nos optar pela consciencialização em vez da proibição, no respeito pela capacidade de cada pessoa “(...) livremente, responsabilmente, definir-se e àquilo que quer que a define”. Face, por exemplo, aos “umbigos à mostra” femininos com que se cruza no colégio, diz recorrer ao apelo para que “venham com modos”, responsabilizando os alunos para a necessidade da adequação do traje ao contexto: “E, portanto, eu digo-lhes: «Vocês, quando vêm para aqui não vêm com traje de praia, vêm com traje de trabalho». Como lhes diria «Se eu um dia vos convidado para ir para a praia, não me venham para aqui de samarra, ou de capote!»”. A crer nas palavras dos alunos, o colégio não se limita ao apelo à consciencialização, adotando posturas mais coercivas com que eles – e sobretudo elas – nem sempre concordam. Uma vez que “(...) não está nada escrito [e] não se sabe bem o que é que [os alunos] podem trazer ou não trazer” vestido (aluno4, BDP, 17 anos), os professores gozam de uma margem de arbitrariedade que lhes permite, por exemplo, mandar “(...) raparigas sair da sala porque estão de calções” (aluna, BDP, 15 anos) ou dizer a “(...) um aluno que vem três semanas com as mesmas calças, que estão todas rasgadas e anda sempre com a mesma roupa (...) «Você tem uma hora para ir a casa mudar de roupa!»” (aluna, BEP, 17 anos).

Quando levados a posicionar-se sobre os eventuais efeitos nocivos de as amigas filiais estarem circunscritas ao universo do colégio – caracterizando-se, portanto, pela homogeneidade classista e disposicional –, os pais entrevistados oscilam entre uma postura de justificação e de naturalização. Há quem, pragmaticamente, nos diga que “(...) tudo na vida tem vantagens e inconvenientes” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos) e quem lembre,

por exemplo, a vantagem que o fechamento social representa em termos de proteção das crianças, nomeadamente numa fase que é ainda de formação identitária: “quanto mais tarde eles saírem daqui (...) saem já com uma formação que lhes permite (...) defenderem-se dos aspetos menos positivos lá de fora” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos).

Não falta quem, pesados os prós e os contras, diga ter concluído que “(...) ainda assim, vale a pena” (antiga aluna, colégio laico, PBIC, 33 anos). Até porque, alegam vários entrevistados, há múltiplas oportunidades de as crianças entrarem em contacto com a heterogeneidade social – umas dinamizadas pelos colégios, como é o caso das atividades de voluntariado e da participação em torneios desportivos extraescolares, outras promovidas pelos próprios pais. As estratégias de sensibilização para a diversidade adotadas por estes pais vão desde a conversa informal sobre o “mundo que está para lá dos muros da sua escola” às atividades extracurriculares fora do colégio, passando mesmo pelas viagens de férias. Encontrámos, por exemplo, uma mãe que alega facultar aos filhos, em diferido, “algumas dicas de que ele vai encontrar pessoas diferentes, que vai ser diferente quando sair do colégio, também já para ele estar assim um bocadinho preparado” (colégio religioso, PBE, 50 anos); há também quem nos explique que propicia aos filhos, *in loco*, experiências de interação com o *diferente*, através da inscrição em atividades extracurriculares fora do colégio que lhes dão a possibilidade de “(...) contactar com outros meninos que não têm as mesmas origens e de apreciar as relações com eles, percebendo as diferenças que aí encontra” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos). Embora não retirando à escola a primazia enquanto espaço principal de criação de sociabilidades, as atividades extracurriculares são, de facto, contextos espaço-temporais propiciadores da formação de amizades infantojuvenis. Quando praticadas fora dos respetivos colégios, elas podem, realmente, proporcionar às crianças e aos adolescentes o contacto com a heterogeneidade social e cultural que não têm dentro dos respetivos colégios – objetivo que, segundo dois dos entrevistados, terá determinado a sua decisão de inscrever os filhos em clubes desportivos de massas, onde eles têm como colegas de competição “(...) miúdos que são pessoas extremamente humildes, que vivem com grandes dificuldades – os pais e os miúdos não têm dinheiro para isto, não têm dinheiro para aquilo – e são miúdos que vivem em bairros degradados” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos). No entanto, quando a “seleção” das atividades extracurriculares se confunde com uma “seleção” de classe, essas (novas) sociabilidades criadas no contexto das atividades fora do colégio tendem a manter um cunho endoclassista, como aqui acontece. Pela exigência de um desafogo económico

considerável, as atividades frequentadas por estes alunos – aulas de música no Conservatório ou de línguas estrangeiras em institutos privados, aulas de natação, judo, karate, danças de salão – configuram práticas socialmente seletivas como, aliás, uma entrevistada reconhece ao afirmar que “(...) o contacto não é muito para lá dum certo meio social (...)” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos).

Para um outro pai, as viagens de férias são uma oportunidade para abrir as crianças ao contacto com a realidade social dos “outros” diferentes de si. A ideia de “(...) transformar turistas do Primeiro Mundo em sujeitos sensíveis aos problemas da «periferia» (...)” (Freire-Medeiros, 2007, p.63) está, aliás, subjacente à criação de um produto turístico como os “reality-tours” das *townships* africanas e das favelas brasileiras. Transformada em atração turística e “zoológica”, num processo de discutível pertinência ética, a pobreza “(...) ao mesmo tempo em que permite engajamento altruísta e politicamente correto, motiva sentimentos de aventura e deslumbramento (...)” (p.63): “Estivemos lá na África do Sul e eles viram o que é um bairro social. Isto aqui não é nada, os nossos bairros sociais não são nada. Andámos uns 30km numa estrada de barracas para eles perceberem que há essas diferenças sociais” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos). Durante alguns dias de férias, as crianças “saltitam” entre o *seu* mundo e esse *outro* mundo que os pais fazem questão de lhes mostrar à distância e por detrás dos vidros de um carro em movimento. Consciencializam-se os filhos para as desigualdades do mundo – diz-nos este pai – e, diriam talvez Stoer e Magalhães (2005), expia-se o sentimento de culpa do ocidental pelo “mundo confortável que construímos para nós” em oposição à “vida desolada dos «outros»” (p.138): “E agora vamos para a Namíbia, por exemplo, onde eles também vão estar num colégio, a falar Inglês e vão estar presentes com outras crianças que não têm as mesmas condições que nós temos. Se calhar os miúdos não têm água e eles desperdiçam água a tomar banho! E às vezes as palavras não chegam para transmitir isso e eles vão lá ver, no terreno, que, se calhar, aquele copinho de água é o que eles têm para o dia a dia”. Regressadas de férias, as crianças voltam a submergir no seu restrito, fechado e homogéneo mundo social impermeável a essa diferença a que só têm acesso, como mais tarde lamentará um pai do colégio laico, “(...) quando vão sentados num banco de trás de um automóvel de uma certa qualidade e passam por um bairro pobre e olham pela janela e veem a pobreza. Isto é saber que existe mas não é saber o que é a pobreza. E acho que não faz mal nenhum as pessoas saberem o que se passa, pelo menos sentirem-se vexadas por saber que há pessoas que, se calhar, quando vão ou

quando têm 16 ou 17 anos e querem ir sair à noite e gastar 20 ou 30 ou 40 euros a jantar com os amigos e a ir para uma discoteca e beber copos, haver qualquer coisa dentro deles que não os refreie, não os torne infelizes, mas ter a noção clara de que aquilo a que estão ali a ter acesso é uma coisa muito importante e que muito pouca gente terá” (BDP, 47 anos).

Também encontrámos quem viva o fechamento social destes colégios com uma naturalidade que diríamos algo incongruente com os valores humanistas professados. É natural, parece dizer-nos um entrevistado, que “(...) pela própria maneira como o colégio está organizado – sobretudo na componente de entradas – seja um bocadinho numa base de que são sempre os mesmos (...)” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). Mas tal não significa, como logo esclarece, que se esteja perante uma prática elitista, como só parecerá “visto de fora”. Até porque, como diz outra mãe da mesma escola, o colégio de hoje acolhe “uma diversidade enorme de pessoas” e de “maneiras de estar” (BEP, 42 anos) inexistente no seu tempo de aluna. A ideia de elitismo é também rejeitada por outro pai, para quem o colégio dos filhos até é “eclectico”, contrariamente a outros onde “Todos os meninos têm os pais que são todos – agora estou a caricaturar – são todos administradores, ou são todos advogados, ou são todos não sei quê; todos vivem numa determinada zona da cidade, todos têm casas com um determinado padrão (...)” (colégio laico, BDP, 48 anos). O argumento usado é o da heterogeneidade do parque automóvel das famílias. Esquecendo que a diversidade social não se esgota no poder diferencial de aquisição da compra de carro e que, para além dos que têm acesso a um veículo privado, há todos os que se deslocam em transporte público, este pai lembra-nos, em suporte da sua tese, que “(...) se vê as pessoas chegarem em carros que custam 100 mil euros ou pessoas que chegam em carros que custam 10 mil euros”.

2.1.5.3. Laços de hoje, “redes” de amanhã: entre a expressividade e a instrumentalidade

Como analisámos no enquadramento teórico, as redes amicais constituem um pilar marcante na vida e no processo de construção psicossocial dos adolescentes. Quando estabelecidas entre iguais, como acontece nestes colégios, estas redes permitem, através da partilha do quotidiano com amigos dotados de disposições semelhantes, “(...) reforçar em cada um as disposições e valores partilhados e, daí, a confiança no seu próprio valor” (Bourdieu, 1989, p.257). Para além disso, elas podem também ser um capital mobilizável no futuro dos jovens, quer em termos expressivos, quer instrumentais. Os dados dos inquiridos dão-nos conta, na verdade, de que os alunos valorizam mais a primeira dimensão do que a

segunda. Com efeito, a quase totalidade dos respondentes (97%) considera importante e muito importante contar com amigos sinceros e desinteressados no futuro. No entanto, encontramos ainda uma significativa percentagem (53,4%) de alunos que, revelando um pragmatismo algo precoce, admitem as amizades como um possível meio de adquirir vantagens ao assinalar como importante e muito importante ter um círculo de amigos e de relações influentes na sociedade.

Tabela 27. Perceção dos alunos sobre a importância da amizade no futuro

	Contar com amigos sinceros e desinteressados	Conseguir um círculo de amigos e de relações influentes na sociedade
Muito importante	83,2%	20,7%
Importante	13,8%	32,7%
Pouco importante	2,1%	37,8%
Nada importante	0,8%	8,9%
Total	100,0% (N=471)	100,0% (N=474)

Os que mais valorizam as amizades úteis⁵⁹ (ver AI-T59 e 60) são os rapazes e os jovens pertencentes à BEP (30,4%) e à BDP (27,1%). Mais pragmáticos do que os colegas da Pequena Burguesia, saberão que as redes amicais podem constituir “(...) um «capital social» tanto no plano individual como coletivo, isto é ao mesmo tempo uma rede de relações disponíveis que é possível mobilizar em combinação com o capital cultural e o capital económico, e um espaço social onde se estabelecem relações de reciprocidade e de confiança” (Van Zanten, 2009b, p.30). São uma exceção os alunos que, em situação de entrevista, admitem o uso instrumental da amizade. Sinceros ou politicamente corretos, os entrevistados demarcam-se, maioritariamente, do que consideram ser uma “conceção extremamente interesseira da vida” (aluno2, colégio laico, PBIC, 17 anos), dizendo-nos: “(...) olhamos para os amigos como pessoas” (aluna, colégio religioso, BDP, 15 anos) e “(...) acho que ninguém pensa [neles] profissionalmente” (aluna, colégio religioso, PBIC, 17 anos). Duas vozes dissonantes quebram a harmonia do conjunto: uma mais subtil, no colégio religioso, que nos diz “Ou são aqueles amigos com quem, se calhar, nós nunca pensávamos que nos íamos cruzar outra vez e que, se calhar, daqui a uns anos, pode ser nosso chefe ou ser nosso colega de trabalho, ou ser outra coisa” (aluno4, BDP, 17 anos) –; outra mais frontal e a gerar um coro de indignação, no colégio laico, que afirma: “(...) uma pessoa que ande nesta escola... os amigos que vai ter, os pais dos amigos, são sempre pessoas relativamente

⁵⁹ Para estas análises foi necessário agrupar os itens “nada importante” e “pouco importante”, uma vez que o primeiro reunia menos do que 10% das respostas.

importantes na sociedade. E isso ajuda a pessoa, depois, na sua vida, porque aqui vai conhecer pessoas que a podem ajudar a entrar noutros sítios (...)” (aluno4, PBIC, 17 anos).

A importância das redes de relações sociais é, aliás, destacada pelo Presidente da Associação de Antigos Alunos do colégio religioso que considera *o capital social* como “(...) um grande ativo para o percurso profissional. (...) No seio da própria Associação de Antigos Alunos regista-se uma relação muito boa entre antigos alunos. Por exemplo, um antigo aluno que procura emprego numa empresa de outro antigo aluno normalmente tem a prioridade sobre outros candidatos”. Também o Presidente da Associação congénere do colégio laico constata: “Se nós hoje precisarmos de recorrer a alguém, recorreremos a um amigo nosso que foi aluno do Colégio... Todos nós temos áreas de especialidades diferentes e, realmente, essa rede funciona, realmente, extraordinariamente. E continuamos a ser bastante solidários, a ajudarmo-nos uns aos outros”.

Também os pais, valorizando igualmente a dimensão expressiva das relações amicais, deixam em aberto a possibilidade de a amizade ser objeto de instrumentalização. O recurso às redes de relações sociais é encarado como algo de natural, que “acontece em todos os lados” (mãe, colégio laico, PBE, 44 anos) e que é “fundamental” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos), nomeadamente, como depreendemos pelos depoimentos, no âmbito da inserção profissional – domínio onde, para além do capital escolar, interfere a variável do capital relacional (Silva, 2010; Pais, 2001): “Acredito que depois, mais tarde, em termos profissionais, as pessoas consigam continuar a dar-se e, muitas vezes, até em termos de opções, para levar amigos para junto deles, para empregos, empresas. Isso acredito que possa acontecer, acho que isso é normal, não é?” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos). Na hora de disputar um lugar entre vários candidatos, ser “conhecido” de quem tem o poder decisório ou ter sido “referenciado” por amigos ou pessoas das relações das chefias pode revelar-se um trunfo no acesso ao emprego e, ao mesmo tempo, um precioso critério de seleção para o empregador: “(...) eu, obviamente se tiver dois miúdos ou se tiver duas pessoas no mercado de trabalho em que uma conheço e outra não e em igualdade de circunstâncias, opto pela que eu conheço. Portanto, eu aí acredito que normalmente, a rede social é fundamental para o mercado de trabalho, é verdade” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). Até porque, como explica uma antiga aluna do colégio laico, “(...) são boas referências vir de determinado colégio e, à partida, saber que são pessoas que, em princípio, têm estes ou aqueles valores (...)” (PBIC, 33 anos). Assim, não deixará de ser “(...) uma mais valia ter um amigo com

profissões, com uma posição – em termos de carreira profissional – alta, isso é ótimo, também para eles” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos). Poderá surgir, inclusivamente, “(...) outro tipo de oportunidades, até de criação de projetos em comum, por afinidades que tenham ao nível dos interesses ou das áreas profissionais em que se venham a inserir (...)”, na opinião de uma outra mãe (colégio laico, PBIC, 46 anos).

Dando sinais de reconhecer que a socialização numa escola como a dos seus filhos pode constituir “(...) um mecanismo essencial de criação de capital social e de marcação de fronteiras relativamente aos outros grupos sociais (...)” (Gombert e Van Zanten, 2004, p.75), um outro pai introduz no diálogo o conceito de *networking*: “(...) o *networking* de relações que se formam na escolaridade e, depois, na Universidade, obviamente que são vitais. Só que dantes eles eram usados muito numa ótica da confraternização e da vivência, da sociabilização e hoje eles já são observados estrategicamente. Os pais já vão induzindo os filhos, às vezes equilibradamente, às vezes perversamente, a dizer «Cola-te mais àquele quem tem mais ligações, ou que o pai ou a mãe são mais influentes, ou que são filhos do não sei quantos, porque um dia pode ser que ele ainda te arranje...»” (colégio laico, BDP, 48 anos). Demarcando-se, a exemplo dos restantes entrevistados, deste tipo de prática instrumental, um outro pai do colégio religioso não exclui a hipótese de alguns Encarregados de Educação – em rota de colisão com a cultura do “Educar para Servir”, como sublinha – terem equacionado, no momento de escolha do colégio, a possibilidade de “(...) assegurar-lhes [aos filhos] amizades influentes para o dia de amanhã” (Santomé, 2000, p.81).

Na verdade, o facto de muitos ex-alunos ocuparem hoje posições de destaque sócio-profissional faz com que a mera frequência do colégio alargue a possibilidade de encontrar contactos “rentabilizáveis” e de quebrar as barreiras do “anonimato social”. Trata-se, afinal, de colher as vantagens simbólicas ou materiais de uma “(...) rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento (...)” (Bourdieu, 1980, p.2): “o colégio já tem 50 ou 60 anos e sabe-se, aqui, que nem todos atingiram o sucesso de figuras públicas mas há figuras públicas. E às vezes uma pessoa vai a um sítio e vai a outro «Ah, andaste no colégio» e acaba por ser uma referência, não é? Já começa a ser um nome, não é? Já ouve o tal nome...” (pai, colégio religioso, PBIC, 43 anos). Logo, como remata uma mãe, “o orgulho do colégio é muito isso: a pessoa está no meio, está num determinado meio. Não é de forma assim tão óbvia, mas penso que isso tem repercussões, muitíssimas, muitíssimo fortes” (colégio laico, PBIC, 32 anos).

2.2. A cultura de participação discente na vida da escola

2.2.1. Eventos colegiais e cotidiano escolar: envolvimento e vinculação

Como dão conta várias investigações por nós oportunamente discutidas (Tinto, 1993; Pinto, 2002; Gil, 1999), a participação discente nas atividades colegiais formais e informais constitui também um sinal de adesão à escola e, por decorrência, de atribuição de sentido ao seu Projeto Educativo. Enquanto espaço de vivência democrática (Canário, 2005), a escola é chamada a contribuir, através do incentivo à colaboração discente, para a transformação dos alunos em cidadãos integrais, desenvolvendo neles o sentido de autonomia, de responsabilidade e de reflexividade. As atividades colegiais não só constituem um quadro propício ao desenvolvimento de tais competências – integrantes de um conceito lato de sucesso –, como ainda proporcionam a oportunidade de os alunos criarem um sentido de vinculação com a comunidade educativa que é relevante, segundo alguns autores, para a sua satisfação e para o seu bom desempenho (Demaris e Kritsonis, 2006). Como nos diz o Presidente da Associação de Alunos do colégio religioso a esse propósito, “eu gosto de estar aqui, porque sei que não venho cá só para estudar. Se viesse cá só para estudar... já não gostava tanto”. Contrariando a tendência de um fortíssimo desinteresse estudantil pelas iniciativas organizadas na e pela escola (Lopes, 1997a), o índice de participação nas iniciativas dos colégios dá-nos conta de um expressivo envolvimento dos alunos nas atividades colegiais, onde 18,5% dos inquiridos participam ativamente e 68,9% passivamente. Os níveis de participação passiva são semelhantes nos dois colégios; no entanto, o colégio religioso conta com mais participantes ativos e com uma taxa menor de não participantes (5,6%) nas atividades colegiais do que o colégio laico (16,4%).

Tabela 28. Participação dos alunos nas iniciativas da escola, segundo o colégio

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Participação ativa	24,7%	15,1%	18,5%
Participação passiva	69,8%	68,4%	68,9%
Não-participação	5,6%	16,4%	12,7%
Total	100,0% (N=162)	100,0% (N=304)	100,0% (N=466)

Pearson Chi-Square = 15,163; df = 2; sig. 0,001

As atividades organizadas pelas Associações de Estudantes⁶⁰ contam com um envolvimento estudantil expressivo, nas palavras de um dos seus Presidentes: 47,2% dos

⁶⁰ Caso da dinamização da Rádio e do Jornal Escolares, de atividades de solidariedade, desportivas, musicais....

inquiridos participam como meros espectadores nas atividades associativas e 19,1% colaboram na sua organização (ver Tabela 29). Não são, contudo, as atividades dinamizadas pela Associação de Estudantes que mais mobilizam o corpo discente, como seria previsível tendo em conta que são dinamizadas por alunos, direcionadas para eles e pensadas em função dos seus interesses/aspirações. São antes as iniciativas projetadas e dinamizadas pela Direção dos colégios ou mesmo pela comunidade educativa para todos os elementos vinculados à instituição que suscitam a maior participação dos discentes⁶¹. Vários fatores poderão contribuir para este facto: a existência de uma forte cultura de escola assente, também, numa agenda comum de atividades colegiais capaz de reforçar “(...) interações sociais significativas entre os seus membros, associá-los às tradições do estabelecimento e contribuir para a criação de estruturas comunitárias na escola” (Soares, 2004, p.91); a obrigatoriedade de algumas iniciativas; a capacidade dos alunos de “manipular os sinais exteriores de competência” (Perrenoud, 1995, p.138) a seu favor, comparecendo nessas atividades não por genuíno interesse mas para caírem nas boas graças dos professores e da Direção a que um dos entrevistados, aliás, faz referência: “Nesta escola, há uma coisa que é importante: as pessoas participam e estão atentas e isso tudo, mas, muitas vezes, não é por se interessarem, mas por uma questão de disciplina. E, nesta escola, as pessoas têm um... é quase medo da Diretora” (aluno4, colégio laico, PBIC, 17 anos). Esta perceção é naturalizada pelos demais colegas que, pragmaticamente, veem nestas “obrigações escolares” uma preparação para as obrigações futuras, como já referimos.

A Festa das Famílias, atividade promovida pelo colégio religioso, é um exemplo de uma iniciativa que suscita o empenhamento da quase totalidade discente (ver Tabela 29), que nela se envolve ativa (46,7%) ou passivamente (46,1%). A adesão, de que também damos conta no diário de campo, é confirmada pelos alunos entrevistados: “(...) os alunos participam imenso. Os professores organizam, de certa maneira, e os alunos participam sempre muito: ou nas barraquinhas, ou nos teatros, ou nos saraus... ou seja, é uma maneira de nos envolver, também, cada um à sua medida, na organização e na participação da festa” (aluno4, BDP, 17 anos). Num entusiasmo partilhado pelos colegas, este jovem descreve-nos a azáfama deste evento que diz vivido e saboreado também como momento de decompressão para alunos e professores que, “muito interessados na festa, também relaxam mais um bocadinho (...)”.

⁶¹ A exceção reside na participação nas Sessões Comemorativas do colégio laico.

Como nos diz o mesmo aluno, temos “(...) as rifas, os brindes, depois o jantar dos Antigos Alunos, os fados...”, lista de atividades a que um colega acrescenta “(...) temos o desporto, temos a ação de solidariedade que o colégio também acha importante, temos grupos de antigos alunos que também se juntam e fazem as suas próprias barraquinhas” (PBIC, 16 anos). Confirmando o maior interesse feminino pelos eventos de entretenimento, como as festas (Freire e Soares, 2000), são as raparigas quem assume um papel mais proeminente nesta iniciativa colegial (ver AI-T61) enquanto colaboradoras: são elas que mais auxiliam no planeamento e condução deste evento (58,8% contra 37,5% de rapazes), como constatámos durante as observações no terreno, onde elas sobressaíam nas funções de atendimento das barraquinhas, de receção às equipas de outros colégios, de distribuição de material informativo aos visitantes – desempenho de papéis indissociáveis da socialização de género que delega nos elementos femininos quer funções de preparação e gestão dos eventos familiares e sociais, quer de apresentação, representação e atendimento (Bourdieu, 1998).

A adesão discente aos Fins de Semana de Turma, também organizados institucionalmente pelo colégio religioso, como demos conta anteriormente, é igualmente muito expressiva, uma vez que mais de metade dos inquiridos (59%) diz assistir e colaborar na sua organização, havendo ainda 31,7% a participar passivamente (ver Tabela 29).

Menos motivantes para os alunos parecem ser as iniciativas do âmbito da Pastoral, que uma das professoras entrevistadas nos disse, no entanto, ter “bastante influência no colégio” e “dar os seus frutos” ao nível do apoio emocional ao aluno e da sua integração no grupo e no espírito do colégio – dimensões que, na opinião desta docente, “também têm a ver com o sucesso educativo”: “O aluno sabe que se pode aproximar do sacerdote e falar, desabafar e estar aqui (...) Essa parte emocional estabiliza, por dentro, qualquer pessoa, para poder estar numa aula e captar e apreender todo o conhecimento que lhe é fornecido (...) E outra coisa também que tem que ver com a parte da Pastoral mesmo, isto é (...) atividades desde encontros de Pastoral, que em todos os ciclos existem, em que eles saem, têm momentos mais lúdicos, mais de introspeção, de reflexão em conjunto (...)” (professora, 44 anos). Os dados do inquérito não confirmam esta relevância da Pastoral e das suas iniciativas⁶², uma vez que elas apenas contam com a colaboração de 16,6% e com a assistência de 21,7% (ver

⁶² Entre as iniciativas da Pastoral contam-se: Catequese, preparação para a Profissão de Fé e para a celebração do Crisma, Confissões, manhãs/dias de reflexão, missas de turma e grupos de natureza religiosa como o Grupo de Vida Cristã ou o Grupo de Apoio à Pastoral, Semana Inaciana, Páscoa Inaciana, peregrinações a Fátima.

Tabela 29). A própria Sala da Pastoral, de portas sempre abertas para aconselhamento religioso ou para mero local de convívio interpares (muitas vezes sem supervisão sacerdotal), é um espaço pouco frequentado, a avaliar pelos 57,6% de alunos que afirmam nunca lá ir (ver AI-T62). Mais procurados pelos alunos são os locais de culto do colégio: a capela, espaço de celebração das missas de turma, de participação voluntária, e a igreja, cuja presença se impõe visualmente logo à entrada do colégio, numa afirmação material da matriz religiosa da instituição, e que é o espaço de realização das celebrações eucarísticas que acompanham todos os eventos colegiais, ora integrados dentro do horário letivo e de frequência obrigatória, ora realizados fora do tempo escolar e de frequência facultativa. Estes dois locais de culto são frequentados algumas vezes por mês por 41,5% dos inquiridos, havendo 39% e 18,3%, respetivamente, a afirmar que raramente e nunca lá se deslocam (ver AI-T63).

O relativo distanciamento discente das atividades da Pastoral não deixa de causar surpresa, tendo em conta quer a matriz vincadamente confessional do colégio e a socialização religiosa por ele promovida, quer o facto de mais de metade dos alunos e dos pais serem católicos praticantes. O facto de estarmos perante um grupo etário também “(...) influenciado pela cultura do pós-materialismo e, por isso, sujeito a um crescente processo de erosão religiosa” (Fernandes, 2003a, p.167), como é o caso da juventude, poderá explicar a desafeição a outras práticas religiosas que não as convencionais “obrigações” de um católico.

A cultura de participação discente nas iniciativas colegiais é também um traço do colégio laico, ainda que vivida menos intensamente pelos alunos do que a maioria das atividades organizadas pela escola religiosa, a crer nos dados do inquérito. Para além de ser globalmente menor, o grau de adesão às iniciativas institucionais do colégio laico sofre variações em função da natureza das atividades propostas. Numa confirmação de que “(...) as disposições dos jovens não estão cristalizadas, nem são homogéneas perante todas as atividades, atores e instituições dos quotidianos escolares” (Abrantes, 2003, p.117), o envolvimento – ativo e passivo – dos alunos é maior nas Semanas Temáticas do que nas Sessões Comemorativas (ver Tabela 29): na primeira, assistem e colaboram 37,4% dos inquiridos e marcam presença sem colaborar 54,1%; na segunda, as percentagens descem, respetivamente, para 14% e 41%. A importância e o interesse das Semanas Temáticas são relevados pelos entrevistados que elogiam a abrangência multidisciplinar destas atividades, consideradas “Para todos os gostos” (aluno2, PBIC, 17 anos) e potenciadoras do alargamento dos horizontes culturais discentes a domínios de saber que não os da sua área de estudos: “Eu tenho todo o interesse em ouvir o

(...) a falar. É importante, também, tu não teres conhecimentos só da tua área, mas teres conhecimento de tudo” (aluna, PBIC, 17 anos). No entanto, os alunos não deixam de lembrar que estas atividades têm caráter obrigatório: “Ah, isso somos obrigados” (aluno2, PBIC, 17 anos), “Ah, sim, exatamente, isso somos obrigados” (aluno, BDP, 16 anos). Como vimos, um dos jovens chega mesmo a admitir a hipótese (refutada pelos colegas) de os alunos se mostrarem atentos e interessados “por uma questão de disciplina” (aluno4, PBIC, 17 anos) e até de capitalização para os resultados escolares, uma vez que “(...) é importante a imagem que a pessoa tem na Direção e a imagem fica melhor e depois, isso vê-se nas notas!” (*idem*).

Tabela 29. Quadro síntese da participação dos alunos nas atividades colegiais

	Costumo assistir e colaborar na sua organização	Costumo assistir mas não colaboro na sua organização	Nunca/raramente assisto nem colaboro na sua organização	Total
Atividades da Associação de Estudantes	19,1%	47,2%	33,7%	100,0% (N=461)
Festa das Famílias (colégio religioso)	46,7%	46,1%	7,3%	100,0% (N=165)
Jantares/Fins de Semana de Turma (colégio religioso)	59,0%	31,7%	9,3%	100,0% (N=161)
Atividades da Pastoral (colégio religioso)	16,6%	21,7%	61,8%	100,0% (N=157)
Semanas Temáticas (colégio laico)	37,4%	54,1%	8,5%	100,0% (N=305)
Sessões Comemorativas (colégio laico)	14,0%	41,0%	44,9%	100,0% (N=307)

A colaboração no Jornal da Escola e o desempenho de funções representativas, como as de Delegado de Turma, são também formas de participação e de envolvimento discente na vida da escola. Permitindo “(...) o reforço da identidade da comunidade escolar através da (re)descoberta refletida das suas próprias dinâmicas, do desenvolvimento da sua interação com outras realidades e da promoção do seu papel no tecido social” (Santos e Pinto, 1992, p.19), o jornal escolar e a sua produção constituem, para os alunos, uma experiência enriquecedora tanto no plano académico como cívico e sócio-afetivo. Os contributos pedagógico-formativos são inúmeros: a partilha e complementarização de saberes possibilitada pelo envolvimento de todos os agentes educativos (diferentes professores, funcionários, Associação de Alunos, Associação de Pais...), a emergência de novas formas de relacionamento entre discentes e docentes, a aquisição de hábitos de trabalho e pesquisa, mas também o desenvolvimento do sentido de cooperação, de responsabilidade, da reflexão crítica e a valorização da autonomia discente, “(...) privilegiando a descoberta pessoal dos

sentidos e valores que determinam a vida em democracia e alicerçam o exercício da cidadania” (p.19). A participação no Jornal da Escola é, porém, muito pouco expressiva, envolvendo apenas 2,3% dos alunos dos colégios (ver Tabela 30).

O exercício da função de Delegado de Turma constitui também um importante indicador de implicação discente na vida colegial. Segundo os dados do inquérito, 37% dos alunos já desempenharam o cargo de Delegado de Turma (ver Tabela 30). A rotatividade no exercício deste cargo parece apontar no sentido da inexistência de um grupo restrito de “ativistas estudantis” por oposição a uma massa de indiferentes à vida colegial. Com efeito, a maioria dos alunos (58,5%) desempenhou esta função apenas uma vez (ver AI-T64). Entre os discentes da escola laica, constatamos que 58,7% dos alunos que participam ativamente nas actividades da escola referidas anteriormente já desempenharam o cargo de Delegado de Turma, percentagens que descem para 33,2% e 25% nos que, respetivamente, participam passivamente nas actividades colegiais e não participam (ver AI-T65).

Uma outra forma – ainda que menos ativa e implicada – de estar a par da vida colegial poderá ser mensurada através da leitura dos *placards* onde são publicitadas iniciativas colegiais, como campanhas de angariação de donativos, informações (calendarização de exames, regras de funcionamento dos espaços, comunicados do Diretor) e atividades extra colegiais (cursos de línguas em institutos, explicações de Matemática ou atividades da Pastoral, como o Mega Terço). Mais de metade dos alunos de ambos os colégios (56,5%) não tem por hábito estar atento à informação publicitada, revelando um alheamento perante a oferta informativa também identificado por Lopes (1997a).

Tabela 30. Outras formas de participação dos alunos na vida colegial

	Sim	Não	Total
Jornal do colégio	2,3%	97,7%	100,0% (N=469)
Delegado de turma	37,4%	62,6%	100,0% (N=470)
Ler placards	43,5%	56,5%	100,0% (N=464)

2.2.2. Atividades extracurriculares colegiais: entre a adesão e o distanciamento

Durante muito tempo consideradas um entrave ao êxito escolar pela perda de tempo e pela “dispersão” da componente curricular que implicavam, as atividades extracurriculares são hoje admitidas pela comunidade científica como promotoras do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, estimuladoras da sua adesão à vida e aos valores escolares e, logo,

dinamizadoras do seu rendimento acadêmico (Gerber, 1996). Sobre elas, dizem Carvalho e Diogo (1994), que “(...) abriram uma brecha na unidimensionalidade da escola, introduziram uma nova forma de relação professor-aluno (...) motivaram atitudes novas face à escola, desenvolvendo em alunos e professores o sentimento de pertença e tiveram efeitos positivos no clima da escola, combatendo a escola fria e despersonalizada” (p.83).

A participação dos discentes nas atividades extraescolares formais promovidas pelos respetivos estabelecimentos de ensino constitui também, como nos diz Pinto (2002), um indicador de sucesso educativo, entendido numa aceção ampla. Orientados pela meta da formação do homem integral e dispendo de condições logísticas ⁶³ propícias ao desenvolvimento de atividades alternativas à aprendizagem escolar formal, os colégios em análise providenciam aos seus alunos um variado leque de “lazer inteligentes” (Dubet, 1991) que vão de encontro não apenas ao objetivo institucional de “(...) dar a possibilidade ao aluno de fomentar interesses, ou de desenvolver interesses, que ultrapassam o mero saber acadêmico da sala de aula” (Diretor do 3º ciclo do colégio religioso), mas também ao desejo de estimulação extraescolar dos filhos por parte das classes dominantes (Kellerhals e Montandon, 1991). A centralidade que os pais conferem a estas atividades é visível no próprio questionamento da expressão “extracurricular”: “o extracurricular é uma coisa que já me causa incómodo. Porquê? Porque a vida não é feita de uma vida e de uma extravida, a vida é tudo” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos). Como nos explicam duas mães, estas atividades constituem “uma bela aprendizagem que eles fazem, além de ser, também, uma fonte de outras experiências, uma fonte de prazer e de descontração e de bem-estar. E, portanto, acho que é essencial, essencial” (colégio laico, PBIC, 46 anos); elas permitem, além do mais, que as crianças aprendam “(...) a conciliar o tempo que têm com o estudo. Porque sabem que têm três horas para estudar e têm que aproveitar, ao máximo, aquelas três horas, enquanto os outros meninos têm seis, mas ela só tem três e tem de aproveitar aquelas três horas da melhor maneira. Acho que sim e, pronto, acho que faz bem à mente e ao corpo” (colégio laico, PBE, 45 anos). Com uma ponta de orgulho, um outro pai elogia essa capacidade de gestão do tempo por parte do filho que, a par dos estudos, participa em grupos desportivos e artísticos e ainda se envolve em projetos de intervenção social: “(...) toca viola,

⁶³ Os colégios dispõem de campos polivalentes de futebol, volei e basquete, *courts* de ténis, pavilhões desportivos e salas de ballet. O colégio religioso conta ainda com uma piscina, com um ring de patinagem, com um campo de hóquei em patins e de futsal e com um campo de futebol de relva sintética.

toca bateria, depois também tem ténis e, além disso, já está num grupo daquilo que eles chamam as Comunidades de Apoio, sobretudo de vocação social: vai a hospitais, vai a lares de velhotes e faz poemas para eles... Portanto, é um miúdo muito... nesse aspeto, completo. E neste caso, os meus dois miúdos (...) estão no Quadro de Honra de Companheirismo e Solidariedade (...) E isto, no fundo, é aquilo que eu acho que faz de um miúdo um miúdo bom e não é só ter boa nota, até porque não a têm...” (colégio religioso, BDP, 45 anos). Claro que, como nos lembraram alguns destes pais, há que saber dosear o peso das atividades extracurriculares no quotidiano das crianças: “E há muito aquela visão das crianças, que eu acho que, hoje em dia, os pais já estão mais alerta para isso de a criança andar cheia de atividades e corre de um lado para o outro...! E no ano passado, como ele tinha só 3 anos, eu decidi «Vou só deixá-lo em paz, já vai às aulas e depois vai à música e já chega»” (mãe, colégio laico, PBIC, 32 anos). Bem informados, sabem que os danos físicos e anímicos de uma sobrecarga deste tipo podem ser superiores às vantagens, como compreendeu esta mãe: “notava-se, perfeitamente, o cansaço deles e depois é complicado, não é? porque não têm resistência”.

Entre as propostas extraescolares do colégio laico sobressaem as de âmbito musical – cuja relevância transparece na existência de uma orquestra, nas aulas de Música de Câmara, de Educação de Voz (Dicção e Canto) e de instrumentos como o contrabaixo, a guitarra, o piano e a flauta transversal –, a Dança (*hip-hop* e dança jazz), o *Ballet*, o Teatro, os Meios Áudio-Visuais e ainda as atividades desportivas como a Ginástica (Acrobática e Desportiva), a Esgrima, o Judo e o Ténis. A instituição religiosa, por sua vez, sobressai no campo das atividades desportivas, que são uma área com tradição neste colégio, como nos diz um dos alunos: “(...) o colégio – e isso também faz parte da nossa formação – tenta meter o desporto nas nossas vidas e acho que... e é conhecido por isso, conheço pessoas de fora que sentem isso, que o colégio foca-se muito no desporto (...) temos uma data de desportos que podemos escolher” (PBIC, 16 anos). A julgar pelos resultados do inquérito, a oferta desportiva dos colégios contempla as modalidades prediletas do público escolar, influenciadas, simultaneamente, pela cultura de massas e pelos *gostos* de classe (ver AI-T66). No primeiro caso, estão dois desportos de equipa (Kellerhals e Montandon, 1991) transversais à estrutura social: o “massificado” e popular futebol, desporto-rei nas preferências dos inquiridos (30,4%), seguido a grande distância pelo voleibol (9,6%). Numa confirmação da pluralidade disposicional dos jovens em termos de gostos desportivos, surge o ténis, em terceiro lugar no

ranking das preferências discentes (8,7%). Trata-se, segundo Kellerhals e Montadon (1991), de uma prática desportiva integrada nos desportos de “antagonismo”, maioritariamente escolhidos no topo da hierarquia pessoal por desenvolverem o espírito de competição, o individualismo e a resistência indispensáveis a quem está “destinado” a uma carreira académica e profissional de sucesso. Ainda no campo desportivo, os alunos do colégio religioso têm ao seu dispor basquetebol, andebol, patinagem, ténis de mesa, ioga e ginástica (desportiva, de manutenção, localizada e hidroginástica). O *mind-body*, o *ballet*, o *hip-hop*, a bateria, o piano e a viola integram igualmente o leque de ofertas extracurriculares deste estabelecimento de ensino.

Ainda que se registem diferenças estatisticamente significativas entre os dois colégios, mais de metade dos alunos das escolas (63,4% no religioso e 55,6% no laico) avaliam positivamente as atividades extracurriculares disponibilizadas (ver AI-T67). O nível de satisfação discente parece apontar no sentido da capacidade de o mercado educativo privado adaptar a sua oferta às exigências e expectativas dos clientes – uma preocupação expressa, aliás, pelo Diretor do colégio religioso: “Ainda este ano andamos a avaliar se... inseriram-se umas novas e tiraram-se outras. E porquê? Porque achamos que já não correspondiam, digamos assim. «Estas parecem já não estar a corresponder às necessidades atuais» e eliminam-se e metem-se outras”.

Incidindo agora sobre os níveis de participação discente, concluímos que a grande maioria dos alunos dos colégios (73%) participa em, pelo menos, uma atividade extracurricular. Parece-nos que a expressividade desta percentagem constitui, desde logo, um claro signo distintivo de classe. As atividades extracurriculares com maior número de praticantes são as de âmbito desportivo (58,9%). Quando praticadas dentro do colégio (ver AI-T68), elas têm maior expressividade na escola religiosa do que na laica (22,9% contra 7,8%), o que vem na linha de uma tradição valorativa da atividade física que já remonta ao Fundador do modelo pedagógico inaciano (Lopes, 1997b). No topo dos desportos praticados (ver AI-T69) encontramos o futebol (35,3%), a natação (17,7%), o ténis (16,2%) e a ginástica (15,6%), seguidas pelo *surf/bodyboard/windsurf* (9,6%), numa coexistência pacífica entre opções desportivas associadas à cultura de massas e a um *habitus* burguês que poderá ser expressão da ausência da “unicidade do si” (Lahire, 2003, p.25).

De entre as restantes atividades de complemento educativo frequentadas pelos alunos, destacam-se as aulas de línguas, referenciadas por 21,1% dos inquiridos que as frequentam

no exterior dos colégios (ver Tabela 31). O domínio das línguas estrangeiras por parte dos filhos constituiu, desde sempre, uma preocupação nas classes dominantes, traduzida até perto do 25 de Abril na aprendizagem informal de idiomas em contexto familiar, mediante recurso a “misses”, “mademoiselles” ou “frauleins” e, posteriormente, na opção por instituições de ensino especializadas e na disponibilização aos filhos de cursos de verão no estrangeiro (Vieira, 2003b). Ainda que “(...) sobre pressão da concorrência escolar outras camadas sociais estejam hoje muito atentas a assegurar aos seus filhos uma aprendizagem precoce e eficaz nesse domínio (...)” (Pinçon e Pinçon-Charlot, 1998, p.137), as classes sociais mais capitalizadas continuam, até pelo seu maior cosmopolitismo, a privilegiar o domínio das línguas estrangeiras. Escolarmente rentáveis no imediato, os saberes linguísticos serão também trunfos imprescindíveis no futuro, quer no momento de os alunos optarem por uma universidade estrangeira, como é objetivo de alguns, quer no momento de se candidatarem a uma carreira profissional internacional, a que os *herdeiros* estão socialmente predestinados e a que os jovens em trajetória de mobilidade social ascendente aspiram.

A música surge em terceiro lugar no *ranking* das atividades extracurriculares praticadas. Integrada por Bourdieu (1979a) nos “títulos de nobreza cultural” (p.16) e reconhecida como “a mais espiritualista das artes do espírito” (p.17) e a prática que melhor permite uma classificação infalível, a música tem 20,3% de praticantes nestes colégios (ver Tabela 31). O maior pendor musical do colégio laico, reflexo de um direcionamento educativo para “(...) as manifestações culturais, artísticas (...) e literárias, expressões diferenciadas da condição humana e social” (Projeto Educativo, p.13), poderá explicar que os seus alunos adiram mais às aulas de música do que os do colégio religioso (ver AI-T70), sejam elas frequentadas dentro (8,1% contra 1,2%), fora (12,7% contra 10,2%) ou dentro e fora do colégio (4,2% contra 0%). A Diretora do colégio laico é, aliás, a primeira a reconhecer a centralidade conferida pelo seu estabelecimento de ensino à música, cuja aprendizagem em idades precoces tem, segundo Nery (2010), repercussões positivas no percurso escolar, facilitando a aquisição “(...) de estruturas de linguagem mais complexas, o desenvolvimento de um raciocínio matemático mais fluente e, ainda, a sensibilização a outras formas de expressão artística e cultural” (s/p.) e, quando executada em grupo, fomentando “(...) um sentimento de responsabilidade coletivo com consequências significativas na construção da cidadania” (s/p.). Como nos diz a Diretora, “as atividades extracurriculares que nós promovemos são, basicamente, a música – damos muita importância à música, nós temos aulas de piano, de

violino, de violoncelo, de contrabaixo, de flauta, dos vários instrumentos musicais e também de orquestra, também do grupo de Música de Câmara, também de coro – e, depois, eles valorizam imenso e participam. Nós até temos um coro de pais e filhos”. Reforçando a ideia da diretora, uma mãe chama a atenção para o facto de a música, no colégio, não ser subalternizada face às disciplinas ditas “sérias”: “Havia ensaios de música e os professores diziam «Não tem mal, podes ir ao ensaio». Isto aconteceu aqui, muitas vezes «Ó professor, eu agora não posso vir à aula de... (uma disciplina qualquer) que eu tenho ensaio». «Não faz mal, tu vais ao ensaio». (...) E eu acho que isto é único, de facto” (PBIC, 47 anos). A importância da participação na orquestra para a integração num grupo e para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade individual no seio da coletividade (Nery, 2010) é documentada por outra mãe: “É uma coisa que me agrada muito, por exemplo, na música, que eles têm miúdos desde o 5º ano até ao 12º e, portanto, aquela camaradagem, o convívio que se dá, depois, entre miúdos de diferentes anos, sem haver preconceitos nem marginalizações, de parte a parte, é super saudável e acho que é uma coisa muito, muito importante” (PBIC, 46 anos).

Lembremos, a propósito da importância assumida pela música neste colégio, que todas as festividades da escola integram no programa a atuação dos grupos musicais de alunos, como tivemos oportunidade de assinalar ao longo do diário de campo. Corais – masculino e feminino – e grupo de Música de Câmara, sempre numa postura de profissionalismo a que não falta o “beija-mão” ou o cumprimento do maestro às e aos solistas, apresentam à comunidade escolar o resultado do seu trabalho, executando peças de música clássica, *hits* comerciais, mas também ritmos da vanguarda *pop*, numa exibição de ecletismo musical a que nunca faltou a presença dos grandes compositores e intérpretes que integram o património musical nacional, como é o caso de Carlos Seixas, Lopes Graça ou José Afonso. Reiteradas de espetáculo para espetáculo, as palavras de apreço pelo mérito e esforço pessoal de músicos e maestro e as calorosas manifestações verbais de orgulho nas atuações dos coletivos musicais do colégio e dos seus “maravilhosos alunos” (Diretora do colégio laico), não poderão deixar de ter, quanto a nós, um efeito galvanizador sobre discentes e docentes. A atuação em eventos fora do colégio projeta o nome da orquestra e da escola e reforça o sentimento de reconhecimento dos artistas, como documenta uma passagem do terceiro número do Jornal Escolar: “Outras ações projetaram o nosso grupo, tais como o concerto «O Mundo das Crianças», no Centro Cultural de Belém, bem como as participações em eventos

cívicos marcantes na história recente de Lisboa (tocaram no Museu da Cidade no Dia da Música, prestaram o seu tributo na homenagem ao maestro João de Freitas Branco, em ação de intercâmbio de várias escolas com grupos musicais requisitados para esse fim (...). Não cabe no espaço desta evocação, dar conta de todo o trabalho até agora realizado, mas é fruto do entusiasmo, sem dúvida!)” (consultado no blog do Jornal Escolar).

Com um menor, mas ainda bastante considerável, nível de participação discente contam-se a dança (7,2%), as artes plásticas (5,1%), a fotografia (5,7%) e o teatro (5,7%) – este último com uma longa tradição na prática pedagógica inaciana (Ribeiro, 2007b) que parece, no entanto, ter perdido alguma da vitalidade de outrora, a avaliar pela percentagem de 4,8% de alunos praticantes da arte dramática dentro do colégio religioso. A participação nestas atividades – ainda que residual quando comparada à verificada nas anteriores – não deixa de ser significativa em termos de distintividade etária mas também de classe, como nos diz Gomes (2003): por um lado, porque se trata de “(...) um uso do tempo genericamente incomum entre os jovens” (p. 212) e, por outro lado, porque o lazer expressivo encontra maiores níveis de participação entre os jovens das classes média alta e alta.

Tabela 31. Quadro síntese sobre a participação dos alunos nas atividades extracurriculares

	Dentro do colégio	Fora do colégio	Dentro e fora do colégio	Não pratica nem dentro nem fora do colégio	Total
Desporto	13,1%	41,6%	4,2%	41,1%	100,0% (N=474)
Aulas de línguas	0,0%	21,1%	0,0%	78,8%	100,0% (N=473)
Teatro	3,8%	1,9%	0,0%	94,3%	100,0% (N=473)
Música	5,7%	11,8%	2,7%	79,7%	100,0% (N=474)
Dança	2,5%	4,7%	0,0%	92,8%	100,0% (N=473)
Artes plásticas	0,8%	3,8%	0,4%	94,9%	100,0% (N=473)
Fotografia	0,0%	5,7%	0,0%	94,3%	100,0% (N=474)

No que diz respeito ao género, constata-se a masculinização das práticas desportivas – a que aderem 69,6% dos rapazes e 46,4% das raparigas – e a feminização da dança, praticada por 13,6% das alunas contra 1,6% dos alunos, opções que refletem o peso da socialização de género (ver AI-T71 e 72).

Face aos níveis de satisfação expressos com as atividades extracurriculares disponibilizadas pelos colégios e à qualidade das infraestruturas logísticas destas escolas – nomeadamente, em termos desportivos, no colégio religioso – esperávamos que os discentes optassem, maioritariamente, pela oferta dos respetivos colégios. A comodidade, para pais e alunos, de evitar os contratempos das deslocações reforçava as nossas hipóteses. Ora, à

exceção do teatro, as nossas expectativas não se confirmaram. O facto poderá ser explicado por uma multiplicidade de fatores: o natural desejo de “evasão”, por parte dos alunos, de um espaço onde, com maior ou menor prazer, já passam uma parte significativa do seu quotidiano (Perrenoud, 1995) e que conotam, inevitavelmente, com o “trabalho” e não com o lazer; a procura de um acompanhamento mais profissionalizado que, eventualmente, lhes abra portas a uma possível carreira no mundo do desporto ou das artes; ou, eventualmente, a vontade de diversificarem e alargarem os seus horizontes de sociabilidade, naturalmente “limitados” ao endoclassismo por força da “filtragem” social inerente aos custos económicos da frequência destes colégios. Este foi, aliás, o argumento apresentado por uma das mães que, através do verbo “enfrentar”, deixou clara a ideia do desafio que pode representar a integração na diversidade social para quem viveu, como o filho, num universo escolar protegido. As atividades fora do colégio oferecem, como ela diz, “(...) uma experiência diferente para ele ir conhecendo outro tipo de pessoas que ele vai ter de enfrentar quando sair do colégio, não é? E, portanto, acho que acaba já por ser uma preparaçãozinha para, depois, ele seguir... (risos)” (colégio religioso, PBE, 50 anos). Os alunos entrevistados também confirmaram as nossas hipóteses. No colégio religioso, há quem evoque o desejo de estabelecer “contacto com pessoas diferentes” (aluna, BDP, 15 anos) e quem releve as vantagens de conhecer pessoas de fora do colégio: “(...) conhecer outras realidades também é bom, não só dentro do colégio” (aluno, PBIC, 16 anos). Há quem, instrumental e precocemente, queira apetrechar-se das competências necessárias para a eventualidade de um futuro ingresso em estabelecimentos de Ensino Superior estrangeiros ou de internacionalização da carreira profissional, possíveis sinais de distintividade: “Eu, falando por experiência própria, a única atividade extracurricular ao colégio que tenho – e tenho desde o 7º ano – é o Instituto de Inglês e foi uma decisão da minha mãe, em primeiro lugar, com o objetivo de ter uma certificação de Inglês a nível dos exames da Universidade de Cambridge” (aluno4, BDP, 17 anos). No colégio laico, encontramos quem argumente com a necessidade de frequentar uma “escola especializada” (aluna, PBIC, 17 anos) se “(...) se quer dançar mesmo bem ou tocar mesmo bem alguma coisa (...) ou «conseguir singrar»” (aluna, BDP, 17 anos). A oferta extracurricular do seu colégio não deixa, porém, de ser valorizada pelos alunos como determinante para “suscitar o interesse” (aluna, PBIC, 17 anos), nomeadamente dos mais novos. “Abre as perspetivas”, diz-nos um dos entrevistados, exemplificando com a sua experiência: “Eu devo a abertura das minhas perspetivas, na

música, a aqui e normalmente ao professor (...). Mas, depois, tudo aquilo em que eu me formei a seguir foi mais por minha iniciativa e fora daqui” (aluno2, PBIC, 17 anos).

O facto de os inquiridos serem alunos do 9º ano e do Ensino Secundário e terem já um grau de autonomia que lhes permite dispensar o acompanhamento dos pais pode também contribuir para estes elevados níveis de externalização das atividades extraescolares. De facto, constatámos pelas entrevistas dos pais que, em idades mais precoces, a opção recai sobre as atividades realizadas dentro do colégio, não só porque respondem às expectativas dos alunos, mas sobretudo “por uma questão de logística” ou de “conforto”, como referem os entrevistados: “É uma questão de conveniência, porque obviamente que é muito mais... um dia tem 24 horas e a pessoa tem determinado tipo de responsabilidades de trabalho e, portanto, procura concentrar as atividades todas no colégio. E, nesse aspeto, o colégio – de uma forma creio que inteligente – soube perceber quais são as principais atividades que os miúdos mais gostam e criar condições que, na minha opinião, são boas, para que os miúdos possam ter as condições iguais às de outro sítio e, no fundo, de forma muito mais conveniente: o miúdo acaba as aulas às quatro da tarde e está até às cinco e meia, seis, em atividades extracurriculares” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). A garantia de uma mais eficiente supervisão das crianças é outro dos argumentos apresentados, nomeadamente pelas mães-funcionárias dos colégios. A maior adesão, por parte das famílias de menor capitalização sócio-cultural, à técnica do controle dos filhos (Kellerhals e Montandon, 1991), aliada ao forte investimento afetivo numa trajetória escolar e profissional ascendente para os filhos, poderá explicar a ansiedade de uma destas mães-funcionárias: “(...) em relação ao futebol, o meu filho tem treinos às segundas e quintas e começam às seis da tarde e eles saem das aulas às 4h05. Portanto, eles saem às 4h05, lancham e depois têm uma salinha, que foi organizada pelo treinador, em que eles vão para lá às quatro e meia e estão lá até às seis a fazer os trabalhos de casa, a estudar. E, depois, têm umas fichas em que o treinador vai avaliar o trabalho todo, dentro da sala, durante o período todo, porque ele está lá durante o tempo todo, a acompanhá-los. No fim do período, vai também uma ficha para casa a falar do comportamento, da maneira como eles estão na sala de estudo, como eles são no futebol, se são miúdos... se são bons alunos, se são alunos agressivos, a maneira como jogam, se são polivalentes. Portanto, isso eu sei e tenho esse conhecimento todo porque é cá dentro do colégio, porque lá fora nunca seria assim, não é? E, portanto, é assim maravilhoso, nós poderemos ter tanta certeza e tanta segurança a nível de tudo: de ensino, de desportos e dessas

coisas todas, aqui no colégio. É uma tranquilidade que nós vivemos e que não conseguiria viver se eles estivessem lá fora” (mãe, colégio religioso, PBE, 50 anos).

Quando as crianças atingem uma determinada idade e adquirem uma maior autonomia para as deslocções – recorrendo, nomeadamente, ao transporte público –, os pais abrem espaço à frequência de atividades extracurriculares fora do colégio: “até ao 7º ano (...) ele esteve aqui na equipa do colégio, de andebol e depois até foi o próprio colégio que até entrou em contacto com o Sporting, etc. e eles vieram vê-lo... Mas ele é completamente autónomo, portanto ele vai e vem de metro, nós não temos de andar com ele para essa atividade e, portanto, como ele tem essa autonomia, ele faz essa vida completamente sozinho. Agora quando eles são mais novos é muito difícil andar com eles de um lado para o outro, não é?” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos). Entre as atividades mais praticadas fora dos colégios contam-se as desportivas (41,6%), sobretudo no colégio laico (ver AI-T68). Admitimos que as menores potencialidades logísticas deste estabelecimento de ensino e a menor centralidade por ele conferida ao desporto possam explicar que o número de participantes nas atividades desportivas por ele disponibilizadas seja menor do que o encontrado no colégio confessional. De facto, a instalação deste estabelecimento de ensino numa ampla quinta possibilita uma variedade de infraestruturas desportivas a que o colégio laico, de menor dimensão e inserido numa densa malha urbana que inviabiliza qualquer irradiação territorial, não consegue responder. Por outro lado, como vimos, a importância do desenvolvimento físico para a formação do homem integral faz parte do legado matricial da instituição religiosa, mergulhando as suas raízes na preocupação inaciana com a exercitação física dos alunos. As “Características da Educação da Companhia de Jesus” são, a esse título, elucidativas: “Para além de fortalecer o corpo, os programas desportivos ajudam os jovens de ambos os sexos a aceitarem de bom grado os seus êxitos e fracassos, torna-os conscientes da necessidade de cooperarem com os outros, usando as melhores qualidade pessoais para contribuírem para o maior bem de todo o grupo” (p.15). Ao apostar na prática desportiva – individual mas também de equipa –, o colégio dá a cada aluno a oportunidade de viver “(...) momentos de grande riqueza pedagógica, desenvolvendo novas aprendizagens, através de comportamentos que implicam superação, competição e avaliação, fundamentais no crescimento dos jovens” (Brochura das atividades extracurriculares, p.16). Cria, por outro lado, as condições para que os alunos fortaleçam o sentimento de identificação com a instituição, através de uma adesão à equipa do colégio – como atleta ou simplesmente como adepto – que vai gerar um sentido de

comunidade importante para o sucesso dos alunos (Clopton, 2007). Como tivemos oportunidade de verificar no terreno e de registar no diário de campo, o desporto está omnipresente nas mais variadas festividades do colégio religioso, se não abrindo as sessões e atividades comemorativas, pelo menos ocupando um lugar central “na agenda” destes eventos e mobilizando a participação e o entusiasmo de alunos e também de pais, como o diário de campo deixa compreender: *“Nas bancadas, a animação era grande. No meio dos incentivos e das aclamações, destacavam-se as vozes entusiásticas dos pais – e, essencialmente, das mães – a entoar canções e palavras de ordem: «[nome do colégio], olé, olé!» (...) acompanhado por ritmadas palmas (...). Às palavras de apoio e de incentivo gritadas pelos pais sucediam-se os conselhos técnicos («Passa para o Afonso que ele está desmarcado!»), entrecortados por chamadas de atenção ao árbitro («Está fora de jogo, senhor árbitro!») e por acesas trocas de comentários com os parceiros de bancada sobre a estratégia do treinador ou sobre a coesão interna dos jogadores. O golo do empate no final do encontro foi a verdadeira apoteose – que até a mim me fez saltar da bancada!”*

3. A dimensão cultural do sucesso educativo: a cultura como valor, a cultura como ação

3.1. A centralidade da cultura: olhares discentes

Sendo a ação educativa bem mais ampla do que os resultados estritamente académicos (Ballion, 1991), analisar o sucesso educativo numa conceção plena pressupõe, necessariamente, equacionar o papel da escola enquanto espaço-tempo não apenas de transmissão de saberes, mas também de inculcação das disposições culturais e estéticas necessárias à fruição do património cultural, nas suas diferentes expressões e, eventualmente, ao seu enriquecimento. Ainda que a “herança cultural legítima” (Vieira, 2003b, p.538) permaneça como “(...) o mais eficaz instrumento facilitador da aquisição e da manutenção continuadas de práticas culturais (...)” (p.538), é reconhecida a importância da escolarização para a formação de públicos da cultura – uma condição considerada senão suficiente, pelo menos necessária (Lopes, 2000).

Num primeiro momento, propusemo-nos descobrir, à luz das representações sociais dos inquiridos, se o interesse pelas manifestações artísticas, literárias e científicas integrava a definição de aluno com sucesso educativo e, num segundo momento, procurámos identificar

as práticas lúdico-culturais destes jovens, tanto no campo dos consumos culturais “massificados” como “elitizados”.

Relativamente à primeira pista de análise, verificámos que os alunos conferem grande importância à dimensão cultural do sucesso. Para uma expressiva maioria de 70,3% dos inquiridos de ambos os colégios, um aluno tem sucesso educativo quando revela interesse pelas artes, literatura e ciência, opinião que merece a discordância total de apenas 2,8% dos respondentes. Esta dimensão é mais valorizada pelas raparigas (77,9%) do que pelos rapazes (63,4%) – ver AI-T73 – e tem mais adeptos no colégio laico do que no colégio religioso, onde as vozes discordantes atingem os 39,2% contra os 24,8% da instituição não religiosa.

Tabela 32. Um aluno com sucesso educativo manifesta interesse pelas artes, literatura e ciência

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Concordo totalmente	15,8%	29,4%	24,8%
Concordo	44,9%	45,8%	45,5%
Discordo	35,4%	22,5%	26,9%
Discordo totalmente	3,8%	2,3%	2,8%
Total	100,0% (N=158)	100,0% (N=306)	100,0% (N= 464)

Pearson Chi-Square = 15,057; df =3; sig. 0,01

Para a maior valorização da dimensão cultural por parte dos alunos do colégio laico relativamente aos do colégio religioso poderá contribuir o maior investimento daquele colégio nesta dimensão que, além de integrar a sua matriz fundacional, como ex-alunos e professores documentam, é mantida viva através, por exemplo, da centralidade conferida à música ou de iniciativas como as Semanas Temáticas dedicadas às Artes e à Literatura. O colégio, como já tivemos oportunidade de analisar, “nasceu de gente de Cultura” (professor, 62 anos) e mantém a aposta na dimensão cultural: “Temos imensas conferências, temos a Semana de Línguas, temos a Semana das Ciências onde vêm cá personalidades, vêm-nos dar lições de História – não só a nós, mas também aos mais pequeninos, porque abrange todos os anos (...)” (aluna, PBIC, 17 anos). Levando à prática uma das propostas de Bourdieu (1987) para o ensino do futuro, este colégio abre-se ao exterior e traz à escola os agentes e criadores culturais, evitando assim, pelo contacto direto, “(...) que o ensino escolar constitua um universo separado, sagrado, capaz de fornecer uma cultura igualmente sagrada e distanciada do quotidiano” (p.117) e potencializando as condições para uma maior receptividade discente a um património cultural que a escola tem por missão divulgar e ensinar a fruir. A justificação para estas iniciativas é dada pela Diretora do colégio em entrevista ao Jornal

Escolar: “Pensámos nas Semanas Temáticas, já há alguns anos, como forma de motivar os nossos alunos para o prazer do conhecimento, da cultura e da reflexão. O contacto com personalidades proeminentes, das mais diversas áreas da vida científica, literária e artística e a possibilidade de dialogar com elas abrem horizontes aos nossos alunos e estimulam a sua curiosidade” (nr. 2, p.13). Já na escola religiosa, como demos conta anteriormente, os alunos e os pais percecionam o incentivo à participação na vida cultural como “o calcanhar de Aquiles do colégio” (aluno4, BDP, 17 anos).

3.2. Práticas culturais juvenis: no equilíbrio entre a cultura de massas e a cultura cultivada

3.2.1. Um universo diversificado de práticas culturais

O domínio das práticas culturais, que nos propomos agora analisar, é um dos que a Sociologia tende a problematizar nas “(...) suas relações com as classes sociais ou as frações de classes, e a evidenciar a constatação das desigualdades sociais de acesso à «Cultura» (Lahire, 2005, p.28). Esta conceptualização tem como expoente máximo o paradigma bourdieusiano das homologias que colhe hoje uma adesão mitigada junto de sociólogos como Lahire (2005) ou Lopes (2000). Relativizando a lógica das homologias, o autor francês vem lembrar que, quaisquer “(...) que sejam as suas propriedades sociais (pertença social, nível de diploma, idade ou sexo), uma mesma pessoa terá grandes hipóteses estatísticas de ter práticas e gostos variáveis do ponto de vista da sua legitimidade cultural, segundo os domínios (cinema, música, literatura, televisão, etc.) ou as circunstâncias da prática” (Lahire, 2005, p.29). Nesta perspetiva, os indivíduos “não são feitos de um só pedaço” (p.32), tendo cada um deles a capacidade de “(...) ser ao mesmo tempo «vulgar» e «especial» (...)” (Savage *et al.*, 2000, p.117). Se os resultados do nosso inquérito confirmam, de facto, o peso da pertença social na estruturação dos consumos culturais, comprovando estarmos “(...) confrontados, a cada momento de cada sociedade, com um conjunto de posições sociais que se une por uma relação de homologia a um conjunto de atividades (...)” (Bourdieu, 2001a, p.6), eles apontam também no sentido da adesão discente às práticas culturais enquadradas nas lógicas massificadas de produção e distribuição e, portanto, transversais às classes sociais. Assim, os inquiridos são, por exemplo, leitores de *best-sellers* divulgados pelas grandes superfícies comerciais e, ao mesmo tempo, frequentadores de museus e exposições. Tal não impede,

porém, que os “signos juvenis geracionais” (Pais, 2003, p.126) ou os produtos culturais “padronizados” (Cuche, 2003) possam ser objeto de uma receção diferencial, nomeadamente em termos de intensidade e de “qualidade” (Lopes, 2000) em função “(...) das particularidades culturais de cada grupo, bem como da situação que cada grupo conhece no momento da receção” (Cuche, 2003, p.123).

A diversidade dos consumos culturais dos alunos inquiridos será discutida numa dinâmica dialogante com estudos nacionais que problematizam as práticas culturais juvenis (caso de Gomes, 2003; Lopes, 2000, 2007a; Fernandes *et al.*, 2001). Munidos das necessárias cautelas metodológicas exigidas pela comparação de dados de investigações com diferenciais processos de seleção amostral e com diferentes indicadores, procurámos equacionar os padrões de consumo cultural da nossa população à luz dos da juventude portuguesa, tanto no que diz respeito às práticas mais massificadas como às mais elitizadas: as primeiras, de que são exemplo o consumo televisivo ou a frequência de cafés/bares, evidenciando altos níveis de adesão discente, à semelhança do verificado entre os jovens portugueses; as segundas, indo de um “mitigado envolvimento” discente – mas ainda assim expressivo no quadro das práticas culturais juvenis, como acontece com a frequência de espetáculos de ópera ou de *ballet* –, a uma forte adesão, como a leitura, o teatro ou a visita de exposições/museus.

3.2.2. Os jovens e a permeabilidade à cultura de massas

Como lembra Pais (2003) no seu estudo sobre as culturas juvenis, vários são os hábitos, consumos e opções culturais comuns ao coletivo dos jovens que, no entanto, os poderão viver diferentemente em função do meio social de pertença ou das trajetórias de classe em que estão envolvidos. Entre os “signos juvenis geracionais” (p.126) contam-se a ida ao café e a ida ao cinema com os amigos, o consumo televisivo e o recurso à internet, atividades lúdico-culturais com uma presença muito expressiva no quotidiano juvenil destes alunos, como se pode avaliar pelos 73% e 16% de inquiridos que revelam, respetivamente, uma forte e muito forte vinculação a estas práticas de lazer massificadas.

Tabela 33. Índice de adesão dos alunos à “cultura de massas”

Muito forte	16,0%
Forte	73,0%
Moderada	10,3%
Fraca	0,6%
Total	100,0% (N=474)

Uma dimensão central da identidade juvenil é a sociabilidade, desenvolvida quer nos tempos e espaços escolares, quer fora deles e tendo como componente incontornável o grupo de pares. No plano das sociabilidades urbanas, a ida ao café é reconhecida como uma das práticas de lazer sociável mais regulares (Pereira, 2005). Vários são os estudos a referenciar a importância para os jovens dos cafés/bares, espaços que devem ser entendidos “(...) na sua dimensão relacional e de convívio, e não apenas na sua vertente de consumo” (Fernandes *et al.*, 2001, p.241). Estas práticas expressivas semipúblicas são particularmente acarinhadas pelos jovens com menos de 20 anos, segundo Lopes (2000). É, de facto, pouco expressiva a percentagem dos inquiridos que dizem raramente ir ao café (7,4%) e é ainda mais residual a que se reporta aos que nunca frequentam este espaço de sociabilidade. Os clientes dos cafés/bares são numerosos entre os inquiridos dos dois colégios, chegando quase a metade a percentagem dos que os frequentam algumas vezes por semana (46,6%) e havendo mesmo 16,9% de utentes quotidianos. Assinale-se que a maior percentagem de respondentes que se dizem clientes diários destes locais provém do colégio laico (20,8% contra 9,6% no colégio religioso) – resultado que vem de encontro às observações levadas a cabo no terreno, nomeadamente durante os intervalos das aulas e à hora do almoço.

Tabela 34. Ida a cafés/bares, em função do colégio

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Todos os dias	9,6%	20,8%	16,9%
Algumas vezes por semana	51,2%	44,2%	46,6%
Algumas vezes por mês	31,9%	26,0%	28,1%
Raramente	6,6%	7,8%	7,4%
Nunca	0,6%	1,3%	1,1%
Total	100,0% (N=166)	100,0% (N=308)	100,0% (N=474)

Pearson Chi-Square = 11,139; df =4; sig. 0,05

Como damos conta no diário de campo, os alunos mais velhos do colégio laico parecem elegeo o exterior da escola como espaço de sociabilidade preferencial, ora usando a escadaria de uma Faculdade vizinha como zona de bastidores para, entre amigos, fumarem um cigarro, ora enchendo os pequenos cafés da rua. Esgotadas as mesas, vimo-los aglomerados às portas, esperando a sua vez de entrar, enquanto outros, já com os *snacks* e as embalagens de cartão de comida rápida na mão, se iam apropriando dos passeios onde, uns de pé e outros sentados no chão, iam saciando o apetite entre conversas animadas. O tratamento por “tu” entre alunos e empregados que os atendiam e o conhecimento dos nomes próprios que, em diferentes momentos, pudemos testemunhar, indiciam um interconhecimento assente num contacto

quotidiano e numa fidelização clientelar que diríamos, aliás, acarinhada e alimentada pelos próprios proprietários – veja-se, por exemplo, a adaptação da oferta à procura, traduzida na disponibilização de refeições económicas de *fast-food*, tão ajustadas ao gosto e à mesada dos adolescentes quanto aos interesses comerciais de quem se confronta com a exiguidade de tempo e de espaço, como acontecerá com os donos de um dos mais concorridos cafés. Enquanto indutora de “(...) aspetos sócio-económicos e sócio-afetivos da vida social” (Rémy e Voyé, 1997, p.165), a morfologia do *habitat* jogará, certamente, um papel relevante nestas dinâmicas de apropriação juvenil do espaço público. Inserido numa malha urbana densamente povoada de habitações, lojas, pequenos quiosques, cafés e restaurantes e localizado numa rua pequena, estreita e de pouco tráfego, o colégio laico tem uma localização mais convidativa a esta frequência diária e ritualizada dos cafés das redondezas do que o colégio religioso. Este último situa-se num espaço sem características “identitárias” e relacionais: uma avenida larga e de circulação rápida de um bairro periférico onde não abundam espaços de convivialidade semipública e que obriga os alunos que pretendem deslocar-se a um café a fazer um percurso relativamente longo, pouco aprazível e até inseguro, não só pelo excesso de velocidade de circulação automóvel, mas também pela possibilidade de assaltos. A área circundante do colégio religioso integra, aliás, a “geografia dos medos parentais” (Melo, 2007), como depreendemos da alusão do Presidente da Associação de Pais à vontade expressa por muitos Encarregados de Educação de assegurar a vigilância da zona por seguranças privados. Estes condicionalismos poderão explicar a permanência dos discentes no bar da escola religiosa – um espaço, aliás, amplo e agradável, frequentado diariamente por 53,6% dos alunos contra 8,1% no colégio laico (ver AI-T-74). Por outro lado, a inexistência no colégio laico de um espaço reservado aos mais velhos – como acontece no colégio religioso, onde existe um terraço exclusivo para estudantes do Secundário – poderá explicar quer a menor percentagem de alunos daquela escola a eleger o recreio como espaço de sociabilidade quotidiana (46,6% contra 80,7% na escola religiosa – ver AI-T75), quer a saída dos alunos mais crescidos para os cafés do exterior do colégio, onde encontram a desejada demarcação espacial face aos mais novos e criam o seu próprio universo físico de sociabilidade e simbólico de pertença.

Quanto ao cinema, identificado por Lopes (2007a) como a quase exceção à rarefação das saídas culturais dos portugueses, ele permanece também como o espetáculo mais mobilizador entre os inquiridos de ambos os colégios, o que confirma a relevância no quotidiano cultural

que lhe atribuem autores como Pereira (2005) ou como Fernandes *et al.* (2001), cujo estudo revela ser em torno da sétima arte “(...) – e de uma forma esmagadora – que se organizam as saídas culturais dos estudantes (...)” (p.249). Com efeito, 64,3% dos inquiridos afirmam ir ao cinema algumas vezes por mês e 20,5% algumas vezes por semana, sendo ténue a percentagem dos que raramente frequentam as salas de cinema (13,3%) e residual a dos que nunca o fazem (0,4%), como se pode ver na Tabela 35.

Igualmente fulcrais para a construção identitária e cultural juvenil são os *media*, o domínio eletrónico e o ciberespaço (Abrantes 2003). Constituindo o visionamento televisivo uma atividade hegemónica – a única, aliás, transversal a classes sociais e a grupos etários (Wolton, 1999) –, não poderíamos deixar de o integrar nos nossos indicadores. Os resultados confirmam o que vários estudos (Pereira, 2005; Fernandes *et al.*, 2001) identificam como uma das “tendências estruturadoras” das práticas culturais dos portugueses, a que os jovens não se mostram imunes: a “(...) intensa adesão aos espaços tempos doméstico-recetivos, através de uma fortíssima concentração na galáxia audiovisual com a progressiva mas desigual transição para os media interativos” (Lopes, 2007a, p.51). Para esta omnipresença poderá contribuir o que Kellerhals e Montandon (1991) dizem ser a atitude de tolerância face à televisão da maioria dos pais, que a aceitam como uma realidade incontornável – nos seus inconvenientes, mas também nas suas virtualidades educativas – e que, no caso das famílias mais capitalizadas social e culturalmente, preferem ao controlo estrito do visionamento televisivo dos filhos adotado pelas classes populares, o controlo “esclarecido” traduzido na escolha conjunta dos programas e na sua discussão, como a nossa reflexão teórica documentou. De facto, é notória a importância assumida pelo consumo televisivo no quotidiano cultural dos jovens inquiridos (Tabela 35): 63,7% dos inquiridos são espectadores quotidianos do écran, sendo residual a percentagem dos que afirmam nunca ver televisão – 0,8% – ou raramente o fazer: 5,3%. A permeabilidade à cultura de massas é visível nas opções maioritárias dos alunos pelos filmes (83,6%) e pelas séries estrangeiras (65,9%), seguidas, a alguma distância, pelos programas desportivos (33,5%) e musicais (21,7%). Já as percentagens de inquiridos que veem programas científicos/didáticos (17,9%) e entrevistas/debates (16,8%), ainda que menor, é reveladora de disposições culturais distintivas quer em termos classistas, quer etários – uma distintividade que sai reforçada pelo facto de as percentagens dos seus espectadores suplantarem as encontradas para programas

que estão no pico das audiências televisivas, como é o caso das telenovelas e, sobretudo, dos *reality-shows*, vistos apenas por 11,8% e 5,5% dos inquiridos, respetivamente (ver AI-T76).

A “caixa mágica” sofre, hoje, a feroz concorrência da internet, objeto de “crescente utilização e envolvimento” (Fernandes *et al.*, 2001, p.214) por parte da juventude estudantil, cada vez mais recetiva à exploração das inúmeras possibilidades disponibilizadas pelas novas tecnologias através de um “clique” mágico: possibilidades de natureza informacional, mas também lúdica (jogos, *downloads* de filmes e músicas) e, sobretudo, de ordem comunicacional e convivial – vedada pela unidirecionalidade do écran televisivo (Cardoso *et al.* 2008) – que a juventude explora à exaustão, comunicando com os amigos, criando novas relações, participando em fóruns, mandando *e-mails*... Esta importância da internet no quotidiano juvenil é confirmada no inquérito por nós administrado, uma vez que o grupo de utilizadores quotidianos atinge os 62,2% dos inquiridos, percentagem a que ainda se somam os 31% dos utilizadores semanais da rede. Relapsos à utilização destas novas tecnologias, encontramos apenas 2,3% de inquiridos, onde se incluem 1,7% de utilizadores ocasionais e 0,6% de não utilizadores.

Tabela 35. Quadro síntese de algumas práticas culturais “massificadas”: ir ao cinema, ver TV e navegar na internet

	Todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Raramente	Nunca	Total
Ir ao cinema	1,5%	20,5%	64,3%	13,3%	0,4%	100,0% (N=474)
Ver TV	63,7%	27,0%	3,2%	5,3%	0,8%	100,0% (N=474)
Navegar na internet	62,2 %	31,0%	4,4%	1,7%	0,6%	100,0% (N=474)

3.2.3. Os jovens herdeiros e a cultura cultivada: uma homologia imperfeita

3.2.3.1. De um mitigado envolvimento...

Os domínios consagrados do campo cultural, de que fazem parte a ópera ou o *ballet*, permanecem práticas muito minoritárias em termos de público, como nos diz Pereira (2005). A exigência de um volume mínimo de capital informacional e de uma “(...) familiarização com códigos artísticos marcados por um acentuado desvio em relação às linguagens quotidianas (...)” (Lopes, 2000, p.239) poderão explicar este divórcio que, no caso dos jovens, é ainda reforçado pela inexistência da maturação formativa requerida por estas duas práticas lúdico-culturais. Estas atividades são, de facto, as que têm menor relevância na vida dos inquiridos: 83,6% dizem nunca (61,5%) e raramente (22,1%) ir à ópera, percentagem que

sobe para 86,8% quando se fala de *ballet*, espetáculo nunca e raramente frequentado por, respetivamente, 64,5% e 22,6%. No entanto, há que salvaguardar a hipótese de as percentagens encontradas no item “raramente” não indicarem fraca adesão discente a estes consumos culturais, mas serem antes consequência da ocasionalidade destes espetáculos nos palcos portugueses e até da reposição das obras e das companhias *em cena*.

Tabela 36. Consumos culturais “elitizados”: ida ao *ballet* e à ópera

	Pelo menos uma vez por mês	Algumas vezes por ano	Pelo menos uma vez por ano	Raramente	Nunca	Total
Ir à ópera	1,7%	7,0%	7,7%	22,1%	61,5%	100,0% (N=470)
Ir ao <i>ballet</i>	1,3%	5,1%	6,6%	22,6%	64,5%	100,0% (N=470)

Escassa é também, segundo Gomes (2003), a recetividade juvenil a práticas como a frequência de seminários, reuniões e outras atividades de idêntica natureza. Os resultados do nosso inquérito, ainda que menos pessimistas do que os daquele investigador, apontam no mesmo sentido. Com efeito, os debates e as conferências parecem não integrar os hábitos culturais dos alunos destes colégios, a avaliar pelo total de 77% de inquiridos que raramente (53,3%) e nunca (23,7%) assistem a este tipo de eventos. São, no entanto, os alunos do colégio laico que mais frequentam conferências/debates, a crer nos 22,5% e 4,9% de inquiridos deste estabelecimento que dizem fazê-lo, respetivamente, algumas vezes por mês e algumas vezes por semana – contra os 13,3% e 1,8% de respostas dadas pelos alunos do colégio religioso.

Tabela 37. Ida a conferências/debates, segundo o colégio

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Algumas vezes por semana	1,8%	4,9%	3,8%
Algumas vezes por mês	13,3%	22,5%	19,2%
Raramente	50,6%	54,7%	53,3%
Nunca	34,3%	17,9%	23,7%
Total	100,0% (N=166)	100,0% (N=307)	100,0% (N=473)

Pearson Chi-Square = 20,061; df = 3; sig. 0,01

Admitimos que a cultura de participação promovida pela escola laica, nomeadamente através da realização das Semanas Temáticas, possa ser uma semente para uma postura mais interventiva, fora do tempo e do espaço do colégio, neste como noutros tipos de iniciativas culturais. Como nos diz um dos antigos alunos deste colégio a propósito da estimulação cultural providenciada pelo colégio: “(...) evidentemente cria raízes quando se é pequeno e

depois nós, pela vida fora, seguimos” (BDP, 69 anos). A ideia é reafirmada por um outro entrevistado da mesma geração que reconheceu como um legado da socialização escolar deste colégio a sua abertura a “(...) questões culturais, o interesse por tudo o que nos rodeia, por tudo quanto envolve o homem” (BDP, 79 anos).

Da análise do inquérito sobressaiu ainda a existência de uma relação entre a adesão aos debates e às conferências e o agrupamento científico (ver AI-T77), verificando-se que os alunos de Línguas e Literaturas – talvez fruto da socialização escolar específica da área de estudo e de uma maior propensão comunicacional – têm a supremacia, neste domínio, sobre os colegas de outros agrupamentos. Efetivamente, eles totalizam 42,2% dos frequentadores de conferências e debates, percentagem distanciada dos 27,7%, 23% e 22,2% encontrados, respetivamente, para os agrupamentos de Ciências Sócio-Económicas, Ciências e Tecnologias e Artes Visuais.

A biblioteca foi um dos espaços que admitimos integrar as rotas culturais de jovens com o perfil dos inquiridos: ainda em trajetória escolar – o que pressupõe a sua utilização até por razões de ordem académica – e, além do mais, oriundos de um universo cultural não distante das lógicas e mecanismos a que obedece a frequência destes equipamentos culturais (Abrantes, 2003). A existência de uma Biblioteca Pública nas proximidades de um dos colégios reforçou a nossa hipótese. Contudo, o recurso a este equipamento cultural não se afirma como uma prática assídua entre os alunos destes dois colégios, à semelhança do verificado a nível nacional por estudos como o de Santos (2007): os inquiridos dizem frequentar este espaço raramente (43,7%) ou mesmo nunca (26,6%), cifrando-se em 18,6% a maior percentagem encontrada para os seus frequentadores.

Tabela 38. Frequência de bibliotecas públicas

Todos os dias	1,3%
Algumas vezes por semana	9,9%
Algumas vezes por mês	18,6%
Raramente	43,7%
Nunca	26,6%
Total	100,0% (N=474)

A concorrência da internet, uma autoestrada de conhecimento a que os jovens têm hoje acesso fácil e direto a partir do próprio espaço doméstico, com a qual estão familiarizados e que exerce sobre eles uma atratividade inegável, poderá explicar a atual perda de importância daquele que foi, para as gerações anteriores, o espaço privilegiado de acesso ao

conhecimento. A existência, nas instalações dos seus próprios colégios, de bibliotecas escolares com excelentes condições logísticas e com equipamentos diversificados e atualizados que vão de encontro às suas necessidades de (in)formação e lazer poderá igualmente contribuir para o baixo nível de frequência destes alunos das bibliotecas municipais. Ampla e luminosa, a biblioteca da escola religiosa coloca à disposição dos alunos não apenas livros escolares e obras infantojuvenis, mas também computadores com acesso à internet, filmes e revistas de natureza temática diversa, oferecendo-se aos alunos como um lugar aprazível que muitos deles utilizam, como registámos no diário de campo, para fazer trabalhos de casa, estudar, ler ou ver filmes. De dimensão mais exígua, com um mobiliário mais clássico e com os livros ainda “aprisionados” nos armários, a biblioteca do colégio laico parece não exercer tanta atratividade junto dos alunos. Com efeito, 30,8% destes discentes afirmam nunca utilizar este espaço – contra 14,5% no colégio religioso – e apenas 21,8% refere recorrer a ele algumas vezes por mês, percentagem que ascende a 39,8% no caso da escola não laica (ver AI-T78). A abundância de livros das bibliotecas familiares, de que falaremos seguidamente, poderá também explicar a menor necessidade, por parte destes jovens, de recorrerem às bibliotecas escolares e/ou públicas comparativamente com alunos de classes culturalmente descapitalizadas, como evidenciou Fontes (1999).

A feminização do público das bibliotecas referenciada por autores como Freitas *et al.* (1997) e Conde e Antunes (2000) é também confirmada pelo nosso estudo: por exemplo, 25% das raparigas recorre às bibliotecas públicas algumas vezes por mês, percentagem que desce para 13% no caso dos rapazes (ver AI-T79). É de admitir que elas, ainda no rescaldo da socialização numa “cultura de quarto” (Fonseca, 2001), tenham, em relação aos rapazes, disposições mais consentâneas com o isolamento, o silêncio, a concentração e o uso limitado do espaço exigidos pela biblioteca, cuja ordem e organização são também consentâneas com a personalidade feminina internalizada no quadro da socialização de género. A maior adesão à ética do trabalho escolar por parte do sexo feminino (Ribeiro, 2007a) poderá também contribuir para a sua maior presença neste espaço de estudo e pesquisa aprofundada.

3.2.3.2 ... a uma expressiva adesão

É reconhecida pela Sociologia da Educação a desigualdade de oportunidades de sucesso educativo em função da pertença de classe – desigualdade a que não é alheia a rentabilidade escolar conferida pela posse dos instrumentos intelectuais, pelas práticas, pelas atitudes, pelos saberes e pelos gostos valorizados pela escola e legados em herança familiar (Bourdieu e Passeron, 1964). Atividades como ler, frequentar exposições/museus ou espetáculos ditos “cultos”, como o teatro, configuram práticas lúdico-culturais que, pela sua “proximidade” com a cultura escolar, conferem vantagens em termos de sucesso educativo aos seus usufruidores – normalmente jovens de origem social mais elevada que, neste domínio do lazer cultural, se demarcam do coletivo juventude, como acontece com os nossos inquiridos.

O estado de “preocupante estagnação” da leitura (Abrantes, 2003) e a fraca assiduidade de bibliotecas revelada pelos inquiridos deixavam-nos antever baixos índices leiturais. Os resultados do inquérito não confirmaram, porém, as nossas expectativas, uma vez que a leitura de livros, revistas e jornais constitui uma prática quotidiana para mais de um quarto dos inquiridos (34%), havendo apenas 2,8% que nunca leem e elevando-se a 32,9% a percentagem dos que leem algumas vezes por semana – resultados mais otimistas do que os obtidos por Fernandes *et al.* (2001) para quem a prática da leitura entre população universitária portuense é “frequente, mas nem sempre muito generalizada” (p.206).

Tabela 39. Leitura de livros, revista e/ou jornais

Todos os dias	34,0 %
Algumas vezes por semana	32,9%
Algumas vezes por mês	16,8%
Raramente	13,6%
Nunca	2,8%
Total	100,0% (N=471)

Se é um facto, como diz Lahire (2003), que “a matriz de socialização fundamental do livro” (p.123) permanece na instituição escolar, não é menos verdade que é também no universo familiar que os hábitos de leitura se podem incrementar e sedimentar, pela via de inculcações quer involuntárias – onde o exemplo parental se destaca –, quer deliberadas. Pese embora as conclusões de Pinçon e Pinçon-Charlot (1998) sobre a pouca centralidade da leitura na vida da grande burguesia, que os autores dizem mais inclinada para atividades culturais cuja mundanidade lhes assegure a afirmação da sua existência e a manutenção de redes sociais, não podemos deixar de aventar a hipótese de a classe sócio-cultural dos

inquiridos ser um fator explicativo desta sua abertura disposicional à leitura – uma prática com baixos índices nacionais de regularidade face a outros países europeus (Moura, 2001) e que, como vimos, assume um certo vigor junto dos nossos inquiridos. Para tal recetividade à leitura poderá contribuir o capital cultural da envolvente familiar, traduzido quer no elevado grau de habilitações literárias dos progenitores (mais de 80% com escolaridade igual ou superior à Licenciatura), quer na posse de capital cultural no estado objetivado (Bourdieu, 1979b) sob a forma de livros, com forte presença nestes agregados familiares. Veja-se que apenas 3,6% dos inquiridos tem menos de 50 livros em casa, havendo 58,3% a dispor de uma biblioteca caseira com o mínimo de 300 livros, 38% dos quais possuindo 500 ou mais obras (ver AI-T80). Pela presença deste tipo de bens culturais e pelas relações de familiaridade que com eles podem estabelecer, estes jovens estão em condições de aceder a uma cultura erudita que, pela integração no seu quotidiano, passa a constituir uma parte da cultura antropológica do grupo (Pinçon e Pinçon-Charlot, 1998). No “caldo” de cultura familiar e na socialização burguesa que incute aos *herdeiros* o gosto legítimo – e legitimado – do que *merece e deve ser apreciado* poderá residir a explicação, por exemplo, para a significativa percentagem de inquiridos que identificam, como primeiro escritor favorito, outros autores consagrados que não os escolares – modernos (18,1%), como Kundera ou Mia Couto, mas também clássicos (9,4%), como Júlio Verne ou Gogol (ver AI-T81).

Para a formação de públicos de leitura não deixará, no entanto, de contribuir a socialização escolar, cujo peso transparece, aliás, nas respostas dos inquiridos sobre escritores de referência. Com efeito, no topo das listas de primeiro, segundo e terceiro escritores favoritos destacam-se os escritores integrados nos *curricula* escolares, como é o caso dos consagrados clássicos ou modernos (Luís de Camões, Eça de Queirós, Sophia de Mello Breyner, José Saramago). Admitindo que os autores programáticos não tenham sido usados como mero “recurso” face ao desconhecimento de outros nomes da literatura, poderemos dizer que não se confirma a falta de identificação juvenil com a cultura escolar de que fala Lopes (2000) e cujas causas radicarão, na sua opinião, no “(...) distanciamento face à pluralidade e complexidade dos quotidianos estudantis, «mal estar docente» e dificuldade no estabelecimento de condições mínimas de comunicação pedagógica” (p.235) e na incapacidade de a socialização familiar assegurar a “consolidação dos ensinamentos escolares” (p.236) – fatores que, a crer nos resultados do inquérito, estarão ausentes do universo em análise. No entanto, é visível a permeabilidade destes jovens à literatura

considerada sem legitimidade cultural – como a que integra a “cultura mediático publicitária” (Lopes, 2000, p.92) e a cultura áudio-visual – revelada pela escolha de autores de *best-sellers* (24,1%), de obras adaptadas ao cinema ou à televisão (9,4%) e de escritores que são “figuras públicas” (5,9%).

Para a formação de públicos de leitura contribuirá também – tanto ou mais quanto a vertente programática, admitimos – a dinamização pela escola de iniciativas extracurriculares direcionadas para a aproximação discente ao universo das letras e da cultura, algumas delas de fácil concretização, como as que vimos implementadas no colégio laico: caso, por exemplo, da divulgação de escritores através da afixação no recreio de meras folhas A4 onde se dão a conhecer poemas e artigos vários sobre a vida e obra das figuras em causa; caso ainda da familiarização dos alunos com a imprensa escrita, através da disponibilização dos jornais diários na sua sala de convívio – um local que é, no entanto, pouco procurado pelos discentes, a avaliar pelos 59,2% e 25% de inquiridos que dizem nunca ou raramente o frequentar (ver AI-T82). De mais difícil implementação, mas não menos relevante no domínio da sensibilização à leitura e à cultura literária, é a dinamização, por parte do mesmo colégio, de palestras/encontros (realizados no âmbito das Semanas Temáticas) onde é dada aos alunos a oportunidade de interagir, ao vivo, com personalidades do mundo cultural. Damos conta, no diário de campo, da receptividade discente a estas iniciativas, traduzida não só na atenção dispensada às intervenções dos oradores, mas também na sua interpelação com perguntas e pedidos de esclarecimentos, merecedores de frequentes elogios por parte dos palestrantes, como testemunhámos: *“Dando sinais de agrado pela qualidade das intervenções, os oradores comentavam a pertinência das perguntas e, numa linguagem que poderia ser de algum hermetismo para quem não dominasse o código dos poetas em análise, respondiam animadamente”*.

À possibilidade de “viajar” pela leitura, contactando através das páginas dos livros com novas ideias, culturas e povos, acrescentam os nossos inquiridos a possibilidade de viajar fisicamente – nomeadamente além-fronteiras – e de, assim, vivenciar *in loco* o legado cultural e civilizacional ainda inacessível a largas franjas da população escolar. As viagens constituem, segundo Vieira (2003b), uma das modalidades de “aprendizagem informal e lúdica de cultura geral” (p.541) adotadas como prioridade educativa pelas classes dominantes. Os alunos destes dois colégios usufruem, em grande número, da oportunidade de alargar os seus horizontes culturais e de complementar as suas aprendizagens letivas através desta

modalidade de formação extraescolar, uma vez que 43,3% dos inquiridos dizem passar férias no estrangeiro pelo menos uma vez por ano e 31,4% fazê-lo algumas vezes por ano (ver AI-T83) – valores que estão muito longe da percentagem residual de 7,9% de portugueses que, em 2009, passaram férias fora do país (Correia, 2011). Residual, nestes colégios, é a percentagem de alunos que nunca cruzam a fronteira em férias: 5,5%.

A música ocupa também um lugar de destaque na vida dos inquiridos, como parece, aliás, ter sido compreendido pelas Direções dos colégios que acarinham esta propensão juvenil não só autorizando as Associações de Alunos a passar música durante os intervalos letivos, mas também incentivando os alunos a constituírem bandas/grupos musicais e dando-lhes “tempo de antena” nos mais importantes e emblemáticos eventos dos colégios – nomeadamente nas Festas de Natal e Final de Ano, na escola laica, e na Festa das Famílias, no colégio religioso.

A frequência de concertos musicais pode ser lida como expressão da importância assumida pela música no quotidiano juvenil, ainda que, por razões eventualmente de ordem económica, a presença de jovens portugueses neste tipo de eventos seja residual (Gomes, 2003; Fernandes *et al.*, 2001). Nos colégios, pelo contrário, apenas 8,4% dos inquiridos afirma nunca ir a espetáculos musicais, registando-se a existência de 46,4% que os frequentam algumas vezes por mês e algumas vezes por semana. Os alunos menos recetivos a este tipo de eventos são os do colégio religioso, onde encontramos 50,6% e 11,4% a dizer, respetivamente, que raramente e nunca os frequentam – percentagens que descem, no colégio laico, para 40,6% e 6,8%, respetivamente. O relevo dado por esse colégio à socialização musical dos seus alunos poderá, eventualmente, explicar a maior recetividade discente às manifestações culturais desta natureza.

Tabela 40. Ida a espetáculos musicais, segundo o colégio

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Todos os dias	0,0%	1,6%	1,1%
Algumas vezes por semana	3,6%	10,7%	8,2%
Algumas vezes por mês	34,3%	40,3%	38,2%
Raramente	50,6%	40,6%	44,1%
Nunca	11,4%	6,8%	8,4%
Total	100,0% (N=166)	100,0% (N=308)	100,0% (N=474)

Pearson Chi-Square = 15,486; df=4; sig. 0,01

No que diz respeito aos três estilos de música preferidos pelos inquiridos (ver AI-T84), a primazia é dada aos géneros mais fortemente juvenilizadas: *pop-rock* (72,7%), também referenciado noutros estudos como o género musical mais escolhido pelos jovens (Fernandes

et al., 2001), *house/disco* (41,4%) e *hip-hop/rap* (41,2%). Comprovando a sua heterogeneidade disposicional em termos de consumos culturais, estes jovens selecionam como quarta opção, com 30,2% de respostas, um género alternativo ainda mais seletivo do que a música clássica, na opinião dos mesmos investigadores: o *jazz/blues*. O gosto destes alunos pelo *jazz* constitui uma marca cumulativamente distintiva: em termos classista, uma vez que este estilo de música é uma escolha das classes média-superior e alta (Fernandes *et al.*, 2001), mas também em termos etários, dado que ele não só é uma preferência residual entre os jovens, como atinge os níveis mais baixos de opção (1%) entre a faixa etária dos 15-17 anos (Gomes, 2003) que é, precisamente, a dos inquiridos. Mas distintiva será também a modalidade de ecletismo dos seus gostos musicais, perceptível nas palavras de um aluno do colégio laico – não um ecletismo exercido de “modo indiferenciado” (Coulangeon, 2003, p.18), como é próprio das classes populares, mas sim um ecletismo “iluminado” (p.18), próprio de quem ousa, sem inibições e sem “sombra de culpabilidade” (Lopes, 2010, p.284), fazer este apelo à fruição do “arco-íris musical”: “Pesquisem, explorem os sons, ativem o vosso sentido crítico e talvez um dia possam estar a realizar uma determinada atividade, pondo o vosso *ipod* em «aleatório», saltitando de Kaiser Chiefs para Bach, Interpol para Brahms, e assim sucessivamente, tal como eu estou a fazer agora. Existem muitas cores musicais por descobrir” (Jornal do colégio laico, nr.2, p.10).

Um dos outros lazeres apontados como representativos da cultura erudita é a visita a exposições/museus que os pais de ambos os colégios consideram importante para a formação dos filhos e dizem incentivar e praticar, sempre que possível, como documentaremos no capítulo VIII – 3.2. Ela é referenciada por Fernandes *et al.* (2001) como uma prática com pouca adesão juvenil, nomeadamente entre os escalões etários mais baixos. As respostas dos inquiridos não apontam, porém, neste sentido. Na verdade, apenas 10% dos jovens respondentes diz nunca frequentar estes espaços, havendo 36,7% a referenciar a visita a exposições e museus como prática regular durante o ano e 12,1% e 18,5% a falar de um mínimo de, respetivamente, uma presença mensal e anual (ver Tabela 41). Estando a frequência juvenil destes espaços positivamente ligada ao perfil económico-cultural dos progenitores e havendo, neste âmbito, maior homogeneidade familiar nos colégios em análise do que nos estabelecimentos de ensino abrangidos por Fernandes *et al.* (2001), ganha sentido a discrepância observada. Quanto às áreas de estudo, verificamos que os agrupamentos científicos que “produzem” mais público para este tipo de eventos são as Artes Visuais e as

Línguas e Literaturas – facto que, desta vez, vem de encontro às conclusões do estudo atrás citado e que admitimos, com Fernandes *et al.* (2001), refletir a importância da socialização escolar. Nestes agrupamentos, apenas 4,2% e 4,4% de alunos, respetivamente, nunca visitam exposições/museus, uma percentagem que sobe para os 9,1% e os 17,8% nos agrupamentos, respetivamente, de Ciências e Tecnologias e de Ciências Sócio-Económicas (ver AI-T85).

A maior valorização da dimensão cultural do sucesso educativo pelos alunos do colégio laico é congruente com a maior percentagem de frequentadores de exposições/museus encontrada nesta instituição, onde apenas 8,2% e 20%, respetivamente, nunca e raramente participam neste tipo de eventos – valores que sobem para os 13,3% e 27,7% no colégio religioso.

Tabela 41. Visita a exposições/museus, segundo o colégio

	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Pelo menos uma vez por mês	3,6%	16,7%	12,1%
Algumas vezes por ano	35,5%	37,4%	36,7%
Pelo menos uma vez por ano	19,9%	17,7%	18,5%
Raramente	27,7%	20,0%	22,7%
Nunca	13,3%	8,2%	10,0%
Total	100,0% (N=166)	100,0% (N=305)	100,0% (N=471)

Pearson Chi-Square = 21,200; df = 4; sig. 0,01

O incentivo do colégio laico à frequência destes espaços culturais poderá estar também na origem desta apetência por este tipo de saídas culturais. As palavras da Diretora espelham essa preocupação institucional de promover a familiarização dos alunos com estas sedes de cultura, mas também de envolver os pais nessas iniciativas, criando e estimulando hábitos familiares de consumo cultural: “Nós procuramos sempre isso, desde a mais tenra infância: levar os miúdos a..., enfim, visitas de estudo no âmbito cultural, por exemplo, museus, *ateliers*... E procuramos sempre levá-los, falar aos pais disso e depois acontece muitas vezes no fim de semana seguinte eles vão com os pais”. Uma das mães deste colégio exemplifica, a partir do seu caso concreto, o impacto da estimulação cultural dos filhos sobre os pais, considerando-se, em certa medida, “devedora” do colégio da filha em termos de conhecimento do património de uma cidade que não é a sua: “Este ano aconteceu várias vezes, eu fui ver vários projetos em Lisboa – até porque eu não conheço assim tão bem Lisboa, nem tenho tempo – porque a (...) dizia «Agora tenho de ir ver aquilo. (...) Agora tenho de ir passear, tenho de tirar fotografias ao pé do Castelo de S. Jorge». Tudo. Eu aprendi muito com o colégio. Ainda por cima não sou de cá e, de facto, aprendi muitas coisas com o

colégio, de coisas que eu poderia fazer em Lisboa e que eram interessantes e que eram boas. Porque a (...) tinha de ir fazer isso, porque o colégio pedia para os alunos fazerem” (mãe, PBIC, 47 anos). Como nos explicou a Psicóloga, enquanto observávamos os trabalhos pictóricos que decoravam o ginásio em dia de festa, a sensibilização para as artes plásticas inicia-se logo no Ensino Infantil, nomeadamente através do contacto das crianças com artistas cujas obras lhes servem de estímulo criativo, como aconteceu no caso daqueles trabalhos, da autoria dos alunos do pré-primário.

Também o teatro colhe um público mais alargado no universo juvenil dos colégios em análise do que o encontrado no estudo de Fernandes *et al.* (1998). A pertença dos inquiridos a classes sociais que fomentam nos jovens o gosto pelos espetáculos teatrais – como é o caso das classes médias e superiores (Pais, 2003) – poderá explicar que quase metade dos respondentes (44,9%) frequentem as salas de teatro no mínimo uma vez por ano (20,4%), algumas vezes por ano (19,6%) e pelo menos uma vez por mês (4,9%).

Tabela 42. Ida ao teatro

Pelo menos uma vez por mês	4,9%
Algumas vezes por ano	19,6%
Pelo menos uma vez por ano	20,4%
Raramente	33,4%
Nunca	21,7%
Total	100,0% (N=470)

Distintivas em termos de classe, estas práticas culturais – leitura, frequência de museus/exposições e de espetáculos teatrais – são-no também em termos de género. Corroborando a existência de um maior número de “não leitores” masculinos revelada em vários estudos (Fernandes *et al.*, 1998, 2001; Conde e Antunes, 2000), os resultados do inquérito apontam para a feminização – ainda que ténue – da leitura, patente nas percentagens mais elevadas de rapazes que, confirmando alguma “resistência à escrita” constitutiva da identidade masculina (Duru-Bellat, 2004), afirmam raramente (14,3%) ou nunca (4,8%) lerem, contra os 12,8% e 0,5% de raparigas (ver AI-T86). Mais estimulados do ponto de vista motor do que as raparigas, mais encorajados, desde a infância, a dinâmicas de exploração, manipulação, construção e competição (Renzetti e Curran, 1993) e beneficiando ainda de uma maior liberdade de movimentação no espaço público propiciadora de sociabilidades em grandes grupos, os rapazes terão internalizado disposições menos conformes a uma prática fisicamente passiva e socialmente solitária como a leitura do que as

raparigas, cuja fantasia e imaginário constitutivos da identidade cultural tradicional feminina (Duru-Bellat, 2004) – inculcada pela socialização de género – se podem expandir, no reduto do espaço doméstico e da intimidade, através das páginas dos livros. A supremacia feminina está igualmente patente na frequência de exposições/museus (ver AI-T87) – feminização não identificada, no entanto, no estudo de Fernandes *et al.* (2001). Com efeito, apenas 5% das inquiridas diz nunca ir a exposições/museus, contra 14,3% de rapazes, sendo também elas as principais frequentadoras mensais e anuais destes espaços. O público teatral é também maioritariamente feminino (ver AI-T88), a avaliar pelo total de 52,7% de raparigas frequentadoras mensais e anuais das salas de teatro, contra 38,2% de rapazes.

4. A dimensão cívica do sucesso educativo: entre a firmeza da consciência discursiva e a volatilidade da consciência prática

4.1 A educação para a responsabilidade e para a autonomia: objetivos colegiais e percepções discentes

A educação para a cidadania deve ter um “(...) alcance eminentemente performativo, e não apenas retórico-discursivo (...)” (Pinto, 2007, p.164). Tal como é andando que se aprende a andar, é também através da exercitação quotidiana que os alunos desenvolverão o pensamento crítico, a reflexividade e a autonomia intelectual (Perrenoud, 2005) que farão deles cidadãos ativos. Sendo a escola um microcosmo societal onde “(...) se observam mais ou menos os mesmos conflitos, as mesmas diferenças, as mesmas apostas que na sociedade global (...)” (p.67), ela pode e deve constituir um “terreno” efetivo de aprendizagem e ativação da cidadania – uma das metas que norteia a ação educativa destes colégios.

Na escola laica, como nos diz a sua Diretora, “Nós pretendemos formar cidadãos conscientes, que pensem pela sua cabeça, que lutem pelas suas ideias, tolerantes, responsáveis e com grande sentido cívico”. Nas palavras de um seus docentes, o colégio pauta-se por um “(...) ensino para a cidadania e para os valores da solidariedade, da liberdade, da igualdade, um ensino laico, é verdade, mas que respeita todos os credos e todas as fés” (professor, 34 anos). A educação para a cidadania inscreve-se, aliás, no legado fundacional deste colégio, como os relatos dos antigos alunos deixam compreender: “O colégio formava cidadãos, formava cidadãos” (BDP, 69 anos), diz-nos um deles. Recordando os tempos do 1.º Diretor, assinala o clima de vivência democrática potenciado pela

contratação de professores “desalinhados” com o regime, evocando “(...) a liberdade que davam aos alunos, o criar em nós a noção do debate, de que não há verdades absolutas e de que as coisas têm de ser debatidas e de que há opiniões e que as opiniões têm de ser valorizadas”. Com indisfarçável emoção, os antigos alunos lembram o envolvimento dos discentes em ações de contestação a uma ementa condenada à monotonia pela penúria da 2.^a Guerra Mundial e destacam, por parte da Direção de então, o clima de respeito e tolerância pela liberdade de expressão e reivindicação dos alunos, que dispunham já de representantes e mesmo do direito à greve: “E quando chegou a carne de cavalo: «Nós não vamos comer coisa nenhuma! Já vai há 15 dias carne de cavalo...». Veio a D.(...), que era a mulher do Dr. (...), explicar e dar a razão. Mas mantivemo-nos em greve e fomos respeitados!” (BDP, 79 anos); “(...) de vez em quando fazíamos representações junto da Direção do colégio sobre a alimentação: se não gostávamos de um prato nós dizíamos, se ao lanche se dava marmelada em vez de manteiga a gente protestava que queríamos manteiga... E tudo isso era aceite, na Direção, e procuravam satisfazer os nossos desejos. E, portanto, havia essa noção de que se pode manifestar o nosso querer, que se podem apresentar os nossos problemas” (BDP, 69 anos). Em tempos de ditadura, o colégio “(...) nesse aspeto, era o grande 25 de Abril da altura, percebe? Já lá estava, antes de virem os Capitães de abril, o 25 de Abril estava-se a dar, ali, no Colégio” (BDP, 79 anos). Hoje, como outrora, o colégio laico visa a estimulação e exercitação, no contexto escolar, dessas competências de cidadania que, como vimos, são parte integrante do perfil de aluno de sucesso. Delas fazem parte, por exemplo, o sentido de responsabilidade, que este colégio desenvolve através de estratégias tão simples e tão fáceis de implementar como a criação de “(...) grupos de alunos por turma que, de forma rotativa, se responsabilizam pela conservação da limpeza nas respetivas salas de aulas” (Regulamento Interno, s/p.) ou a identificação, através de um número, da mesa e cadeira de cada aluno do Ensino Básico, assim responsabilizado pela sua manutenção.

É também em nome da responsabilização discente que os alunos do colégio religioso assinam um documento, na altura da matrícula, em que revelam tomar conhecimento dos propósitos educativos da escola; é ainda tendo como princípio a formação para a responsabilidade que o Diretor do colégio religioso se posiciona contra o uso do uniforme – nas suas expressivas palavras, “uma camisa-de-forças” que transformaria os alunos num “rebanho de carneirinhos e ovelhinhas”. Como nos disse nessa mesma entrevista: “A farda é-te imposta e, portanto, não está ali... não há a tua escolha, não há a tua... e «Sim senhor, tu

responsabilizas-te pelos teus atos e apareces vestido diante das outras pessoas de uma maneira diferente, muito bem, mas decente e, pronto, encantado!»”.

A formação de indivíduos autónomos e responsáveis é uma missão que a quase totalidade dos inquiridos (99,1%) atribui à instituição escolar (ver AI-T89). A avaliar pelas respostas ao inquérito, os respetivos colégios cumprem eficazmente essa missão, encorajando-os a pensar por si próprios (72,4%) e ouvindo as suas opiniões e incentivando-os a participar na vida escolar (54,3%).

Tabela 43. Perceção dos alunos sobre o incentivo do seu colégio à reflexividade e à participação na vida escolar e sobre a receptividade às suas opiniões

	Sim	Não	Às vezes	Total
No meu colégio “encorajam-me a pensar por mim mesmo”	72,4%	7,8%	19,9%	100,0% (N=463)
No meu colégio “ouvem as opiniões dos alunos e incentivam-nos a participar na vida escolar”	54,3%	12,3%	33,4%	100,0% (N=464)

Esta perceção vai de encontro às nossas observações. Recordámos, a título exemplificativo deste *ethos*, o papel ativo que vimos ser delegado nos alunos do colégio religioso em termos de organização e dinamização das diferentes atividades colegiais, como é o caso da Festa das Famílias, em que os jovens são “(...) os responsáveis por tirar cafés, por confeccionar os cachorros e as bifanas e por servir os inúmeros doces expostos nas bancas (...) pela organização das refeições servidas no refeitório aos desportistas vindos de outros colégios” (diário de campo); lembrámos ainda a receptividade deste colégio às iniciativas dos discentes, a crer nas palavras do Presidente da Associação de Estudantes que nos fala da conquista de “uma autonomia sempre com responsabilidade”; destacámos, por fim, a atribuição de voz aos alunos no processo de nomeação de candidaturas ao Quadro de Honra e o clima de abertura à livre expressão de pensamento sem o qual não teria eclodido, espontaneamente, a manifestação ruidosa de desagrado discente a que pudemos assistir no ato de entrega destes prémios, como registámos no diário de campo.

Encontramos, contudo, algumas vozes insatisfeitas com o grau de autonomia concedido pela respetiva escola. No colégio laico, o reconhecimento do incentivo da Direção a “(...) fazermos as coisas pelo nosso próprio pulso” (aluno1, PBIC, 17 anos) não impede que os alunos sublinhem o carácter contingente e tardio dessa autonomia. Segundo eles, o estímulo à autonomização não só “(...) é muito variável” (aluno2, PBIC, 17 anos), porque “(...)

depende é dos professores”, como só ocorre “(...) muito tarde, no 12º ano. Nos outros anos, não. Só agora, no fim” (aluno4, PBIC, 17 anos). Para os alunos do colégio religioso, “(...) o colégio devia-se abrir um bocadinho mais” (aluna, PBIC, 17 anos) até porque, como nos dizem, “Propor, podemos” (aluno3, BDP, 17 anos), “Podemos sempre. Se aceitam ou não é que...” (aluna, BEP, 17 anos). Apoiando-se na sua experiência associativa, um outro aluno deste estabelecimento de ensino lembra: “(...) eu, no ano passado, estive na Associação de Estudantes e estive um bocado metido no processo de propor as coisas. E a reação a quem propunha... há espaço para propor as coisas, como é óbvio, agora se executam ou não... raramente são executadas” (aluno4, BDP, 17 anos). Numa lógica de conformidade escolar, suavizam as críticas com um discurso justificativo da ação do seu colégio. Convictos ou, simplesmente, politicamente corretos, avançam argumentos: “(...) isto é uma instituição cheia de regras que são obrigatórias; é uma instituição estável e acho que quando eles não aceitam é porque não podem aceitar e porque isso não passa só pelas mãos de uma pessoa (...)” (aluno3, BDP, 17 anos). Como dirá outro dos colegas, trata-se de um colégio que “(...) tem 60 anos de idade e qualquer proposta nova que pode mexer com o ritmo do colégio assusta” (aluna, BEP, 17 anos) “e que tem, ainda, (...) responsabilidades perante os pais e, portanto, não pode deixar fazer qualquer coisa” (aluno4, BDP, 17 anos).

Esta insatisfação discente poderá refletir a existência efetiva de uma “dissonância” entre o discurso e a *praxis* destas instituições educativas; mas poderá também espelhar a perceção subjetiva, comum a muitos dos alunos com funções representativas, de que não são tratados pelo corpo docente como “representantes com um estatuto de real paridade” (Rayou, 2005, p. 90) e de que são alvo de uma desvalorização estatutária que encontramos, aliás, referenciada num estudo de Abrantes (2003), onde uma docente reconhece, a propósito das intervenções dos alunos na assembleia da escola, “(...) que as suas opiniões são raramente ouvidas ou consideradas nas decisões” (p.117). Contrariando a ideia de apatia pelo envolvimento na vida da escola (Abrantes, 2003; Rayou 2005), os inquiridos mostram-se adeptos da intervenção e participação discente na vida escolar, maioritariamente identificadas como missão da escola (84,9%) e como característica de uma escola de sucesso (92,8%) – ver AI-T90 e 91.

A capacidade dos alunos para refletir e tomar posição sobre os valores e regras da escola – dimensão reveladora de uma implicação no quotidiano escolar – é também percecionada pela grande maioria dos inquiridos (81,1%) como uma dimensão do sucesso educativo. No entanto – e contrariamente ao que seria previsível numa fase etária em que os jovens tendem

a procurar caminhos autónomos (Pappámikail, 2007) –, apenas 37,5% dos inquiridos admite a possibilidade de o sucesso educativo coexistir com a transgressão dos códigos normativos e valorativos da escola. Com efeito, a maioria dos respondentes considera que um estudante de sucesso age sempre de acordo com as normas e valores da sua instituição para não ser prejudicado no seu projeto escolar – uma posição que espelha, na nossa perspetiva, a prevalência quer da instrumentalidade, quer de uma cultura de conformidade também identificada por Mikiewicz (2008) num liceu de elite polaco.

Tabela 44. Representação social de aluno com sucesso educativo (variáveis associadas à dimensão cívica: reflexividade/conformismo)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Total
Reflete, negocia e toma posição sobre as regras e os valores da sua escola	20,5%	60,6%	17,7%	1,3%	100,0% (N=464)
Age sempre de acordo com as normas e valores da sua escola para não ser prejudicado no seu projeto escolar	19,1%	43,5%	29,1%	8,4%	100,0% (N=467)

Em consonância com a valorização da autonomia, os valores democráticos são considerados, igualmente, vetores educativos basilares da escola por uma franca maioria dos discentes (71,3%) que concorda, parcial ou totalmente, que a escola os deve transmitir. A opinião encontra, porém, maior recetividade no colégio laico (74,8%) do que no religioso (64,3%) – ver AI-T92 –, o que vem na linha do Projeto Educativo da escola e também das observações por nós recolhidas no terreno, nomeadamente durante alguns eventos colegiais. Na fidelidade aos princípios que estão na matriz da sua fundação, o colégio laico afirma abertamente a sua identificação com os ideais democráticos e também, na perspetiva dos alunos, com uma matriz republicana e de esquerda que os próprios eventos colegiais deixam transparecer. Testemunhámos, de facto, a inclusão sistemática no programa das suas festividades de canções, trechos musicais e poemas de cantores, compositores e poetas que integram o património da luta pela democracia, como Zeca Afonso, José Mário Branco, Lopes Graça ou Manuel Alegre, ouvidos atentamente e até entoados pelo público – postura que não podemos deixar de contrastar com o coro de assobiadelas discentes que acompanhou, no colégio religioso, um dos raros momentos em que tivemos oportunidade de aí ouvir uma canção de José Mário Branco ou ainda a alusão ao 25 de Abril. O pendor conservador do público deste último colégio, perceptível ainda na indignação dos entrevistados face aos livros escolares que consideram “(...) que o regime de Salazar é fascismo” (aluno3, BDP, 17 anos)

ou que “põem tudo [Salazar e Mussolini] no mesmo saco” (aluna, BDP, 15 anos), não deixará de o tornar suscetível ao que um aluno diz serem “(...) ideias assim... mais revolucionárias ou de «Vamos mudar o esquema»” (aluno4, BDP, 17 anos).

4.2. A educação para a participação cívica e para a solidariedade

4.2.1. Os colégios e a cidadania: da defesa de um ideal à promoção de iniciativas de intervenção social

Como nos diz Pinto (2007), “(...) a questão da difusão de valores relacionados com o exercício da cidadania – sentido de justiça, de tolerância, de abertura ao outro diferente, de fraternidade e altruísmo, de solidariedade, de autonomia responsável, de participação na vida coletiva, etc. – constitui no Portugal de hoje, como, aliás, em toda Europa, motivo de preocupação e tópico central dos projetos de reforma educativa” (p.161). Ao assumir-se como instância não apenas instrutiva mas também educativa, a escola chama a si o objetivo de promover, a par do sucesso escolar, o sucesso educativo dos seus alunos, formando-os, nomeadamente, para serem cidadãos responsáveis e interventivos. Os dois colégios em análise reconhecem a importância da educação para a cidadania e para os valores. Fiel aos princípios humanistas que o norteiam desde a fundação, o colégio laico propõe-se, no seu Projeto Educativo, formar cidadãos “(...) conscientes, responsáveis e participativos numa sociedade democrática” (p.3). Esse desígnio institucional é cumprido, a avaliar pelo depoimento de uma das mães que nos diz: “Acho que o colégio estimula muitíssimo e é uma das coisas que me agrada (...) quer o discurso mais didático que os professores vão tendo com eles, quer, por exemplo, os temas que vão sendo escolhidos, anualmente, como temas do colégio e que estimulam, exatamente, esse olhar para fora e essa ideia de que estamos num mundo que pode ser melhorado e em que cada um de nós tem um papel a desempenhar” (PBIC, 46 anos). Também o colégio religioso, na fidelidade ao princípio matricial da educação integral, contempla no seu Projeto Educativo a formação para a solidariedade e para o sentido de serviço, propondo-se, através da estimulação do sentido crítico e reflexivo, educar para valores como o civismo, a tolerância, a cooperação e o sentido de justiça. Um dos “quatro eixos de preocupações essenciais” (p.71) deste colégio, reside, aliás, em “(...) facultar um conjunto de atividades de animação social e desenvolvimento comunitário, numa ótica de resolução de problemas da comunidade envolvente (...). Esta dinâmica permite

consolidar atividades educativas não formais e contribui para a criação de parcerias com diversas instituições externas ao Colégio” (p.71).

Talvez porque cientes de que a educação para a cidadania e para os valores corre o risco de tender para o “(...) formalismo abstratizante, se for acantonada no espaço convencional da sala de aula” (Pinto, 2007, p.164), os dois colégios quebram a “(...) «jaula de ferro» exterior à vida (...)” (p.164) propiciando aos alunos oportunidades extraescolares de envolvimento societal e de conscientização, pelo contacto com outros contextos sociais, “(...) de que esta realidade onde eles estão é uma realidade muito protegido e muito privilegiada”, como diz a Diretora do colégio laico. Ainda que não organize diretamente atividades de voluntariado, este estabelecimento de ensino estimula a participação “(...) em projetos de solidariedade nacional e internacional” (Projeto Educativo, p.10) e o intercâmbio com a comunidade envolvente. A provar que “A vida cívica também passa por aqui” (aluno, colégio laico, BDP, 16 anos), os alunos da escola laica recordam-nos “(...) várias campanhas de solidariedade que se fizeram (...)” (aluno1, PBIC, 17 anos), entre as quais se contam as do Banco Alimentar contra a Fome ou a organização, pela Associação de Estudantes, de feiras de Natal destinadas à recolha de donativos em prol dos mais necessitados. Mostrando-se recetivos ao envolvimento neste tipo de iniciativas – que gostariam de ver mais direcionadas para ações concretas como “(...) limpar as ruas ou qualquer coisa desse género” (aluna, PBIC, 17 anos) –, os entrevistados lamentam que a disciplina de Formação Cívica não seja usada para os alunos da turma poderem “(...) juntar-se para fazer um projeto pequenino ou qualquer coisa desse género” em vez de “(...) fazer um poster para ajudar os outros” (aluno2, PBIC, 17 anos) como diz, ironicamente, um dos jovens.

O colégio religioso, até por razões que se prenderão com a longa tradição de assistência aos necessitados por parte da Igreja (Garcia *et al.*, 2000), mostra-se mais ativo neste domínio, promovendo, por exemplo, o “Trabalho Social”: um “espaço de desenvolvimento integrado de projetos no qual os alunos desenvolvem, adquirem e aplicam, em situações significativas, os vários saberes curriculares, mas em particular, o saber-estar na diversidade e nas contrariedades dos diversos meios sociais, culturais e económicos” (página de internet). Na definição é perceptível a necessidade de colmatar o que não deixará de ser uma lacuna inerente à socialização em contextos de “fechamento social”: a ausência de abertura ao mundo real e à sua diversidade que distingue estes colégios da escola pública, um “bazar” sócio-cultural e étnico onde a preparação para enfrentar as “contrariedades dos diversos meios sociais,

culturais e económicos” (página de internet) se faz no dia a dia da sala de aula e do recreio, através de uma “natural” convivência e partilha de experiências entre “diferentes” e na base de uma relação de igualdade. A hierarquização em que assenta este tipo de projetos e o seu carácter redutor são, aliás, percecionados pelo Presidente da Associação de Estudantes, cujo receio em deixar o colégio e se inserir na vida universitária parece ser expressão de um fechamento endoclassista que este tipo de atividades não permitirá ultrapassar. Remetendo para a dimensão assistencialista do voluntariado, que Fernandes (1991b) admite colidir com a ideia de sociedade democrática, este aluno diz-nos: “O colégio procura tentar educar para a diversidade porque tem a ação social. Sim, mas a ação social é nós ajudarmos outras pessoas... menos coiso. E eu acho que não devíamos ser só nós a ajudar. É preparar para viver com eles, não é? Para viver com eles, não é estar cá de cima – no sentido humilde, não é superior – é no sentido de nós a ajudá-los e não de conviver... Entre iguais”.

Estas atividades são, até ao 9º ano, desenvolvidas no âmbito da Área Projeto e direcionadas para o interior do colégio; a partir do Ensino Secundário, elas assumem a forma de voluntariado e realizam-se também no exterior da instituição. Como nos explica o Diretor do colégio, há “(...) para aí dúzia e meia de alunos que vão duas vezes por semana ao Pragal dar explicações a miúdos (...)” e há os que “vão ao Lar do Comércio, vão a asilos (...)”. Há ainda os que acompanham na hipoterapia jovens portadores de deficiência, como lembra o Presidente da Associação de Estudantes a propósito do “leque enorme” de iniciativas de voluntariado dinamizadas pelo colégio.

O investimento diferencial dos colégios nas atividades de voluntariado, não tanto no plano da “consciência discursiva” mas sobretudo da “consciência prática” (Pinto, 2007, p.165), poderá explicar o facto de serem os alunos do colégio religioso que mais se dizem estimulados pela escola a intervir socialmente, perceção partilhada por 77,9% dos inquiridos e refutada por apenas 6,7% contra, respetivamente, 42,8% e 21,4% no colégio laico.

Tabela 45. Perceção dos alunos sobre o estímulo colegial à participação cívica, segundo o colégio

No meu colégio “estimulam-me a participar na vida social e cívica”	Colégio religioso	Colégio laico	Total
Sim	77,9%	42,8%	55,0%
Não	6,7%	21,4%	16,3%
Às vezes	15,3%	35,9%	28,7%
Total	100,0% (N=163)	100,0% (N=304)	100,0% (N=467)

Pearson Chi-Square = 53,352; df = 2; sig. 0,000

O envolvimento dos alunos do colégio religioso nas atividades de voluntariado não pontuais e de frequência livre que ele organiza atinge os 32,1% (ver AI-T93). A inexistência, no colégio laico, de iniciativas de voluntariado onde os alunos se possam envolver com caráter permanente, contribuirá para o sentimento discente de menor investimento colegial nas dinâmicas solidárias e para a percepção de que elas ficam circunscritas ao plano retórico e até subalternizadas face às metas académicas, como se depreende pelo diálogo entre os alunos:

“Os valores do mérito existem muito, mesmo, nesta escola. Agora (...) valores como a solidariedade, ajudar os outros, é tudo muito teórico e não é nada prático. E, noutras escolas, eu não tenho dúvidas de que as pessoas se preocupam muito mais do que cá. Porque cá é tudo... o foco é um pouco nas notas (...)” (aluno4, PBIC, 17 anos)

“É isso que te dá acesso a muitas coisas...” (aluno1, PBIC, 17 anos)

A secundarização das atividades solidárias relativamente às académicas é, aliás, aceite com naturalidade pelos alunos. Como justificam, num tom bem-humorado, o investimento económico dos pais na sua preparação não é, afinal, para que eles diminuam as fileiras dos excluídos, mas sim para que não as venham a engrossar com a sua presença:

“Os teus pais não estão aqui a pagar bem, para tu...” (aluno2, PBIC, 17 anos)

“Tirares os sem-abrigo da rua. (...)” (aluno, BDP, 16 anos)

“O teu principal objetivo é não passares para o outro lado do Banco Alimentar (risos)” (aluno1, PBIC, 17 anos).

4.2.2. *O voluntariado no olhar de pais e alunos: entre o altruísmo e o pragmatismo*

Prática secular com raízes no humanismo cristão, o voluntariado vive numa ambivalência entre a “ética da «solidariedade»” e a “ética da «piedade»” (Fernandes, 2003b, p.164). Desenvolvido numa ótica emancipatória e de atribuição de *empowerment*, ele é fator de mudança social; desenvolvido numa perspetiva assistencialista, ele é panaceia que se limita a uma solução pontual dos problemas e que não erradica as suas causas estruturais, permitindo a desresponsabilização do Estado e até uma “descompressão” favorável à manutenção do *status quo*. Na sua vertente caritativa e filantrópica, normalmente apoiada na matriz religiosa, ele integra a prática das famílias burguesas (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007).

A educação para o voluntariado ou, adotando o discurso institucional do colégio religioso, a “educação para o serviço ao outro”, é um pilar a que os pais atribuem grande importância.

No colégio laico, uma mãe diz-nos: “(...) procuro também, de alguma forma, transmitir-lhes isso e inculcar-lhes isso: a ideia de dar ajuda ao próximo é uma ideia muito constante na nossa família, na nossa estrutura de valores” (PBIC, 46 anos). No mesmo sentido se pronuncia uma mãe do colégio religioso: “(...) se eu tiver esse dom de ser muito bom aluno, o ser muito bom aluno também é para eu me dar aos outros e para dar qualquer coisa aos outros, não é para eu ficar só com isso para mim. Se eu tenho um dom da música, é para dar aos outros, é para oferecer aos outros, é para poder, também, partilhar com os outros. E toda esta participação em termos de voluntariado é uma coisa que é importante, porque também eu acho que, hoje em dia, na nossa sociedade, vivemos todos muito fechados dentro do nosso computadorzinho, da nossa televisão, daquilo que nós somos, daquilo que podemos ganhar, etc.” (BEP, 42 anos). A atividade voluntária assume tal relevo no quadro familiar que, como admite uma outra mãe, “(...) para mim, faz todo o sentido se ela quiser parar um ano de estudar e ela quer. Não sabemos ainda quando vai ser, isso vai ser ela a decidir, durante um ano, fazer, por exemplo, ONGs. (...) é algo que está integrado nela, o pensar no outro, olhar para o outro ajudar o outro e poder, ela, dar algo dela ao outro. Faz parte do projeto do colégio” (colégio laico, PBIC, 47 anos).

Revelando a internalização dos valores defendidos pelos respetivos colégios e respetivas famílias, a maioria dos alunos percebe a participação na vida social e cívica – quer em prol da sociedade quer em benefício próprio – como uma dimensão do sucesso educativo. Assim, 68,2% dos respondentes concordam ou concordam totalmente que um discente com sucesso é aquele que participa nas atividades cívicas necessárias para melhorar a sociedade (ver Tabela 46).

Refutada por 64% dos alunos que se afirmam desinteressados da participação nas aulas, esta opinião é maioritariamente (70,6%) partilhada pelos alunos que se dizem sempre participativos (ver AI-T94), o que – considerando o empenhamento como um indicador de envolvimento académico – nos leva a admitir a existência da relação positiva entre o interesse pelo cívico-social e as boas *performances* escolares constatada por estudos como o de Lauglo e Oia (2007). Tal indissociabilidade entre sucesso cívico e sucesso académico é, aliás, sublinhada pelo Diretor do colégio religioso quando nos diz: “Normalmente, são precisamente os melhores alunos, academicamente, que estão nessas coisas todas e que servem melhor os outros”. São também os alunos com maiores níveis de participação – ativa (77,9%) e passiva (69,2%) – na vida colegial que concordam com a importância do

voluntariado em prol da sociedade, valorizada apenas por 48,2% dos discentes que não participam nas atividades dos respectivos colégios (ver AI-T95).

No entanto, o envolvimento na vida cívica para enriquecer o currículo é considerado uma dimensão de sucesso por uma percentagem de alunos praticamente idêntica (63,6%) à encontrada para a valorização do voluntariado como forma expressiva de ajudar a sociedade.

Tabela 46. Quadro síntese sobre a representação social de aluno com sucesso educativo (variáveis associadas à dimensão cívica: voluntariado)

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Total
Participa nas atividades cívicas que considera enriquecedoras para o seu currículo	15,0%	48,6%	30,0%	6,4%	100,0% (N=467)
Participa nas atividades cívicas que considera necessárias para melhorar a sociedade	20,9%	47,3%	26,9%	4,9%	100,0% (N=469)

É entre os católicos praticantes que se verifica maior concordância total com esta perspetiva instrumental. Foi, aliás, no colégio religioso que um dos entrevistados nos chamou a atenção para a importância da participação em atividades de voluntariado no processo de recrutamento profissional. De facto, como lembra Souza (2009), a descoberta, no mundo empresarial, de que a adoção de práticas de responsabilidade social podia ser um diferencial passível de vantagens no mercado levou muitas empresas não só a promover este tipo de ações e o envolvimento dos seus funcionários, mas também a integrar o desenvolvimento de trabalho voluntário nos “(...) requisitos que um trabalhador deve cumprir para adequar-se ao perfil de «empregabilidade»” (p.81). Consciente disso, um pai diz-nos: “Eu acho que isso cada vez mais é vital e acho que a sociedade, no seu todo, já percebeu e vai ser, cada vez mais, um elemento que pode segmentar em termos do emprego – porque todos nós estamos aqui para arranjar um emprego – que vai ser, cada vez mais, importante. E as empresas valorizam, tendem a valorizar tudo isso” (colégio religioso, BDP, 47 anos).

Os alunos vivem, pois, numa ambiguidade entre a valorização do voluntariado enquanto prática expressiva e prática instrumental. Ela poderá ser explicada pela exposição destes jovens a uma multiplicidade e heterogeneidade de experiências socializadoras (Lahire, 2003), cujos princípios e objetivos encerram contradições: por um lado, estes alunos são socializados nos valores altruistas da solidariedade nacional e internacional (colégio laico) e do espírito de serviço (colégio religioso); por outro lado, preparando-se para a inserção em

contextos escolares e profissionais fortemente competitivos, eles são também educados nos valores pragmáticos e instrumentais do sucesso, do trabalho, do esforço e do mérito, internalizados a ponto de admitirem tirar proveito para o próprio currículo de uma atividade por essência desinteressada e “expressão de dádiva, abnegação, generosidade” (Fernandes, 2003b, p.165), como deverá ser o voluntariado.

Face à importância conferida pela generalidade dos discentes ao envolvimento nas questões sociais, não surpreende que a maioria dos inquiridos integre na sua representação de aluno com sucesso educativo a dimensão da solidariedade e da tolerância – condição que merece a concordância (total e parcial) de 81,9% dos inquiridos – e que a quase totalidade dos inquiridos defenda que a escola deve educar para a solidariedade (98,5%) e para a caridade (87,3%) (ver AI-T96 e 97).

Tabela 47. Um aluno com sucesso educativo é solidário e tolerante

Concordo totalmente	29,1%
Concordo	52,8%
Discordo	15,1%
Discordo totalmente	3,0%
Total	100,0% (N=468)

Sendo a caridade uma das principais virtudes do catolicismo, compreende-se que os católicos praticantes sejam os que mais defendem a transmissão desse valor pela escola e que os inquiridos sem religião sejam os que mais discordam dessa ideia⁶⁴ (ver AI-T98). A incorporação, no quadro da construção social da feminilidade, da orientação para a alteridade de que as atividades de voluntariado são exemplo (Bourdieu, 1998), poderá explicar o facto de encontrarmos mais raparigas do que rapazes a defenderem a caridade como valor a ser transmitido pela escola (94,9% contra 80,6%) e a integrarem a dimensão de solidariedade na conceptualização de aluno bem sucedido (84,4% contra 79,6%) (ver AI-T99 e 100). São, portanto, também elas quem mais valoriza a participação em atividades de voluntariado quer em prol da sociedade – 79,7%, contra 58,1% dos alunos –, quer em benefício curricular – 70,3% contra 57,8% de rapazes (ver AI-T101 e 102). Esta sobrevalorização da dimensão instrumental por parte das raparigas constitui uma demarcação da estereotipia de género no que diz respeito à atribuição, a eles, dos traços da instrumentalidade e, a elas, dos da expressividade (Amâncio, 1994).

⁶⁴ Neste procedimento estatístico, a variável “caridade” foi recodificada em três opções de resposta: “não concordo”, “concordo” e “concordo totalmente”.

Para uma apreensão globalizante da dimensão cívica do sucesso educativo impunha-se que a nossa análise não se quedasse no plano das representações sociais sobre esta questão, nem se cingisse, no plano das práticas, ao voluntariado – a face mais visível do estímulo à participação social nos Projetos Educativos dos colégios. De cariz volátil, flexível e pouco estruturado, a prática do voluntariado não nos permitia inferir a dinâmica de participação destes alunos no associativismo ou em movimentos organizados. Conscientes de que as “(...) associações e o envolvimento associativo são fatores fundamentais da ordem democrática contemporânea” (Viegas *et al.*, 2010, p. 177), contribuindo para “(...) a integração social, a partilha de valores, a convivência, a habituação a processos de decisão coletiva, a aprendizagem da afirmação e da defesa de interesses comuns ou partilhados (...)” (p.177) e constituindo, nessa medida, indicadores de sucesso cívico, decidimos alargar a nossa reflexão ao (des)interesse e aos níveis de adesão discente face à vida associativa intra e extra-escolar.

4.3. Para lá da escola: os jovens e a vida associativa

4.3.1. Esboços de um perfil de participação associativa

A dimensão cívica constitui, como vimos, uma das componentes do sucesso educativo entendido em sentido lato. Assumindo como meta a formação integral do aluno, os colégios em análise concedem um particular destaque à educação para a cidadania, de que os respetivos Projetos Educativos se fazem eco, como demos conta anteriormente. Constituindo as associações espaços de desenvolvimento de atitudes e valores cívicos – nomeadamente através da criação de “(...) disposições favoráveis aos comportamentos cooperativos, ao respeito pelos outros, à tolerância, ao respeito pela lei, ao envolvimento ativo na esfera pública e ao reforço dos sentimentos de autoconfiança e de eficácia pessoal” (Ferreira e Silva, 2005, p.9) – e sendo a participação associativa um dos instrumentos possíveis de medida da disposição para assumir e exercer os direitos de cidadania (Fernandes, 1998), decidimos, para captar o grau de internalização dos valores cívicos preconizados pelos colégios, partir à descoberta da adesão ao associativismo da nossa população-alvo e do seu nível de envolvimento nas práticas associativas – de cariz cívico (associações de estudantes/conselho de alunos, partidos políticos, associações cívicas e de direitos humanos, movimentos ecológicos e religiosos e grupos de escuteiros), mas também de natureza recreativa (clubes desportivos, grupos artísticos). Analisaremos, numa primeira fase, não só o grau de interesse

dos alunos por estas associações/grupos, mas também a sua disposição para neles participar. Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre a pertença efetiva aos grupos associativos, distinguindo o estatuto de membro do de dirigente, no pressuposto de que a pertença pode restringir-se à utilização dos serviços associativos/participação neles ou ir até à promoção e organização dos eventos, na linha dos conceitos de pertença passiva e ativa propostos por Fernandes *et al.* (2001).

As respostas ao inquérito dão-nos conta da existência de uma percentagem significativa de alunos (40,9%) que participa em, pelo menos, uma das organizações consideradas – um valor bem superior ao encontrado por Ferreira e Silva (2005) entre os jovens portugueses: 26,7%. Indo de encontro à perceção discente de um maior incentivo à participação cívica por parte do colégio religioso, é neste estabelecimento de ensino que encontramos a maior percentagem de alunos com participação na dinâmica associativa (ver AI-T103) – 52,1% contra 34,7% no colégio laico. Não se confirma, assim, o desinteresse juvenil pelo envolvimento na ação coletivamente organizada de que também falam Lopes (2000) e Nunes (1996) e que radicar-se-á em fatores como a pressão dos resultados académicos inerente à luta pelo acesso ao Ensino Superior (Menezes, 1990) e o forte pendor burocrático, regulacionista e hierarquizante das atividades associativas (Lopes, 2000) que, ao colidir com “(...) os valores de autonomia individual e de *self interest* – próprios da sociedade contemporânea – (...)” (Pais, 1999, p.179), poria em causa a manutenção do “espaço pessoal de manobra” (Lopes, 2000, p.242) vital a cada jovem.

4.3.2. O (des)interesse pela dinâmica associativa

O escutismo é uma das modalidades associativas que, num quadro espaço-temporal tipicamente juvenil, promove a conscientização para valores como o da paz, da solidariedade e entreatajuda, do respeito pelo outro ou da preservação animal e ambiental (Palhares, 2008). Esta modalidade de educação não escolar emerge, nas palavras deste sociólogo, como “(...) um *mundo* regido por lógicas mais voltadas para a *integração* e para a *subjetivação* do que propriamente para a competição, a *performance* e o culto do individualismo” (p.126). Pese embora a sua forte implementação internacional e nacional, o escutismo é um dos grupos associativos identificado como desinteressante pela mais elevada percentagem de inquiridos (88,4%), quiçá permeáveis à carga depreciativa de algumas imagens estereotipadas e caricaturais que ainda hoje prevalecem, segundo aquele sociólogo. Os grupos ou associações

religiosas, ainda que um pouco mais atrativos do que os escuteiros, aparecem em segundo lugar na lista das pertenças associativas mais desinteressantes para os inquiridos (79,1%), o que vem de encontro às conclusões de alguns estudos (Fernandes *et al.*, 1998) sobre o afastamento juvenil da dimensão religiosa da sociedade (ver Tabela 48).

O fraco grau de interesse juvenil pela política, nomeadamente pelas “formas mais convencionais de participação” (Fernandes *et al.*, 2001, p.300), e a débil identificação juvenil com a oferta partidária (Cabral, 1998) poderão explicar a pouca atratividade dos partidos políticos, considerados desinteressantes por 76,9% dos alunos inquiridos (ver Tabela 48). O desinteresse é mais partilhado pelas raparigas (84,1%) do que pelos rapazes (70,6%), o que confirma a masculinização do universo político (Nunes, 1996) (ver AI-T104). No entanto, a integração num partido político ainda é desejada por uma não negligenciável percentagem da população estudantil – 19,2% –, cuja vontade de participação partidária revela a positividade em termos de “sentimento de competência subjetivo”, isto é, a “(...) crença que os indivíduos têm na capacidade de poderem influenciar eventos coletivos, como o curso da governação” (Ferreira e Silva, 2005, p.107). A este desejo de envolvimento na esfera partidária poderá não ser alheia a pertença classista destes jovens e a respetiva internalização do poder de influência inerente ao seu capital social e simbólico.

O interesse discente pelas associações cívicas/direitos humanos e pelos movimentos ecológicos é maior do que o encontrado para os partidos políticos (ver Tabela 48). Distanciando-se dos resultados de Gomes (2003) – que identifica as associações cívicas/direitos humanos como uma das mais incomuns preferências dos jovens portugueses –, o nosso inquérito dá-nos conta da existência de quase um quarto dos alunos (24,1%) com vontade de fazer parte deste tipo de associações que, segundo Viegas (2004), são as que mais promovem a “(...) aquisição de competências simbólicas, desenvolvem o espírito crítico e a capacidade de participação na vida pública” (p.44). Significativa é também a percentagem (30,7%) dos que manifestam vontade de adesão aos movimentos ecológicos, um campo de intervenção cívico-social igualmente referenciado, naquele estudo, como expressivo em termos de desejo de pertença juvenil e que poderá revelar a conscientização face às graves ameaças que, transversalmente a nações e classes sociais, impendem sobre a sociedade de risco global em que vivemos (Beck, 2000). A proteção ambiental foi, aliás, identificada por Pais (1999) como uma das áreas em que a preocupação da juventude nacional se destacava face à dos jovens europeus.

A maior propensão dos menores de 20 anos para as práticas associativas de âmbito criativo – dança, teatro, música –, que Lopes (2000) explica pela sua compatibilidade “(...) com um processo de identidade e com a necessidade de expressão/consolidação de traços emergentes de personalidade (...)” (p.242), surge comprovada no nosso estudo (ver Tabela 48). Com efeito, os grupos artísticos são os que, de entre todas as modalidades associativas propostas, suscitam maior interesse a estes jovens, 40,9% dos quais diz ter vontade de neles participar. Na linha das conclusões de Fernandes *et al.* (1998), o grau de interesse varia em função do género (ver AI-T105), sendo as raparigas que, maioritariamente, engrossam as fileiras de aspirantes à integração nestes núcleos recreativos (59,8% contra 24,7% de rapazes).

Quanto às percentagens de desinteressados pelas atividades associativas estudantis, elas reduzem-se para 64% no que diz respeito à participação na Associação de Estudantes e para 54,9% no que toca à pertença ao Conselho de Alunos, um órgão só existente no colégio laico (ver Tabela 48). Reconhecidas como “uma das vertentes possíveis da prática participativa e democrática dos alunos” (Palhares, 1996a, p.94) que uma escola de cidadania deve estimular e, nesse sentido, como um contributo para a construção “(...) de uma escola de sucesso, em particular nas dimensões socializadora e estimuladora da educação escolar” (Palhares, 1996b, p.2), as associações de estudantes têm vindo a perder a dimensão de intervenção social e estudantil e, pelo menos de forma ostensiva, a partidarização que as caracterizou no pós 25 de Abril, hoje substituídas por uma vincada componente lúdico-desportivo-cultural e por um camuflado apoio logístico e financeiro dos partidos às listas em disputa. Os períodos de campanha eleitoral constituem, segundo Palhares (1996a), os raros momentos em que o movimento associativo consegue gerar sinergias entre os alunos, atraídos – sobretudo os mais jovens – pelo clima de festa e de distribuição de ofertas que acompanha a apresentação das listas, como testemunhámos durante a campanha eleitoral do colégio religioso e descrevemos no diário de campo. Findo este período, a participação discente na vida associativa parece esmorecer, a avaliar pela existência de mais de metade dos inquiridos (75,8% no colégio religioso e 57,5% no laico) que assume nunca frequentar as instalações da Associação de Estudantes (ver AI-T106). Isso, não obstante o facto de encontrarmos mais de um quarto (27,8%) a manifestar vontade de integrar este órgão, percentagem que, já no caso do Conselho de Alunos, desce para 8,5%.

Tabela 48. (Des)interesse dos alunos pelas associações/clubes/grupos

	Não me desperta interesse	Gostava de pertencer
Associação de Estudantes	64%	27,8%
Conselho de alunos	54,9%	8,5%
Associação cívica/direitos humanos	75,0%	24,1%
Clube desportivo	60,9%	22,7%
Escuteiros	88,4%	9,6%
Grupo artístico	46,3%	40,9%
Grupo ou organização religiosa	79,1%	5,4%
Movimento ecológico	68,5%	30,7%
Partido político	76,9%	19,2%

4.3.3. Modalidades de participação nos grupos associativos: da pertença como membro à ocupação de cargos de direção

Ainda que marcada por uma relativa debilidade, a pertença associativa dos inquiridos supera a dos jovens portugueses entrevistados por Ferreira e Silva (2005) em todos os grupos/associações/clubes analisados (ver Tabela 49).

Em termos de pertença como membro não dirigente, confirma-se a maior apetência juvenil pelas formas de associativismo recreativo (Fernandes, 1998), o que vai na linha das conclusões de Viegas (2004) sobre o envolvimento da generalidade dos portugueses em associações de natureza desportiva, cultural e recreativa. À semelhança do verificado por Ferreira e Silva (2005) para os jovens portugueses, são os clubes desportivos que mais contam com a participação dos nossos estudantes (15,7%), talvez porque, como demos conta anteriormente, o desporto permanece, no seio das classes dominantes, uma dimensão relevante na socialização dos jovens (Vieira, 2003b); mas também porque a emergência do “corporeísmo” (Maisonneuve, 1976), do “culto higiénico, dietético e terapêutico” (Baudrillard, 1995, p.136) e da “simbólica de «bem-estar» e «boa saúde»” (Nunes, 1996, p.140) trouxeram um novo impulso democratizador ao desporto, reconhecido no discurso político-institucional como uma prática eminentemente jovem, segundo este investigador.

Seguidamente, são os grupos religiosos (à exceção dos escuteiros) que contam com as mais elevadas taxas de participação (14,9%) – um resultado expressivo quando comparado com o encontrado a nível nacional (4,2%) por Ferreira e Silva (2005) e que parece reforçar a forte polarização entre uma maioria de alunos que, como vimos atrás, manifesta desinteresse pela vida religiosa e uma percentagem considerável que se empenha ativamente nas dinâmicas religiosas.

Também expressiva é a percentagem de alunos membros de grupos artísticos (10,6%). O caráter “espetacular-narcísico” destes últimos grupos (Nunes, 1996) poderá explicar a feminização deste universo. Ela é, no entanto, mais vincada ao nível da participação passiva do que da ativa: integrando 15% de membros femininos contra 6,9% masculinos, estes grupos apenas contam com 1,4% de raparigas em cargos diretivos contra 2,8% de rapazes (ver AI-T105), o que aponta no sentido da subalternização feminina nos cargos de chefia e responsabilidade denunciada por Bourdieu (1998) e que a emancipação feminina não terá ainda erradicado.

Os partidos políticos contam com 3,9% dos inquiridos como membros. São os agrupamentos de Línguas e Literaturas e o de Ciências Económicas que contribuem, respetivamente, mais (9,1%) e menos (3,1%) para a filiação partidária (ver AI-T107). Já o associativismo estudantil suscita maior envolvimento, havendo 6,9% de inquiridos que são membros das Associações de Estudantes de ambos os colégios. Esta percentagem desce, no entanto, para os 1,3% no que diz respeito ao Conselho de Alunos do colégio laico.

Ainda que o escutismo seja “o mais sólido movimento juvenil em Portugal” (Palhares, 2008, p.119), apenas 1,5% dos inquiridos se identificou como membro dos escuteiros. Ainda mais residual é a pertença a associações cívicas/direitos humanos, assinalada por 0,9% dos inquiridos. A participação nos movimentos ecológicos não é maior, ficando também pelos 0,9% a percentagem de inquiridos que, ao aderir a associações de natureza ambiental, se afirmam como seres dotados de reflexividade face ao perigo de um dos “riscos manufacturados” (Giddens, 1997) mais ameaçadores da modernidade.

Menos expressiva do que a pertença como membro é a pertença como dirigente associativo, na linha das conclusões de Fernandes *et al.* (2001). A percentagem de inquiridos com cargos diretivos em associações fica aquém de 1% na maioria dos casos: 0,4% nos escuteiros; 0,6% no grupo ou organização religiosa e no clube desportivo; 0,0% nas associações cívicas, movimentos ecológicos e partidos políticos. No caso dos órgãos representativos dos estudantes, o envolvimento discente como dirigente sobe para os 1,3% no caso das Associações de Estudantes de ambos os colégios, mas não ultrapassa os 0,2% no caso do Conselho de Alunos do colégio laico. Já o grau mais elevado de dirigismo associativo discente encontra-se nos grupos artísticos, onde 2,2% dos inquiridos dizem participar como dirigentes. Destacamos ainda que nenhum dos inquiridos é membro dirigente de mais do que uma associação/grupo.

Tabela 49. Adesão dos alunos a associações/clubes/grupos

	Sou membro	Sou dirigente
Associação de Estudantes	6,9%	1,3%
Conselho de alunos	1,3%	0,2%
Associação cívica/direitos humanos	0,9%	0,0%
Clube desportivo	15,7%	0,6%
Escuteiros	1,5%	0,4%
Grupo artístico	10,6%	2,2%
Grupo ou organização religiosa	14,9%	0,6%
Movimento ecológico	0,9%	0,0%
Partido político	3,9%	0,0%

Com um “(...) papel fundamental de formação e educação paralelas e complementares à família e à escola (...)” (Fernandes *et al.*, 2001, p.299), a participação associativa integra, ainda que de forma menos expressiva do que seria expectável no quadro de colégios fortemente marcados pela aposta na “formação integral” dos educandos, as vivências dos nossos inquiridos.

VIII. Entre a escola e a casa: sintonias em torno da construção do sucesso educativo

1. A escola em interação com os pais: formando e informando

Se, como diz Silva (2003b), a “(...) relação escola-família tem a idade da instituição escolar pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas (...)” (p.29), é um facto que o tema ganhou centralidade analítica perante a hipótese de o estreitamento de relações entre estas duas instâncias socializadoras exercer influência positiva nos resultados escolares dos alunos. Questões como o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, a sua participação na comunidade educativa, as suas representações sociais sobre a escolarização, os seus estilos e práticas educativas entram, então, na agenda da comunidade científica. Neste último domínio, ganha força a ideia de que “(...) quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares” (Lahire, 2008, p.65). Uma das preocupações manifestadas por vários entrevistados prende-se, justamente, com a eventualidade de o projeto educativo de alguns pais não estar em convergência com o dos respetivos colégios. Estando nós perante pais que, na sua generalidade, dão como motivação central para a escolha destes colégios os respetivos Projetos Educativos, afirmam conhecê-los e partilhar os seus valores, não surpreende a ênfase posta na necessidade de que todos os Encarregados de Educação se identifiquem com esses princípios, os veiculem em casa e os ponham em prática. Ora isso nem sempre acontecerá, como reconhece um dos antigos alunos do colégio religioso, que nos confessa: “[Os pais] Partilham dos mesmos valores teóricos mas, depois, eu penso que na prática, não. Na prática, não. Quer dizer, valores como a justiça, mais uma vez a atenção aos outros, o respeito e essas coisas todas acho que, muitas vezes, nas famílias não se pratica tanto como se devia” (pai, 62 anos). As crianças poderão, assim, experienciar uma dissonância socializadora obstaculizadora do sucesso educativo perseguido pelos colégios, como nos dirá um pai da mesma escola: “(...) a criança passa aqui muito tempo. Isso aí, aliado com mais um tempo que passa junto à família, das duas uma: ou as coisas estão bem sintonizadas – escola e família – ou então tudo aquilo que eles vão aqui aprender no colégio vai-se dissipar, vai desaparecer. Se a família não comunga os mesmos valores e princípios duma escola como o nosso colégio, dificilmente eles conseguirão receber

a mensagem da família e da escola; não vão ser capazes, numa vida futura, de aprender com sucesso estes valores que a gente quer que sejam transmitidos” (PBIC, 39 anos).

A essa preocupação com a convergência educativa das duas instâncias socializadoras não será alheia, por um lado, a relevância dada por ambos os colégios à promoção dos contactos escola-família e, por outro lado, a importância conferida pelo colégio religioso à “educação” dos pais. A aposta na interação escola-família insere-se, aliás, numa linha de abertura dos colégios privados ao envolvimento parental que se iniciou ainda antes do 25 de Abril, altura em que, “(...) dado o contexto político da altura, dificilmente poderiam partir do Estado iniciativas de índole associativa, assim como dificilmente poderiam emergir em escolas públicas” (Silva, 2003b, p.176). Os colégios católicos tiveram, neste âmbito, um papel de destaque que este investigador admite ter sido determinado menos pelo desejo de conferir uma efetiva participação aos pais do que pela vontade de promover a “formação *tout court* dos pais” (p.178). Essa preocupação com a “educação” parental parece permanecer viva no colégio religioso em análise, a avaliar pela criação de uma “Escola de Pais” dinamizada pela Associação de Pais em colaboração com o Conselho de Formação do colégio e “(...) no âmbito da qual se estruturam as ações de formação destinadas aos Encarregados de Educação” (Projeto Educativo, p.28) e a crer também no relevo dado às questões de natureza formativa no Boletim “In-formar”, com publicação trimestral entre 2001 e 2007 e anual em 2008. O “jogo de linguagem” contido no título deste jornal é, desde logo, revelador desse cunho educativo que marca também a ação da “Escola de Pais”. É perceptível, através de uma consulta dos seus 18 números, a aliança destes dois projetos no sentido da “formação social, educativa e espiritual” (In-formar, nr.13, p.2) dos pais nos valores do colégio para que possam tornar-se seus “aliados” na construção do sucesso escolar e educativo dos filhos. Por exemplo, promovem-se iniciativas como as Conferências Quaresmais, as Comunidades de Vida Cristã, ou o Curso dos Sacramentos; organizam-se e divulgam-se as conclusões de palestras sobre temas como o ensino de excelência, os *rankings* escolares, a melhoria da escola, o papel da família na educação, a importância da relação conjugal na relação parental, a comunicação pais/professores, as “regras de ouro” para pais de adolescentes, a importância das amizades e dos grupos, os riscos das interações *on-line* e das drogas, a importância do voluntariado na formação dos jovens ou a defesa da vida. Tão-pouco são esquecidas as diretrizes para a vida e para a moral sexual dos alunos, cujos pais são incentivados a

promover “a cultura da verdade e dos valores como a virgindade (alguns rirão) e a castidade ante nupcial ou matrimonial” (Boletim In-formar, nr. 1, p.2).

Ainda no âmbito da interação família-escola sobressai, como marca forte destes dois colégios, a aposta no envolvimento parental nas atividades colegiais. Cerimónias comemorativas e festas várias servem para chamar os pais a partilhar os momentos significativos e os valores dos respetivos colégios e a internalizá-los como seus, potencializando, dessa forma, a sua adoção como prática educativa familiar. Lembramos, no caso do colégio religioso, as mães que se disponibilizam a dar aulas de catequese ou o intenso envolvimento dos pais, dos irmãos, dos avós – mas também dos “tios”, como os alunos fazem questão de chamar aos pais dos colegas – na Festa das Famílias. Testemunhámos essa mesma envolvência familiar nos Jogos de “Filhos e Pais”, realizados com o intuito de, como assinala o panfleto de divulgação, “*estimular o espírito de equipa e de entre-ajuda intrafamiliar*” (diário de campo), ou ainda nas partidas de futebol realizadas, nomeadamente, no âmbito dos campeonatos intercolegiais. São também exemplo de iniciativas de envolvimento parental com a escola a dinamização, por parte do colégio laico, de um coro de Pais e Filhos ou do convite lançado aos pais para virem à escola “contar uma história” aos alunos mais pequenos ou falar das suas profissões aos maiores, a exemplo do que também acontece no colégio religioso.

Mas, como Perrenoud (1995) lembra, a comunicação assume ainda outras formas que diríamos menos peculiares, como é o caso da presença em reuniões de turma, dos contactos individuais com os professores dos filhos ou do informal “go-between”. Estando “culturalmente próximos da cultura escolar (...)” (Silva, 2003b, p.240), estes pais sentir-se-ão mais aptos do que os pais dos meios populares a interagir com a escola, quer por livre iniciativa, quer quando solicitados. Um dos meios de contacto entre a família e a escola reside nas reuniões com os Coordenadores de Ano (no caso do colégio laico) ou com os Professores Responsáveis (no colégio religioso), que aquele investigador considera serem “momentos mais formais e públicos” (p.226). Realizadas mediante convocatória e destinadas a todos os Encarregados de Educação das respetivas turmas, estas reuniões têm carácter trimestral, a menos que circunstâncias muito graves justifiquem a sua realização extraordinária. Não obstante decorrerem “(...) em circunstâncias que só permitem uma conversa superficial” (Perrenoud, 1995, p.89), estas reuniões contam com a comparência dos pais, a crer nos seus depoimentos. Mas eles estabelecem também contactos individuais com

os professores-responsáveis dos filhos, como depreendemos quer pelos resultados dos inquéritos – onde apenas 10,8% dos alunos afirmam que os pais nunca estabelecem esse tipo de comunicação (ver AI-T108)⁶⁵ –, quer pelos depoimentos dos pais entrevistados. A maioria diz encontrar-se com os professores por iniciativa própria “(...) para saber mais do comportamento deles, como eles evoluem” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos) ou, como diz uma mãe, “para fazer um bocadinho o balanço e para, enfim, me interessar pessoalmente e de viva voz” (colégio laico, PBIC, 46 anos). Como nos dizem os professores entrevistados, há uns que vêm procurá-los, preocupados e desiludidos, confidenciando “«Ai stora, eu não sei o que hei de fazer com ele em casa, ele não estuda...»” (professora, colégio laico, 52 anos) e procurando saber “como hão de melhorar” (professor, colégio laico, 34 anos); outros vêm angustiados por uma nota de um teste poder comprometer o acesso à faculdade, como nos diz a mesma professora: “Tenho outros pais que os filhos são capazes de ter assim um teste com um 16 e outro com 17... com 18, um 16 e um 15 e eles vêm preocupados, vêm dizer que os filhos querem muito entrar em Medicina, que estão muito pressionados”; outros ainda, tranquilos e orgulhosos com as *performances* dos filhos, vêm por querer ouvir “(...) o que lhes faz bem ao ego”: “(...) eu tive pais que quiseram ouvir dizer bem dos filhos, tive pais de alunos com 18 e que quiseram, no fundo, ter ali a oportunidade de ouvir, mais uma vez, a confirmação «E acha que o meu filho está bem?» Óbvio, um filho com 18 ou 19...” (*idem*).

Os pais que contactam os professores apenas quando são convocados alegam, numa eventual demarcação do perfil de pai-desinteressado, que a plena confiança na eficácia do acompanhamento de proximidade disponibilizado pelos colégios, aliada ao clima de “diálogo aberto e de muita confiança” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos) com os filhos e ao acompanhamento, em casa, da vida escolar, os leva a não sentir necessidade de solicitar, por livre iniciativa, esses contactos. Nas palavras de uma das entrevistadas, “(...) foram muito poucos os contactos que eu fiz, como mãe, com o colégio (...) exatamente por sentir esta tranquilidade, por sentir esta presença do colégio em relação à educação da minha filha” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos). A mesma tranquilidade transparece da intervenção daquela mãe: “(...) os professores e a própria Direção acho que têm uma relação de proximidade muito grande com os miúdos e que os conhecem muito bem e que, portanto, se

⁶⁵ Todas as questões relativas à perceção dos alunos sobre os contributos dos pais na sua educação e às expectativas neles depositadas foram integradas apenas no inquérito do colégio laico, por impedimento da direcção do colégio religioso.

houver alguma situação de alarme ou de crise (...) a minha expectativa é que sejam os próprios professores (...) a contactar-nos e a chamar-nos, se houver necessidade disso” (colégio laico, PBIC, 46 anos).

O “go-between” (Perrenoud, 1995) marca também presença nestes colégios. Simultaneamente mensagem e mensageiro, o aluno funciona como “carteiro de serviço” (Silva, 2003b, p.291) levando e trazendo os “recados” que permitem aos pais manter um conhecimento atualizado sobre a vida escolar dos filhos e um contacto diário com a escola. A figura do “go-between” materializa-se nos “bilhetinhos”, o meio de comunicação mais simples, informal e direto entre Encarregados de Educação e professores que se estabelece, muitas vezes, pela via do caderno diário, “vistoriado” com assiduidade por alguns dos pais: “E para além disso, há, muitas vezes, uma troca de bilhetinhos. Portanto, qualquer questão que eu sinta que é necessário colocar escrevo um bilhetinho e o (...) traz e há sempre uma resposta” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos). Eis uma estratégia de contacto com a escola que, apesar de menos “implicada” do que as restantes, não deixa de constituir mais um sinal de estarmos perante pais envolvidos no quotidiano escolar dos filhos.

2. A Associação de Pais: difundido os valores colegiais e sedimentando as relações parentais

Ainda no âmbito da relação escola-família, importa abordar a questão das Associações de Pais, identificadas por Silva (2003b) como “(...) um dos atores sociais que podem assumir um papel central naquela relação” (p.273). Neste domínio, é distinta a situação dos dois colégios em análise, uma vez que num deles – o laico – não existe Associação de Pais. Apenas uma das mães é de opinião que a sua existência seria proveitosa, nomeadamente para o colégio, na medida em que “(...) pode enriquecer a experiência pedagógica da escola haver alguma estrutura que dê maior espaço aos pais” (PBIC, 46 anos). Entre os restantes entrevistados é preponderante a ideia de que se a Associação de Pais não existe é porque os Encarregados de Educação não sentem necessidade de a constituir. Por um lado, como justifica um deles, uma associação só “(...) é importante quando as pessoas têm que trocar ideias ou pontos de vista para defender, porventura, ideias contrárias àquelas da instituição a que estão ligadas” (pai, BDP, 48 anos), o que não acontece no colégio, do seu ponto de vista. Se tal se verificasse, os pais organizar-se-iam espontaneamente, como conclui. Por outro lado – alega a grande maioria dos entrevistados – como a Direção e os Coordenadores mostram

total disponibilidade para os ouvir e para dar resposta aos seus problemas, a Associação de Pais não se justifica: “(...) eu acho que se os pais quiserem contactar o colégio, eu acho que há abertura. Não sinto falta de uma Associação de Pais” (antiga aluna e mãe, PBIC, 33 anos). Próximos da cultura escolar e, portanto, com à-vontade para lidar com professores e Direção e para expor os seus pontos de vista e defender os seus interesses, estes pais terão uma confiança na própria capacidade de intervenção que os leva a secundarizar a dimensão de atuação coletiva face à individual: “Eu, como mãe, nunca senti necessidade [da Associação de Pais]. As duas ou três vezes em que eu cá vim nunca tive dificuldade em pegar no telefone e ligar para o colégio e dizer «Eu preciso de ser recebida por... Alguém me recebe para eu pedir isto ou...». Nunca senti necessidade deste conceito de Associação de Pais (...)” (mãe, PBIC, 47 anos). Num discurso imbuído da lógica de mercadorização do ensino, um dos pais invoca o seu direito a assumir individualmente, como consumidor de um bem, a defesa dos interesses particulares dos seus filhos. Deixando transparecer na linguagem a colonização do campo educacional pela filosofia empresarial, diz-nos: “(...) eu, enquanto cliente do colégio, tenho os meus direitos de dialogar com o meu fornecedor acerca daquilo que eu espero dele e se eu, no mínimo, não estiver satisfeito, tiro de lá o meu filho e vou escolher outro colégio” (pai, BDP, 48 anos).

No colégio religioso, encontramos uma Associação de Pais que tem a particularidade, como nos diz o seu Presidente, de representar a quase totalidade dos Encarregados de Educação. A razão não estará, no entanto, numa adesão espontânea à dinâmica associativa – aliás, pouca expressiva em Portugal (Ferreira e Silva, 2005) –, mas antes no facto de que “(...) todos os pais são – a menos que digam o contrário – são sócios da Associação de Pais e pagam cotas (...)” (Presidente da Associação de Pais). Essa “obrigatoriedade” de pertença formal explicará, por exemplo, que das cerca de “novecentas e poucas” famílias associadas apenas compareçam às eleições “(...) umas vinte pessoas, umas trinta pessoas, quarenta pessoas...” (*idem*) e que a rotatividade dos elementos da Direção tenha de ser quase “forçada”. É aliás perceptível, nos depoimentos dos entrevistados, a existência de um núcleo de pais muito empenhado e disponível para a vida associativa e de um grupo mais alargado que, sem questionar a importância da Associação, não se envolve nas suas atividades por, alegadamente, não ter tempo: “Sempre que me pedem eu tento participar, o mais que posso, sempre que me pedem e nas atividades que me pedem” (mãe, BEP, 42 anos); “Isso é que não (risos), já não me resta tempo para chegar aí a essa parte...” (mãe, PBE, 50 anos).

No seu papel de representante das preocupações parentais, a Associação reúne mensalmente com a Direção, procurando solução para questões que podem passar, como nos foi exemplificado, pelas disciplinas de oferta opcional ou, mais pragmaticamente, pela insegurança nas imediações do colégio ou pela qualidade do serviço prestado pela cantina – “(...) tema que está permanentemente na moda (...)”, segundo um dos pais (BDP, 45 anos).

Para além destas reuniões, a Associação de Pais promove com regularidade iniciativas de diversa natureza e dirigida a diferentes destinatários. Falámos já do Boletim “In-formar”, da “Escola de Pais” e das conferências e debates de âmbito formativo destinados às famílias e integrados, por exemplo, no ciclo “Ser Pais”. Registamos ainda a promoção de encontros de partilha e reflexão entre pais e professores e, para os alunos, a realização de ações de sensibilização sobre temas como, por exemplo, as dependências. No plano convival e lúdico assinalamos, para além da já referida colaboração na Festa das Famílias, a dinamização de “Atividades de pais e filhos” e de outras de âmbito mais alargado: visitas à cidade, passeios em canoa pelo Tejo, provas de vinhos, mas também peregrinações a locais sagrados do país ou do estrangeiro, que servem não só o objetivo da sedimentação de laços entre toda a comunidade educativa, mas também de (re)afirmação dos valores do colégio. Trata-se, afinal, de “(...) uma Associação que, digamos, naquilo que é os valores do colégio faz, no fundo, também a extensão do que se pretende com a Companhia (...) e que procura ser uma extensão destas orientações” (pai, BDP, 45 anos). Indo de encontro à ideia de que as “(...) as associações de pais tendem a desempenhar um papel que parece estar bem mais próximo de contribuir para manter o *statu quo* do que para desafiá-lo” (Silva e Stoer, 2005, p.19), o mesmo pai diz-nos que a Associação, “muito ouvida”, é marcada por uma postura habitualmente “colaborativa e não contestatária (...) e pela procura de perceber o Projeto Educativo e colaborar com ele”. O facto – que não deixará, eventualmente, de explicar a sua recetividade junto da Direção do colégio – é também corroborado pelo seu Presidente, que identifica como uma das missões da Associação “(...) ajudar os pais a entenderem e a viverem o Projeto Educativo do Colégio e colaborar e ajudar os pais nas suas relações com o Colégio, na própria formação”.

Refira-se que esta convergência em torno do ideário do colégio parece relacionar-se positivamente com a intensidade das relações entre os pais. A aproximação interfamiliar é propiciada, como admite um dos entrevistados, pela participação nas atividades da Associação de Pais e pela partilha de valores: “(...) digamos que há um núcleo duro e,

portanto, penso que esse grupo está perfeitamente sólido, consolidado. E foi criado aqui, precisamente, por pessoas que pensam como nós” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos). Uma vez estreitados os laços, este convívio entre famílias prolonga-se para lá dos espaços e tempos escolares, como nos diz agora uma mãe do colégio laico: “(...) nós passamos sempre férias no Algarve (...) a proximidade com o grupo de amigos é tão grande que os pais, nos últimos anos – este ano vai se repetir isso – alugaram casa perto da nossa para que os miúdos possam estar, pelo menos, duas semanas juntos e a usufruírem da companhia uns dos outros. E naturalmente, por essa aproximação dos miúdos, nós também acabámos por tecer uma relação de grande simpatia e de grande solidariedade, de grande cumplicidade” (PBIC, 46 anos).

A par deste restrito núcleo de pais militantes há uma vasta massa de pais que não estabelece entre si relações intensas, circunscrevendo os contactos aos encontros fortuitos e às “conversas sociais” propiciadas sobretudo pelas principais cerimónias oficiais dos colégios. Das nossas observações *in loco* retivemos, no entanto, a percepção de que a interação entre os pais do colégio religioso assumiria maior intensidade do que no laico, onde os pais nos pareceram mais “atomizados”. Em vários eventos do colégio confessional testemunhámos sinais dessa maior proximidade, como deixámos registado no diário de campo: “*À medida que iam chegando, as famílias cumprimentavam-se com um beijinho ou, no caso dos homens, com um aperto de mão e trocavam palavras de ocasião sobre as suas vidas e sobre os filhos/netos*”. As relações entre as famílias encontram também um momento privilegiado de sedimentação nas deslocações que os pais se veem “obrigados” a fazer para levar ou trazer os filhos ao colégio, a casa dos amigos ou às atividades extracurriculares, nomeadamente quando eles são mais pequenos: “(...) como venho sempre àquela hora, há sempre o grupo dos pais daquela hora que nos encontramos e conhecemo-nos melhor do que os outros, não é? (...) aos sábados de manhã, é sempre para o futebol e ele como anda no futebol, lá vou. É o grupo dos pais do futebol, aos sábados de manhã andamos aí por Lisboa” (pai, colégio religioso, PBIC, 43 anos). Os filhos potenciam, pois, os contactos e as amizades parentais, sedimentando a noção de pertença à “família” escolar.

3. Práticas educativas familiares: do trabalho ao lazer

3.1. Tarefas escolares, tarefas familiares: acompanhamento académico dos jovens herdeiros

Como demos conta na nossa introdução teórica, o projeto de escolarização dos filhos – tão bem sucedida e tão longa quanto possível – mobiliza, na atualidade, as famílias de todo o espectro social. Ainda que assumindo formas e níveis de intensidade diversos em função dos recursos culturais e económicos das famílias, o acompanhamento da vida académica dos filhos ocupa um lugar central nas práticas educativas parentais.

Os testemunhos dos pais não contrariam estas conclusões sobre o forte envolvimento parental na carreira escolar dos filhos e sobre a consequente “pedagogização da vida quotidiana das famílias” (Vieira, 2003a, p.82). Entre as práticas de envolvimento na vida escolar dos filhos contam-se as conversas sobre os assuntos da escola – referenciadas como omnipresentes por uma maioria (67,1%) dos alunos inquiridos (ver AI-T109) – e o acompanhamento, em casa, do trabalho escolar, “(...) supervisionando os trabalhos de casa e as aprendizagens escolares, colaborando na realização dos deveres escolares, apoiando as aprendizagens e recorrendo a apoio externo (explicações)” (Diogo, 1998, p.96).

Prevalece, entre os entrevistados, a postura de acompanhamento dos filhos na realização dos deveres e de disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas surgidas no âmbito das matérias escolares. Encontramos mesmo quem integre na sua agenda semanal um tempo consagrado ao apoio escolar dos filhos, como é o caso de uma das mães que nos diz “(...) eu tento organizar-me para ter esta terça-feira e a quinta-feira à tarde, à qual eu me posso dedicar a eles e posso estudar com eles. Portanto, sempre que eles têm alguma dificuldade eu peço para eles me dizerem e eu participo nos trabalhos” (colégio religioso, BEP, 42 anos). Outros pais, na procura de uma rentabilização máxima do apoio aos filhos, dizem repartir entre o casal as disciplinas a apoiar, em função quer do respetivo grau de conhecimento das matérias escolares, quer das características pessoais de cada um. Revelando a interiorização da estereotipia de género, um dos pais diz-nos: “(...) a mãe, que é mais calma e paciente (como, normalmente, as mães são) começou a fazer esse papel e nós dividimos as áreas. Eu é mais as áreas de estudo em que eles têm que estudar e depois faço perguntas; a mãe é mais as áreas em que é preciso eles perceberem” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos). De facto, a avaliar pelos depoimentos, a “docentização” parental não está isenta de dificuldades e de

desafios, mesmo para pais próximos da cultura escolar, como é o caso destes. Talvez evocando a perspectiva parsoniana segundo a qual “(...) as relações pais-filhos (marcadas pelo «particularismo» e pela «afetividade») diferem das relações professor-alunos (caracterizadas pelo «universalismo» e pela «neutralidade afetiva») (...)” (Diogo, 1998, p.94), uma mãe-psicóloga diz-nos: “(...) são dois papéis difíceis de conciliar: ser mãe e ser uma espécie de explicadora acho que é uma coisa terrível” (colégio laico, PBIC, 46 anos). Há ocasiões, como admite um pai, “(...) em que a pessoa enerva-se, berra, etc. e cria-se ali um ambiente...” (colégio religioso, BDP, 47 anos) em que está prestes a “saltar a tampa” aos pais. Muitas vezes, nem o facto de ser professor facilita a tarefa, como explica um pai: “(...) a mãe deles é professora e, portanto, a melhor explicação é em casa. Às vezes não é fácil porque, como sabe, «Em casa de ferreiro, espeto de pau» e às vezes os pais têm mais dificuldade em, no fundo, em adaptar-se e perceber uma dúvida «Como é que ele não está a perceber, o que é que está a acontecer?» e a pessoa irrita-se” (colégio religioso, BDP, 45 anos). A capitalização cultural da família alargada e das redes amicais permite encontrar outras soluções. Aciona-se o apoio escolar dos “tios ou dos avós, se for necessário” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos) ou mobilizam-se os amigos de família mais próximos: “(...) eu pedi a uma amiga minha só... para lhe dar, só, Matemática e Física, que ele tem uma hora para tirar tipo dúvidas, mas não é uma explicadora profissional” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos); “(...) pontualmente pode ter um ou outro apoio de uma amiga – neste caso, da minha mulher – que tem a amiga, doutras disciplinas e pode ajudar (...)” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos).

A tarefa de acompanhamento escolar dos filhos é sentida como particularmente árdua pelos pais menos providos de recursos e, eventualmente, de disponibilidade de tempo, como acontece aos funcionários dos colégios: “Ainda não estou livre duma e já estou a começar outra”, desabafa uma destas mães, antes de explicar que com a entrada na escola de um outro filho “(...) lá vai começar nós ali a trabalhar (...)” (mãe, colégio laico, PBE, 44 anos). De facto, a avaliar pelos seus testemunhos, os pais mais descapitalizados não se poupam a esforços, dentro das suas possibilidades, para acompanhar em casa a vida escolar dos filhos, como alguns estudos confirmam (Kellerhals e Montandon, 1991; Lahire, 2008): “(...) sentava-me com elas, ali, a fazer, a estudar. A mais velha, que era uma miúda que tinha pouco tempo para estudar, eu sentava-me e perdia as tardes dos fins de semana, ali com ela, a estudar. A mais nova, como é menos trabalhadora (...) estou lá, ao pé dela, mais que não seja para vigiar se ela está a ler os livros e a estudar...” (mãe, colégio laico, PBE, 45 anos). A

propósito da sua experiência com uma filha, já universitária, que “(...) sempre que passava uma mosca ela parava”, uma outra funcionária do colégio recorda as suas estratégias de acompanhamento ao estudo: a presença constante ao lado da filha enquanto ela estudava, para tentar controlar a sua dispersão; os “apanhados do mais importante” que o marido organizava para lhe facilitar a apreensão das matérias; e inclusivamente a abdicação familiar do tempo de lazer, “mesmo aos fins de semana, a partir do 5º ano, especialmente «Ah, tenho que estudar para os testes» e uma pessoa nem pode ir passear, nem sair muito, porque o mais importante é ficar ali a estudar com eles” (mãe, colégio laico, PBE, 44 anos).

Ao contrário dos pais-funcionários – e confirmando a importância atribuída à autorregulação pelas famílias do topo da hierarquia social (Kellerhals e Montandon, 1991) –, os pais de nível cultural e social mais elevado mostram-se particularmente sensíveis aos valores da autonomia e da responsabilidade, pondo a tónica na capacitação dos filhos para o exercício autónomo do “ofício” de aluno. Nessa medida, afirmam, maioritariamente, reservar o apoio presencial às tarefas escolares para as situações ocasionais em que ele é verdadeiramente necessário – um facto que os alunos inquiridos corroboram quando dizem, em expressiva percentagem, nunca (41,8%) ou raramente (33,9%) obter auxílio nos trabalhos de casa (ver AI-T110). Como nos diz uma mãe, “(...) não me agrada aquela ideia que eu vejo muitas vezes, noutras casas, noutras famílias, dos miúdos que têm competências perfeitamente, enfim, mais do que suficientes, mesmo assim a terem hábitos de dependência tão grande dos pais que só estudam, só fazem os trabalhos de casa porque os pais estão ali ao lado, porque os pais os mandam” (colégio laico, PBIC, 46 anos). Vão, portanto, “libertando” os filhos dessa monitorização “presencial” que “(...) depois, traz quase que uma desresponsabilização das crianças” (mãe, colégio laico, PBIC, 32 anos) – uma experiência vivenciada por um dos pais que nos fala do acompanhamento constante do filho como de “(...) uma coisa que, aliás, devíamos ter deixado na Primária, para ele não ser tão criancinha e ver se tinha crescido um pouquinho mais rápido nesse sentido da responsabilidade (...)” (pai, colégio religioso, PBIC, 43 anos). O apoio parental é preferencialmente direccionado para o desenvolvimento das disposições e das competências que potenciam o cumprimento, em autonomia, das exigências escolares. Estes pais dizem ensinar os filhos a “gerir o tempo diário” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos), a encontrar o “método de estudar” mais adequado aos objetivos (pai, colégio laico, BDP, 48 anos), a respeitar compromissos, a ser organizados, a ter autodisciplina e a criar hábitos e rotinas de trabalho: “O (...) chega a casa

de bata e vai fazer os trabalhos de casa, de bata. Portanto, ele sabe a rotina. Ele vai, vai para o quarto. Lancha primeiro – lancha de bata – vai para o quarto, faz os trabalhinhos, acaba tudo, arruma a mala, põe logo a mala preparada para o dia seguinte e depois vai brincar” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos).

Atentos à aquisição da autoconfiança, estes pais estão presentes nos momentos difíceis, como é o caso da “tomada de decisões” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos) ou dos testes decisivos. Evocando a importância do “suporte emocional”, uma mãe diz-nos que mesmo já não tendo na memória muitas das matérias escolares acede sempre ao apelo do filho para “(...) o ouvir a dissertar sobre a matéria e, enfim, fazer uma pergunta ou outra sobre algum aspeto que me tenha parecido menos claro” (colégio laico, PBIC, 46 anos).

O recurso a “explicações” é residual, a crer nos depoimentos dos entrevistados e nos resultados do inquérito, como tivemos já oportunidade de documentar. Para esta “invisibilidade” poderá contribuir a qualidade do enquadramento familiar; mas ela poderá também resultar, como depreendemos, da disponibilização, por parte dos respetivos colégios, de aulas de apoio, frequentadas por vários dos filhos dos entrevistados: “Portanto, o colégio tem essa preocupação. Claro que quem puder e quem achar que também pode dar lá fora, também o poderão fazer, mas o colégio é o primeiro a tomar a iniciativa” (mãe, colégio laico, PBE, 44 anos); “A do meio tem apoio aqui no colégio. Portanto, aquilo que eles fazem é, normalmente, a professora responsável, duas vezes por semana, dá-lhes ajuda aqui, mas é o próprio colégio que dá ajuda” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos). A confiança na eficácia destas aulas suplementares leva os pais a admitir que só uma situação excecional os levará a recorrer a “explicadores”: “Depende, são situações que não aconteceram ainda. É uma coisa que temos de pensar e decidir e se forem situações muito graves se calhar tem que ser ajuda externa. Se forem situações menos graves se calhar o apoio do colégio, o próprio programa de apoios pode ajudar (...)” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos).

A crer nas palavras destes pais, mais do que apostados em assegurar “explicações” aos filhos, eles estarão empenhados em providenciar-lhes a retaguarda afetiva e intelectual necessária ao seu crescimento como pessoas e como alunos.

3.2. Partilhando lazes e tempos livres: o diálogo e a cooperação familiares

O papel educativo dos pais não se esgota, porém, na regulação direta do comportamento escolar dos filhos. Ele também se cumpre através de vias como a comunicação e a cooperação em atividades comuns (Kellerhals e Montandon, 1991). O diálogo intrafamiliar parece ser uma constante quase quotidiana em casa dos alunos, com o jantar a assumir centralidade enquanto espaço-tempo de reunião familiar e de conversa. Dos depoimentos, sobressai a preocupação de “(...) jantar todos à mesa (...)” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos) e de não permitir que cada um se isole no seu canto, à volta de um tabuleiro de comida. A “(...) «geração-tabuleiro» é das piores coisas que há” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos), diz-nos um outro pai. A última refeição do dia é o momento para ouvir “as histórias do dia deles [dos jovens]” (pai, colégio religioso, PBIC, 43 anos), abordar assuntos familiares, falar da atualidade nacional e internacional, “discutir coisas... (...) E elas não viram o telejornal, porque não temos a televisão ligada, mas ouve no rádio, de manhã, quando a vou levar à escola, na TSF. E depois lá comento com ela (...) os temas são discutidos abertamente com as pessoas desde que estejam à altura delas e, inclusivamente, questões da própria psicologia da família, porque é que o pai e a mãe discutiram sobre aquele assunto, porque é que um ficou chateado e o outro não ficou...” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos).

O propósito dialógico da refeição é tão expressivo que a maioria dos pais referiu, espontaneamente, que “Não há televisão à hora do jantar. Não se liga a televisão, nem pensar! Há sempre muito diálogo, muita conversa, muita reflexão” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos). Como nos diz uma outra mãe, “a televisão quebra completamente e tira o diálogo às famílias e, portanto, acho que há coisas mais importantes, no dia a dia, para serem faladas do que propriamente estar a ouvir o noticiário quando podemos depois ter uma informação a outra hora, ou de diferente maneira” (colégio religioso, PBE, 50 anos). Mesmo os pais que, por motivos de ordem laboral e de uma “vida super stressante” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos), não podem ter essa prática quotidiana do jantar em família, mostram a preocupação de reservar alguns dias de semana para esse momento de socialização à mesa. Como nos diz essa mãe: “Nos outros dois dias, que é à terça e quinta, tentamos sempre fazer um jantar familiar, onde jantamos todos juntos – jantamos às oito – e onde eu tento sempre que eles estudem umas horas e, portanto, sou a chamada «mãe severa»: ponho cada um no seu quarto, ponho-os a ter calma, desligo os telemóveis, não há computadores, não há televisão –

portanto, aquilo que eu acho que devia ser. E tentamos jantar todos juntos, conversar e partilhar aquilo que foi no colégio, o que se passou, o que não se passou, etc.”.

A realização de atividades em comum integra também as práticas educativas dos entrevistados, que nelas procuram momentos de proximidade física e afetiva com os filhos. Há, então, a preocupação de estabelecer “programinhas com eles” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos): por exemplo, ir “(...) para a praia fazer um bocadinho de *surf* e esse tipo de coisas de que eles gostam e de que eu gosto muito...” (pai, colégio religioso, PBIC, 43 anos) ou mobilizar toda a família para passeios – “grandes passeios, sobretudo de carro” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos) ou “(...) de bicicleta, ao fim de semana, ao domingo. Vamos todos de bicicleta e isso, para nós, também é muito agradável, fazermos coisas desse tipo” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). Quando em casa, os pais entretêm-se a jogar com os filhos ou a brincar no computador.

Igualmente referenciada como atividade conjunta é a ida a museus, exposições, concertos e outros eventos de âmbito cultural, que os entrevistados dizem integrar nas suas práticas educativas. Como nos diz uma mãe: “(...) a todo o sítio que eu fui a (...) foi. Tudo: museus, exposições, cinemas... Tudo, a todo lado!” (colégio laico, PBIC, 47 anos). Mesmo quando a receptividade dos filhos a este tipo de saídas culturais não é a mais entusiástica, os pais insistem, sabendo que “(...) para quebrar o círculo da primeira entrada na igreja ou no museu, é necessário que seja dada uma predisposição à frequência que, salvo em crer no milagre da predestinação, não pode ser outra coisa senão a disposição da família em fazer frequentar, frequentando, o tempo que essa frequência produz, uma disposição durável para frequentar” (Bourdieu e Passeron, 1974, p.63): “Tivemos uma saída à ópera e fizemos uma saída ao teatro, mas tudo obrigado, não foram eles que quiseram ir. E também acho que fizemos uma saída (...) aos museus, mas tudo obrigado, com eles a resmungar e nós a desligar-lhes os telemóveis e a empurrá-los e a dizer-lhes que é tudo fantástico e eles a dizerem que é tudo uma «seca»” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos).

Registamos, no entanto, a menor disponibilidade para este tipo de acompanhamento cultural por parte dos entrevistados mais descapitalizados económica e culturalmente, como é o caso dos funcionários dos colégios. Por alegadas razões de ordem económica e de falta de tempo, delegam nos respetivos colégios essa missão: “(...) eles conosco – pais – muito sinceramente não vão muito. Exatamente pelos custos, porque hoje ir ver qualquer coisa ou assistir a qualquer coisa fica muito caro e somente por essa razão, não é que nós não

gostássemos, mas somente por essa razão. Portanto, eles vão mais aqui com o colégio” (mãe, colégio religioso, PBE, 50 anos); uma outra mãe dirá que “(...) gostava de ter mais tempo para dedicar ao passeio, assim, digamos, cultural. Mas não tenho muito tempo, porque eu trabalho todo o dia e tenho em casa um «pacote» difícil de gerir (risos). Somos cinco em casa, somos cinco e mais a gata e tenho sempre muito que fazer” (colégio laico, PBE, 44 anos).

São as férias, contudo, que possibilitam um maior tempo de convívio entre pais e filhos. A avaliar pelos depoimentos, os pais fazem questão de que elas sejam passadas em família – senão na íntegra, pelo menos parcialmente, como nos explica um dos entrevistados, cujo filho já atingiu a idade de alguma autonomização familiar: “Obviamente às vezes não dá... o miúdo já tem 16 anos e nós temos consciência disso e temos de dar espaço para ele, também ter a sua individualidade. Mas enquanto tal, procuramos, sempre, todos os anos, no mínimo, passar umas três semanas juntos. Depois, uma outra semana vai com os amigos” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). Descrevendo as férias que habitualmente goza com os filhos, uma mãe refere: “(...) fazemos sempre umas férias muito em casa – numa casa de praia que temos, em que estamos sempre juntos: tomamos o pequeno-almoço juntos e, depois, acabamos por ir para a praia todos juntos e fazemos muitas atividades os cinco” (colégio religioso, BEP, 42 anos). Passar férias com os filhos permite “(...) impregnar os miúdos das coisas que eles, um dia, vão ter como referenciais na vida deles” (pai, colégio laico, BDP, 48 anos) e “ajuda-os a crescer” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos).

As viagens, que vários entrevistados identificam como prática habitual de férias, contam também com a presença dos filhos. De cariz mais convencional ou mais aventureiro, dentro ou fora do país, as viagens são percecionadas como uma oportunidade de interação familiar mas também, na linha das conclusões de Wagner (2007), como uma oportunidade para formar as gerações mais novas: contactando, *in loco*, com o património histórico-cultural ou desenvolvendo, em contexto, as suas competências de línguas estrangeiras, numa lógica de rentabilização escolar do lazer cara às classes dominantes: “(...) foi uma coisa que tentámos sempre fazer e que foi, por exemplo, fazer uma viagem a uma cidade da Europa, por ano, com eles, para conhecerem. Exposições, teatro...” (mãe, colégio religioso, PBIC, 46 anos). A mesma preocupação atravessa o discurso de uma outra mãe: “(...) procuramos viajar, na medida do possível, e levá-los então, nessas viagens que temos feito – normalmente vamos fazer uma ou duas viagens por ano com, também, um bocadinho essa preocupação de contextos com alguma relevância cultural – e então aí podemos usufruir desse tempo e dessa

possibilidade de eles contactarem com outras culturas e terem também a experiência de irem a espetáculos e verem exposições e verem museus, etc” (colégio laico, PBIC, 46 anos).

A rentabilização escolar do tempo de lazer faz-se também através do desenvolvimento das competências em línguas estrangeiras: “(...) nós viajamos muito em família, nós alugamos autocaravanas, fazemos campismo. Vamos assim às maluqueiras e fazemos estas aventuras (...) Às vezes fazemos viagens de uma semana em que sabemos que há três dias que eles podem estar num colégio inglês e vão para lá esses três dias. Tentamos também aliar a nossa saída nas férias e poder ser bom para a aprendizagem da língua e para terem outras experiências” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos).

É na partilha de vivências no quotidiano e no estreitamento dos laços familiares que se vão construindo o equilíbrio afetivo e a personalidade social que condicionam, em larga medida, o sucesso educativo dos jovens.

IX. Entre os receios do presente e os anseios para o futuro

1. Riscos sociais, medos parentais

Depois de um longo percurso em que foi “(...) olhada como adulto em miniatura ou braço para o trabalho e instrumento de sobrevivência (...)” (Almeida, 2005, p.580), a criança adquire, com o advento da família moderna, um novo e valorizado estatuto. Assumida como um projeto familiar, a criança transforma-se no centro das preocupações dos pais que acompanham com ansiedade a sua trajetória. Sabendo nós que as transições juvenis entre o universo familiar, escolar e laboral encerram, hoje, riscos de ordem vária que agudizam a ansiedade parental, quisemos auscultar os pais sobre os seus receios relativamente aos filhos. Contrariamente ao estudo de Kellerhals e Montandon (1991), onde o “síndrome do perdedor” surge como o principal temor dos pais das classes dominantes, o medo do insucesso escolar está praticamente ausente do discurso parental, seja porque o fracasso académico dos filhos não integra, de facto, o “campo de possíveis” destes pais, seja porque admitir essa hipótese implique, de certo modo, abrir um “véu de suspeição” sobre a eficácia das instituições educativas em análise. O receio do insucesso escolar surge apenas referenciado por uma mãe – pertencente, curiosamente, às camadas sociais mais baixas: “O insucesso, que não consigam tirar um curso, aflige-me francamente” (colégio laico, PBE, 45 anos), diz-nos essa mãe, confessando que “(...) gostava muito. Muito, muito, mesmo” que os filhos tirassem um curso superior, porque “(...) como o mundo está, um curso é sempre um curso. Acho que as perspectivas abrem-se e, não tendo um curso... Está tudo muito mais limitado, as portas não se abrem com tanta facilidade e é difícil, é difícil”. Admitimos que esta ansiedade com os resultados académicos possa refletir, por um lado, a força de um desejo de mobilidade social ascendente para os filhos cuja premência será, naturalmente, maior do que a dos pais mais capitalizados económica e culturalmente, para quem a qualificação escolar não é, sequer, a via única de integração social e profissional dos descendentes. Mas essa preocupação com o êxito académico poderá, por outro lado, ser agudizada pela vontade de colher os frutos do investimento feito numa educação de qualidade e pelo desejo de ver os filhos serem merecedores do privilégio a que acederam e “fazerem boa figura” entre colegas de um meio que a mesma mãe admite ser “Mais elevado, grande. 99%!”. Apenas dois dos restantes pais pertencentes às classes mais capitalizadas manifestam receios de âmbito escolar, neste caso em termos de uma “má” opção vocacional que comprometa ou o ingresso num mercado

laboral que não é “(...) suficiente para o fluxo de gente que sai (...)” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos) ou, então, as “(...) oportunidades para gerar a materialidade de que precisam para sobreviver”, como nos diz, eufemisticamente, outro pai (colégio laico, BDP, 48 anos).

O maior medo dos pais entrevistados prende-se com o que uma das entrevistadas define como “(...) alguns riscos próprios das várias fases de desenvolvimento...” (mãe, colégio laico, PBIC, 46 anos) e que, na adolescência, andam ligados a comportamentos ditos “problemáticos” – uma hipótese que não tínhamos considerado, dado estarmos perante jovens cujas características em termos de ambiente social, de enquadramento familiar e de personalidade não se enquadram no “perfil-tipo” de jovem que tendemos a correlacionar, levados por interpretações de natureza classista, ao “desviante”: pobre, marginalizado, de família desestruturada, com baixa autoestima, com fraco envolvimento escolar e sem projetos de vida futura. Contrariando as nossas expectativas, a maioria dos entrevistados identifica como maior receio para os filhos comportamentos de índole antissocial, como os problemas de droga e álcool e, num dos casos, comportamentos “amorais” de ordem sexual.

Se é um facto que os consumos de drogas duras permanecem residuais e que o uso de drogas leves – *cannabis* ou *ecstasy* – ainda tem uma adesão pouco significativa entre a população juvenil (Ferreira, 2003b), não é menos verdade que o recurso a este tipo de substâncias ilícitas se tem vindo a massificar e a diversificar (Henriques, 2003), o que poderá explicar que a toxicodependência se tenha transformado num tema incontornável do discurso social. Já o álcool é objeto de um consumo não só regular, mas também excessivo por parte de grande número de jovens (Ferreira, 2003b) que o integram nas suas práticas de convivialidade e nos seus rituais de transição para a adultez. A forte presença destas “tentações” nos contextos de sociabilidade juvenis como as festas, as discotecas, os concertos; a alegada propensão destas faixas etárias para a fruição do momento presente; a ética empática que favorece, nestes quadros conviviais, a “experiência de envolvimento conjunto” (Chaves, 2003, p.196) e a perceção, por parte de muitos dos jovens, de que estes consumos constituem “riscos cultivados” e, portanto, controláveis através da reflexividade (Henriques, 2003), poderão explicar, na nossa perspetiva, estes receios parentais.

Eles alargam-se, aliás, a uma outra área de risco juvenil também identificada por Ferreira (2003b): a sexualidade. Neste – como noutros domínios da vida – registaram-se mudanças de padrões comportamentais, de que é exemplo, no caso dos jovens, a maior precocidade e permissividade da sua vida sexual, cujos riscos constituem fator de preocupação e ansiedade

parental. Como admite um dos entrevistados, um dos seus receios é ser confrontado – pelo filho ou, pior ainda, pela filha – com as consequências de uma gravidez na adolescência, cujo poder desestabilizador é tanto maior quanto envolve jovens que, como os destes colégios, têm projetos académicos definidos e ambiciosos que uma maternidade ou paternidade precoce pode comprometer. Para além dos transtornos inerentes à rutura com a linearidade do percurso de vida convencional (estudos, namoro, casamento, gravidez), a maternidade na adolescência anda associada, no imaginário social, a uma ideia de leviandade que advém do facto de ser “(...) o resultado e a prova cabal de uma atividade sexual que, principalmente no feminino, deveria ter lugar apenas no âmbito do casamento (...)” (Vilar e Gaspar, 2000, p.31): “O grande medo que eu tenho, neste momento, é que eles sigam um caminho que, infelizmente, é o mais fácil que é o álcool, a bebida, a droga e, no caso dela – mas também dele –, porque as miúdas hoje... é se tem algum acidente de percurso e se engravidam...” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos).

Subjacente a estas posturas de risco “(...) perfilha-se muitas vezes uma atitude hedonista virada para as gratificações que a ação no presente pode proporcionar” (Ferreira, 2003b, p.166) que caracterizaria, muito em particular, a cultura juvenil. No entanto, esta ética não terá grandes adeptos nestes colégios, a avaliar pelos resultados do inquérito. Com efeito, os alunos inquiridos demarcam-se do modelo de “quotidiano autocentrado” (Costa *et al.*, 1990) caracterizado pelo usufruir do momento presente e expresso na frase “viver despreocupadamente o dia a dia sem projetos” – uma filosofia de vida considerada nada importante por quase metade dos inquiridos (44,7%) e pouco importante por 34,6% (ver AI-T111). Esta postura é consentânea não só com a auto e heteroprojeção de carreiras escolares e profissionais longas e de sucesso, cujas bases se constroem no presente, mas também com a internalização das expectativas de sucesso escolar e profissional dos pais e professores e da cultura de trabalho e de esforço prevalecente nos contextos de socialização escolar e familiar.

2. Quando os projetos de futuro trazem a marca de um legado familiar e escolar

2.1 Autossuperação e “felicidade” como projeto de pais e alunos: dois colégios, um olhar

A par dos receios parentais, pesam sobre as crianças da família moderna as expectativas e ambições dos progenitores. Outrora estruturada na base da autoridade, a relação pais-filhos passa agora a estar assente na contratualidade e no respeito pela individualidade da criança e

a ser marcada pela personalização e pela psicologização (Bidart e Pellissier, 2007). Como veremos, os pais passam a querer ajudar os filhos a descobrir o seu “eu” e a serem eles próprios, a apoiá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e das suas aspirações, revelando tanta preocupação com o seu êxito escolar como com o desabrochar da sua personalidade (Singly, 2005). A meta educativa dos pais entrevistados, a exemplo do verificado na burguesia, é a formação plena dos filhos (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007). Mostrando-se, portanto, em consonância com o ideal de educação integral constante dos Projetos Educativos destes colégios, eles idealizam para os filhos um desenvolvimento que integre a dimensão académica, mas igualmente, na linha das aspirações das classes social e culturalmente capitalizadas (Diogo, 1998), a dimensão pessoal e social. Nos filhos, esperam encontrar “(...) pessoas boas, com força interior, capazes de vencer na vida, sempre de uma maneira honesta e verdadeira (...)” (mãe, colégio religioso, PBE, 50 anos), que “definem objetivos e lutem por eles” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos) e que sejam capazes de “aproveitarem as suas capacidades” (mãe, colégio religioso, PBIC, 46 anos). Até porque, como nos diz uma outra entrevistada a propósito da filha, “se ela estiver bem como pessoa, se ela se sentir contente, se sentir feliz, porque tem amigos, porque tem opções de vida, porque tem projetos de vida, o académico vem, de facto, naturalmente, ligado” (colégio laico, PBIC, 47 anos). Os pais mostram-se, pois, sensíveis à importância de os filhos zelarem pelo cumprimento do seu “ofício” de alunos, cuidando de adquirir a sólida formação académica em que assenta uma trajetória escolar e profissional de sucesso; mas esperam também que eles pautem a sua vida pelos princípios do trabalho, do rigor, da exigência consigo mesmos e da responsabilidade – princípios cultivados pelos respetivos colégios, como vimos, e também internalizados pelos alunos, a crer nos dados do inquérito. Com efeito, ser capaz de “fazer mais e melhor, ultrapassando as expectativas” é avaliado como muito importante, para o futuro, por 69,6% dos alunos e importante por 28,1% (ver AI-T112) – expectativas de “excelência” que parecem constituir uma herança de família, a avaliar pelos 71,8% de alunos que sente estar sempre sujeito às elevadas expectativas parentais (ver AI-T113). Questionados sobre o que os pais esperam deles, os alunos identificam atributos do foro da acomodação e não do foro da autoregulação, como o perfil cultural e social destas famílias deixava antever (Kellerhals e Montandon, 1991) e como os testemunhos dos pais enfatizaram. Com efeito, para mais de metade dos inquiridos (56,4%) a primeira meta educativa dos pais é

a formação para a responsabilidade, a organização e a capacidade de trabalho, seguida a longa distância (14,7%) pela autonomia e autoconfiança (ver AI-T114).

É o “valor da felicidade” que mais reúne consenso entre os pais, a exemplo do constatado por Van Zanten (2009a). O desejo de que os filhos se tornem “adultos felizes” perpassa o discurso de quase todos eles e é, aliás, também partilhado pelos filhos, como verificámos pelos resultados do inquérito: 96% dos alunos inquiridos considera muito importante (66,6%) ou importante (29,4%) ser feliz, independentemente da profissão e do projeto de vida escolhido (ver AI-T115) – uma preocupação de cariz puramente expressivo que não deixa, no entanto, de surgir imbricada com outras de natureza claramente instrumental⁶⁶, contrariando a ideia de posicionamentos rigidamente demarcados por estes dois pilares. A importância atribuída à felicidade não deixará de refletir a presença dos valores pós-materialistas na atual sociedade. De inclinação natural do homem (na perspetiva Kantiana) a inclinação vivida em constrangimento (na perspetiva Freudiana), a felicidade vê-se hoje convertida numa espécie de estupefaciente coletivo cuja procura tende a assumir a força de uma *doxa*. Mais do que um direito, ser feliz é um “quase-dever” imposto aos atores sociais, a quem é disponibilizada, nos escaparates das livrarias, toda uma panóplia de livros de “autoajuda” para aceder à felicidade – um conceito, aliás, de difícil definição pelo caráter subjetivo e contingente que encerra. Na linha das atuais “transformações da intimidade” que, segundo Giddens (2001), contemplam a promoção da autonomia filial e o respeito pelos seus sentimentos e necessidades, os entrevistados dizem deixar espaço aos filhos para eles definirem a sua própria noção de felicidade e para, nomeadamente, fazerem as suas opções profissionais em plena liberdade. O discurso parental é marcado, essencialmente, pela importância conferida aos objetivos de natureza expressiva e, contrariando a perceção evidenciada pelos filhos no inquérito, pela valorização da definição autónoma de metas (autoregulação) por parte dos jovens – traços que Kellerhals e Montandon (1991) identificam como prevalecentes no modelo educativo das famílias cultural e socialmente mais capitalizadas. As razões de ordem instrumental, nomeadamente em termos de escolha de um curso que assegure inserção profissional e estatuto sócio-económico, surgem subordinadas ao princípio supremo da felicidade dos filhos: “O importante é eles serem felizes (...) eu penso cada vez mais que é muito importante eles

⁶⁶ Como é o caso, por exemplo, da segurança e da estabilidade política, económica e social do país de residência, que 93,6% dos jovens inquiridos identificam como muito importante (52%) e importante (41,6%) (ver AI-T116), no futuro.

escolherem uma profissão em que eles vão ser bons, de que gostem e que a façam bem” (mãe, colégio religioso, BEP, 42 anos). É claro que subjacente a este desejo de excelência no desempenho profissional poderá estar também a expectativa de que as eventuais repercussões sociais e económicas de uma “má” escolha vocacional possam ser minimizadas pela competência no exercício de funções – afinal, uma potencial mais-valia em tempo marcado pela escassez de trabalho em (quase) todos os segmentos do mercado laboral e pela forte competitividade. Um único entrevistado assume, abertamente, que não gostaria de ver um filho seguir uma profissão pouco valorizada económica e socialmente, ainda que admitindo resignar-se à decisão do interessado em nome, mais uma vez, do seu direito à felicidade: “se calhar gostava das famosas e tradicionais saídas: as Medicinas, as Engenharias... Se, eventualmente, um agora me viesse dizer Música não me agradava muito, mas tenho a capacidade suficiente para, se aquilo o fizer feliz, ser capaz de me adaptar a esta realidade” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). Apenas nesta voz encontramos a confirmação da nossa hipótese inicial sobre o tipo de percursos profissionais que estes pais idealizariam para os filhos: carreiras económica, social e simbolicamente prestigiadas, como indiciam as respostas dos alunos ao inquérito e os depoimentos dos professores do colégio religioso sobre o excesso de expectativas profissionais de alguns dos pais que “muitas vezes, projetam-se completamente para os filhos e o filho tem de ser um médico ou tem de ser não sei quê...” (professora, 65 anos). Soando-nos um pouco inverosímil que a “indiferença” parental pela opção profissional dos filhos seja conciliável com a procura de uma “educação de qualidade” e com a assumpção de elevados custos económicos para a assegurar, somos levados a crer que esta “tolerância” se deva, em grande parte, ao desejo de nos dar uma resposta “politicamente correta”. Não deixamos de admitir, por outro lado, a eventualidade de o desprendimento que alguns pais manifestam pelas escolhas vocacionais dos filhos se dever à sua já consolidada posição na estrutura de classes que, só pela sua solidez, dificilmente autorizará processos de mobilidade social descendente aos filhos, mesmo que estes optem por cursos que dão acesso a vias profissionais menos rentáveis. A perceção deste fenómeno não escapa à análise lúcida de um aluno do colégio laico que, sobre a possibilidade de uma colega fazer profissão das suas paixões (música e arquitetura), lhe diz que ela o conseguirá “(...) nem que seja por ter um nome [de família] de arquiteto. Não vou dizer mais nada!!! (risos)” (aluno2, PBIC, 17 anos).

2.2 Trabalho, cidadania e conjugalidade na voz de pais e alunos: dois colégios, dois olhares

Refletir sobre os projetos de futuro implica convocar para a discussão dimensões relativas a escolhas de vida com que os alunos, chegada a adultez, se irão confrontar, quer no âmbito profissional e familiar, quer no campo cultural, político e cívico – domínios em que, contrariamente aos anteriormente analisados, se verificam claras especificidades em função do colégio frequentado e da confessionalidade dos jovens, como demonstrará a ACM.

Relativamente ao que esperam da profissão, a maioria dos inquiridos (99,6%) considera muito importante (72,4%) ou importante (27,2%) ter um emprego estimulante e que os realize (ver AI-T117). Ainda que colhendo menor grau de adesão, a questão da remuneração e do prestígio da profissão é também considerada um fator relevante no futuro emprego (ver AI-T118). O total de alunos que o considera importante (50,7%) e muito importante (34,7%) perfaz 85,4% – valor que nos afasta da hipótese de, no campo laboral, estes alunos serem exclusivamente mobilizados por objetivos de cariz expressivo e que está em sintonia com as opções vocacionais económica e simbolicamente “rentáveis” assinaladas no inquérito.

Para além de quererem que os filhos se realizem em termos profissionais e pessoais, os pais gostariam que eles fossem adultos orientados para a alteridade, incluindo no seu modelo de orientação de vida projetos de tipo sociocentrado – isto é, que contribuíssem “(...) para o desenvolvimento e a melhoria do mundo em que vivem, através da sua ação nos vários aspetos do quotidiano, fazendo que os seus pontos de vista e as suas capacidades pessoais tenham um papel na construção coletiva do futuro” (Costa *et al.*, 1990, p.214). Como referem os pais, “queria que fossem pessoas felizes e que fossem pessoas felizes no sentido... quando eu digo felizes, é se eles forem como estão hoje (...) 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” (mãe, colégio religioso, PBIC, 46 anos); “Eu gostava muito que eles fossem responsáveis, mas que fossem também pessoas decisivas na parte social, da sociedade, onde pudessem ajudar o próximo” (pai, colégio religioso, PBIC, 39 anos), contribuindo para “(...) construir uma sociedade melhor, mais humana (...)” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). A participação futura em projetos de intervenção social é também valorizada pelos inquiridos, 56,4% dos quais lhe confere importância (ver AI-T119).

Menor é a perspectiva de adesão futura a outras formas de implicação cidadã, como a “intervenção na vida política e cultural” e a “participação na dinâmica partidária e

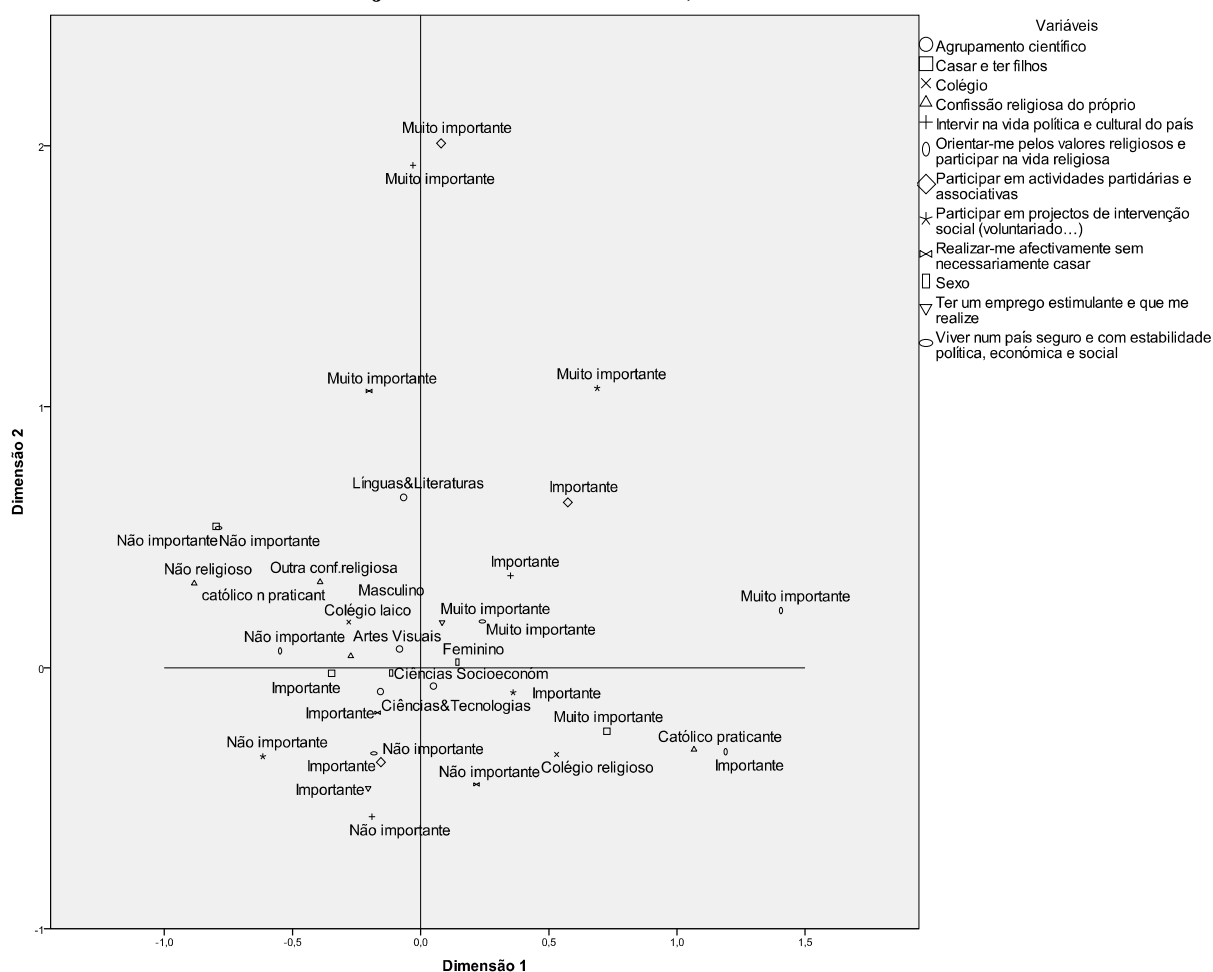
associativa”, consideradas importantes por, respectivamente, 43,2% e 26% dos alunos inquiridos (ver AI-T120 e 121) – valores que, embora menos expressivos do que os da participação em atividades de voluntariado, são ainda significativos à luz da debilidade do envolvimento juvenil neste tipo de dinâmicas (Ferreira e Silva, 2005; Fernandes *et al.*, 2001; Gomes, 2003), nomeadamente nas de natureza partidária. Neste domínio, parece confirmar-se a relação positiva entre capitalização cultural dos pais e interesse pela vida política dos filhos (Fernandes *et al.*, 2001) que poderá explicar a maior adesão destes alunos relativamente à da juventude em geral, cujo individualismo e desinteresse pela política dificultam a integração em coletivos de vida partidária, segundo os mesmos investigadores.

Outra etapa marcante na entrada da adultez é a constituição de uma família. Embora os pais – contrariamente ao que poderíamos esperar – não tenham referenciado esta dimensão como projeto de futuro para os filhos, a família permanece como “(...) lugar de construção de identidade e de gratificação tanto para homens como para mulheres” (Almeida, 2003, p.84), sendo identificada pelos portugueses – mais do que pela média da população europeia – como uma condição para ser feliz, segundo a mesma investigadora. A importância da célula familiar não terá sido, portanto, abalada pelas profundas transformações, no plano das práticas e representações, de que foi alvo nos últimos decénios. Entre elas conta-se a “desinstitucionalização da vida a dois” (p.53) que, a avaliar pelos resultados do inquérito, não colhe grande adesão entre os alunos destes colégios. Com efeito, a opção pelo casamento-instituição prevalece sobre a opção não institucionalizada, facto que associamos, na linha de Pais (2003), quer à fraca receptividade da vida em concubinato por parte das classes dominantes, quer ao “(...) respeito das formas e regras de conduta próprias ao meio (...)” (p.340) por parte dos jovens que integram os estratos superiores. Assim, enquanto 40,4% dos alunos consideram muito importante casar e ter filhos, apenas 24,7% identificam como muito importante a realização afetiva sem necessariamente casar (ver AI-T122 e 123).

As expectativas de futuro dos alunos relativas às dimensões analisadas anteriormente – prática profissional, participação cívica, política e cultural e vida familiar – parecem estar em sintonia quer com os princípios-chave das escolas frequentadas, quer com a confessionalidade dos inquiridos, como nos dá conta a ACM. Este procedimento estatístico permitiu-nos concluir pela existência de duas dimensões estruturadoras das respostas: na primeira dimensão, encontramos variáveis que nos apontam para atitudes e condutas claramente orientadoras do Projeto Educativo do colégio religioso e associadas a uma matriz

mais conservadora – valorização do casamento e da procriação, da intervenção social⁶⁷, da orientação pelos valores religiosos e participação na vida religiosa e da segurança e estabilidade do país; na segunda dimensão, surgem-nos variáveis mais consentâneas com os pilares educativos do colégio laico e com os valores menos tradicionalistas: importância conferida à participação na vida política e cultural, à intervenção partidária, ao exercício de uma profissão estimulante e à realização afetiva sem requisito de contrato matrimonial.

Gráfico 4. Projetos de futuro dos alunos, com recurso à ACM



Variáveis suplementares: colégio, agrupamento científico e sexo

Quanto à primeira dimensão, associada aos valores mais convencionais, verificamos a existência de diferenciações entre alunos que atribuem forte importância ao respeito pelos

⁶⁷ Ainda que esta variável pareça não se “encaixar” nesta dimensão, lembramos que a intervenção (em termos de voluntariado) é uma prática incentivada, essencialmente, no colégio religioso, surgindo associada, na maioria das vezes, à ação social no seio das paróquias ou das associações com ligações à Igreja. A comprová-lo está o facto de, como vimos anteriormente, serem os alunos desta escola a sentir-se mais estimulados, pelo colégio, à participação no voluntariado – atividades de “Serviço ao outro” que encontram eco no lema da escola: “Educar para Servir”.

princípios religiosos, ao casamento e à procriação e ainda à intervenção social – estudantes estes provenientes do colégio religioso e que se afirmam católicos praticantes – e alunos que não conferem qualquer importância a estas questões para a sua vida futura – discentes do colégio laico e que se assumem como não religiosos. É nesta primeira dimensão – que “mede” a maior ou menor adesão aos valores mais conservadores e de índole religiosa – que encontramos as principais diferenças de postura perante o futuro entre os alunos das escolas estudadas. No que diz respeito à segunda dimensão – adesão a valores menos tradicionalistas –, verificamos que as variáveis se estruturam entre dois núcleos: um que valoriza parcialmente a conquista de um emprego estimulante⁶⁸ e desvaloriza a participação na vida político-cultural e partidária-associativa e a realização afetiva sem formalização da união; outro que atribui importância total a estas três últimas variáveis. Ainda que de forma menos expressiva do que na primeira dimensão, verificamos que os alunos do colégio religioso tendem a partilhar os valores do primeiro núcleo e os da escola laica os do segundo.

Para aprimorar as diferenças das percepções discentes em termos de perspectivas de futuro, analisamos as mais importantes “proximidades gráficas” da variável “colégio frequentado” com as restantes variáveis “enquadradas” na primeira e na segunda dimensões. Da leitura do gráfico, concluímos que os alunos do colégio religioso são, essencialmente, católicos praticantes; atribuem importância à intervenção social, à orientação por valores religiosos e à participação na vida religiosa; consideram não importante a realização afetiva sem matrimónio e muito importante “casar e ter filhos”. A postura de distanciamento face à união “informal” poderá explicar-se pelo facto de estes inquiridos se guiarem pela matriz conservadora da Igreja e, em coerência com os seus princípios e com a condenação do concubinato pela moral católica, só reconhecerem a relação homem-mulher no quadro do casamento. As respostas ao desafio que lançámos durante a discussão de grupo para imaginarem a vida futura do colega do lado vêm confirmar estas conclusões. A discussão travada entre os alunos, de que retiramos alguns excertos, é elucidativa:

“Na vida religiosa vai, sem dúvida, [participar], porque é um traço forte do (...). Vai ter uma família e, quanto aos filhos, acho que vai tentar educá-los segundo o ideal do colégio, porque o (...) identifica-se muito com o ideal do colégio” (aluna, PBIC, 17 anos)

⁶⁸ Nesta variável, apenas se consideraram os indivíduos que responderam “importante” e “muito importante” uma vez que a percentagem de alunos a responder “pouco importante” se situou abaixo de 5%, tendo, portanto, sido reclassificada em “missing value”.

“Não sei, acho que eu sou mais para Artes e não sei quê.” (aluna, BDP, 15 anos)

“E para mãe, não?” (aluno4, BDP, 17 anos)

“Sim.” (aluna, BDP, 15 anos)

“Se calhar, mãe a tempo inteiro já é uma boa tarefa, não? (...)” (aluno4, BDP, 17 anos)

“A família...” (aluna, BDP, 15 anos)

“É dos valores mais importantes da nossa sociedade.” (aluno3, BDP, 17 anos).

Ao contrário dos jovens do colégio religioso, os do laico surgem como alunos católicos não praticantes e sem religião, que desvalorizam a orientação pelos valores da Igreja e que não atribuem tanta importância ao casamento e procriação quanto os colegas da escola religiosa, admitindo como importante a realização afetiva sem matrimónio. Consideram importante a intervenção na vida política e cultural e muito importante ter um emprego estimulante e em que se sintam realizados. A exemplo do verificado no colégio religioso, a antevisão do futuro dos colegas confirma este perfil:

“Não sei, se calhar com filhos e tal... não. Mas, com certeza, [ele] terá a sua companheira (...) Eu acho que [ela] até vai fazer o seu próprio projeto sozinha e vai-se envolver no mundo da música (...). E de certeza que vais conseguir juntar essa paixão pela arte (...) com a música e de certeza que vai ter imenso sucesso” (aluno2, PBIC, 17 anos)

“(...) um filósofo, uma pessoa assim pensadora, que vai à televisão debater as questões políticas do teu país (...) assim um político reconhecido” (aluna, PBIC, 17 anos).

Admitimos que a maior valorização, por parte dos alunos deste colégio, da participação político-cultural possa ser reflexo da imersão num contexto socializador escolar que, como temos vindo a assinalar, é marcado, desde os primórdios, por uma forte aposta na dimensão cultural e por uma óbvia ligação a figuras marcantes da nossa vida política e da construção democrática do país. Não deixa de ser significativo, por exemplo, que o colégio laico se tenha feito representar por uma delegação de alunos nas cerimónias oficiais do Centenário da República e que a celebração do regime republicano tenha sido escolhida como tema anual do colégio no ano letivo 2010-11.

Educados num *continuum* formativo entre famílias e colégios e num contexto de socialização marcado pela homogeneidade social e disposicional, os jovens tendem a viver o presente e a idealizar o futuro à luz dos projetos e expectativas familiares e colegiais. Afinada orquestra de sintonias entre o herdado, o vivido e o projetado em que as notas “dissonantes”, tocadas em surdina, se diluem na melodia principal.

Notas conclusivas: rotas traçadas, caminhos percorridos

Se o início de uma investigação é uma fase repleta de desafios e de dificuldades (desde a seleção do objeto de estudo à opção pelos instrumentos de recolha dos dados), o momento de concluir um projeto – e, necessariamente, um trajeto (académico, mas também pessoal) – traz igualmente consigo dilemas e até a nostalgia de algo que chegou “definitivamente” ao fim. A conclusão é, assim, o culminar de um processo que requer tanto de trabalho e de dedicação como de empenho e de paixão: exige, ao investigador, diversas tarefas – mergulhar nas obras bibliográficas existentes, procurando conciliar o “consagrado” com o “recém-chegado” ao campo científico, preparar cuidadosamente o acesso ao terreno e os instrumentos de recolha dos dados, imergir no *campo* de análise, refletir sobre as informações recolhidas –; exige-lhe, também, motivação e desejo em questionar o *real social* e em refletir sobre ele. A eleição do objeto de estudo – o sucesso educativo nos colégios privados frequentados pelas classes dominantes – nasceu, pois, desta curiosidade e vontade de estudar uma realidade ainda pouco pesquisada no campo da Sociologia.

O estudo de caso, levado a cabo em dois prestigiados colégios da capital frequentados pelas classes dominantes, permitiu-nos, assim, uma reflexão em torno do conceito de sucesso educativo, que construímos tendo por base as teorizações sociológicas e os dados recolhidos no *terreno* por via de uma panóplia de técnicas ancoradas no paradigma quer qualitativo, quer quantitativo. Do trabalho desenvolvido, começamos, num primeiro momento, por reter as grandes linhas de força que se impuseram como conclusivas ao nosso olhar sociológico e que, seguidamente, nos propomos aprofundar. Uma dessas linhas de força reside, justamente, no facto de os dois colégios e os respetivos agentes educativos partilharem uma ideia de sucesso no seu sentido amplo, isto é, não circunscrito à dimensão académica – a única, afinal, em que assenta, em termos mediáticos, a imagem de marca destes estabelecimentos de ensino. A dimensão académica é, no entanto, percecionada como uma dimensão central do êxito, sendo inegável que a boa *performance* escolar dos alunos integra as preocupações de toda a comunidade educativa, cujas produções discursivas são atravessadas pela apologia da excelência e da cultura do trabalho, do rigor e do esforço que permitem alcançá-la. Os discursos oficiais, proferidos em diferentes cerimoniais de envolvimento, e a importância concedida a instrumentos de distinção e emulação como o Quadro de Honra/Prémio de Melhor Aluno galvanizam também as respetivas comunidades educativas em torno da

ideologia meritocrática e da excelência, os novos signos distintivos em tempos de (relativa) democratização escolar.

A par da vertente instrutiva, os dois colégios integram na sua conceptualização de sucesso (e nos respetivos instrumentos de distinção da excelência) outros pilares educativos que consideram estruturadores da formação integral dos alunos – um outro denominador comum a estes dois estabelecimentos de ensino e que vai de encontro ao ideal formativo das classes dominantes: uma educação holística que assegure aos filhos, mas também às filhas, a preparação para integrar as futuras elites sociais, culturais, económicas e políticas do país e lhes confira o sinal distinto e distintivo – até em termos de ética e de moralidade – relativamente aos alunos de outras escolas. Poderemos questionar, no entanto, se é possível, no quadro de uma sociedade plural, social e culturalmente diversa e complexa como a nossa, garantir aos jovens uma formação integral coartando-os de interações sociais diversificadas e circunscrevendo-os a um universo escolar homogéneo, como o destes colégios, em que a “socialização entre iguais” apenas permitirá uma educação *para* a diferença (por via de ações de solidariedade ou de contacto distanciado e hierarquizado com o outro) e não uma educação *com* e *na* diferença. Lógica de demarcação e de distinção que se traduz numa lógica de reprodução social e que, a nosso ver, não deixa de reatualizar as por vezes secundarizadas vozes sociológicas que, sem negar as margens de ação do indivíduo, reconhecem a eficácia de uma socialização *de classe*, o peso da *pertença* e a força da dinâmica reprodutora na configuração social.

Mobilizados por esta meta de formação integral e partilhando também o objetivo de uma educação em valores, os dois colégios apostam no desenvolvimento das componentes social, cultural e cívica do sucesso, acreditando que nelas reside uma das chaves para o sucesso académico dos alunos e conscientes, certamente, de que todas elas se inter-relacionam e se influenciam mutuamente na construção do *sucesso pleno*. A aposta nestes três pilares educativos reveste-se, no entanto, de tonalidades e intensidades diferentes de colégio para colégio, o que é, simultaneamente, causa e consequência de um *ethos* próprio que os distingue, que integra o respetivo legado fundacional e a que as atuais Direções dão continuidade. A vertente religiosa constitui, naturalmente, a principal e a mais fraturante linha de demarcação entre o colégio laico e o confessional, o primeiro tendo por eixos norteadores os valores humanistas laicos e o segundo os valores humanistas cristãos. Foi perceptível, no entanto, a existência de outras linhas diferenciadoras entre as duas escolas: o

colégio laico, por exemplo, concede à dimensão cultural uma ênfase superior à do colégio religioso, fazendo dela um dos seus traços distintivos; este, por seu turno, privilegia, dentro da dimensão cívica, a componente do voluntariado e do “serviço ao outro” que se impõem como marcas identificadoras.

Estas especificidades têm expressão não apenas no plano discursivo, mas também no plano da *praxis* adotada por cada colégio, espelhando-se no peso e na natureza das iniciativas e atividades a que os colégios dão mais enfoque: o colégio laico investe mais nas iniciativas de âmbito cultural (Semanas Temáticas de Arte, Línguas e Literaturas; dinamização de uma Orquestra de Câmara e de aulas de Instrumento e Voz; visitas culturais a museus e exposições) do que o colégio religioso que, por seu lado, privilegia as de âmbito cívico (Trabalho Social, voluntariado, ações pontuais de caridade). No âmbito da dimensão social, em que as diferenças se salientam apenas no plano das práticas, as iniciativas promotoras da personalização das relações entre os diferentes elementos da comunidade educativa e da difusão do ideário colegial têm expressão mais vincada no colégio religioso do que no laico. Diríamos, aliás, que emana da escola confessional um “espírito de militância” na defesa, difusão e vivência do seu *corpus* de valores mais arreigado do que o da escola laica, o que lhe conferirá uma ação forma(ta)dora de cariz totalizante mais vincada, assumida e eficaz, como os discursos e práticas “a uma só voz” dos seus agentes educativos deixam compreender.

As especificidades colegiais dão resposta às expectativas parentais em termos de uma educação *em certos valores*, ao mesmo tempo que enformam os princípios e as lógicas de ação dos alunos (ao nível associativo e cultural), bem como as suas opções de futuro no domínio afetivo, profissional e cívico-cultural. Nos respectivos colégios, as famílias procuram, pois, um *eco* do seu modelo socializador e, em sintonia, as instâncias familiar e escolar forma(ta)m os alunos e as suas *leituras do mundo*, dotando-os de *habitus* fortes, coerentes, duráveis e transponíveis entre diversas esferas da vida e contextos socializadores – conclusão que, a nosso ver, reafirma a centralidade do conceito de *habitus*, nomeadamente quando aplicado a uma classe, como a dominante, cuja *consciência* de pertença a um *ponto* do espaço social faz dela uma classe com interesses, disposições e ações consonantes com o seu “*lugar*”. Isto não obstante termos registado indícios claros, nomeadamente no que diz respeito aos consumos culturais dos jovens, de uma forte permeabilidade à cultura de massas. Com projetos de vida delineados e estruturados e com forte investimento na vida escolar, os nossos alunos demarcam-se ainda dos *herdeiros* bourdieusianos, cuja relação com a escola é

marcada por um maior diletantismo e hedonismo próprios de quem, pela “graça” da “herança”, tem acesso à cultura sem trabalho e esforço.

Mas as especificidades de cada um destes colégios são também a prova de que as classes mais capitalizadas não constituem, internamente, uma realidade social homogênea no que diz respeito aos valores perfilhados e aos estilos de vida, no sentido weberiano, em que pretendem socializar a sua “linhagem”. Assim, se os pais apontam como motivação para a escolha dos respectivos colégios a excelência acadêmica (qualidade das aprendizagens, dos docentes e do clima disciplinar) – indissociável da ética do esforço e do mérito em que dizem ter sido socializados e que pretendem transmitir aos filhos –, eles identificam também, e sobretudo, o *corpus* de valores específicos plasmados nos respectivos Projetos Educativos, de que se mostram informados, e o ideal colegial de formação plena do ser humano.

Evidenciando a internalização dos valores em que a família e a escola, em convergência, os socializaram – “harmonia” reforçada pelo efeito da socialização amical “entre iguais”, cuja homogeneidade posicional e disposicional elimina o risco de dissonâncias “contaminadoras” –, os alunos do colégio confessional integram nos seus planos de futuro a implicação na vida religiosa, a participação em ações de voluntariado e, em sintonia com a moral católica e tradicional, o casamento e a procriação; os alunos do colégio laico, por sua vez, imaginam-se a pautar a sua conduta por valores de matriz secular e de âmbito mais expressivo, subestimando o casamento e a maternidade e os valores religiosos e valorizando a realização afetiva independentemente do vínculo legal. Veem-se também como mais participativos na vida político-cultural do que os colegas do colégio religioso.

Outros traços sobressaem ainda do retrato, a traços largos, destes alunos. Estamos perante jovens pertencentes, na quase totalidade, à Burguesia e à Pequena Burguesia Intelectual e Científica, que atribuem sentido à escola e se integram no perfil de bom executante do ofício de aluno. Rapazes e raparigas regem-se pelo ideal de excelência e de rigor que veem como marcas de uma educação distintiva exigida para a concretização de um projeto de futuro escolar e profissional que anteveem auspicioso. Ainda que orientados para o “amanhã”, não abdicam do presente, vivendo-o. Como veremos adiante, os alunos são implicados na vida cultural e cívica e não descuram o seu envolvimento nas dinâmicas de sociabilidade juvenil. Assumem-se ainda como “alunos felizes” no seu *habitat* escolar. Mergulhados, desde a infância, em culturas de escola marcadas pela atenção personalizada aos alunos, veem no colégio uma segunda casa, aderem aos seus objetivos e valores – que são também os das

famílias – e sentem-se parte integrante da comunidade escolar. Esta forte noção de pertença – e o consequente fechamento endogâmico face ao “exterior” – poderá explicar, na nossa perspectiva, os maiores níveis de envolvimento estudantil nas iniciativas colegiais (religiosas, culturais, de voluntariado ou de outra natureza) relativamente aos encontrados nas atividades cívico-culturais no exterior dos colégios.

Contrariamente ao que deixava antever uma imagem estereotipada dos alunos destes colégios, eles estão longe da unidimensionalidade que o senso comum tende a atribuir-lhes. Na medida em que abarca uma multiplicidade de dimensões e em que aciona uma diversidade de valores polarizáveis, o projeto de educação integral visado por famílias e colégios não deixará de potenciar a formação de seres plurais. Socializados neste modelo educativo de banda larga, os jovens não se deixam “encaixar” nos “tradicionais” perfis antagónicos: instrumentalidade *versus* expressividade; reflexividade *versus* conformismo; solidariedade e comprometimento com o outro *versus* defesa do *status quo* (re)produtor de desigualdade; orientação para o futuro *versus* implicação no presente.

Quanto à primeira polaridade – instrumentalidade *versus* expressividade –, os resultados da pesquisa apontam-nos para uma adesão matizada dos jovens a estes dois quadros de valores, dando sinais de uma tensão entre os efeitos de uma socialização que se orienta pela pragmática lógica do êxito e do mérito pessoal e, ao mesmo tempo, valoriza a componente do prazer e da gratificação afetiva através da criação de um sentimento de “felicidade” na escola, de pertença à comunidade educativa ou de implicação na vida cívica e cultural. A expressão dessa dissonância evidencia-se nos enunciados discursivos dos alunos quando, por exemplo, conferem importância ao voluntariado como exercício altruísta e, simultaneamente, como estratégia de valorização do *curriculum* e de facilitação de acesso ao mercado de trabalho; quando valorizam as amizades pelo seu valor intrínseco, mas também pelos contactos privilegiados que assegurarão em contextos laborais; ou ainda quando defendem o “supremo” ideal da felicidade, independentemente do retorno material e simbólico inerente ao exercício de uma profissão, mas optam maioritariamente por cursos de Ensino Superior reconhecidos pelo prestígio e materialidade que garantem. Os pais, em sintonia com os filhos, parecem experienciar esta mesma contradição, valorizando tanto a exigência, o ideal de autossuperação e o sucesso quanto o bem-estar e a felicidade dos filhos, independentemente das opções vocacionais por eles tomadas – uma tolerância que diríamos facilitada pela consciência da forte improbabilidade de os filhos delinearem projetos de futuro que não “de

sucesso” e pela convicção de que as suas opções vocacionais conciliem, em harmonia, estas duas “naturezas de valor”: assegurar, instrumentalmente, a posição social ocupada e responder, expressivamente, à “vontade individual” (necessariamente socializada e enformada) do jovem.

O olhar dos alunos sobre a vivência no colégio e as regras e normas disciplinares a que estão sujeitos permite-nos traçar uma segunda polarização – conformismo *versus* reflexividade. Neste âmbito, destacamos o facto de os alunos defenderem, discursivamente, o valor da autonomia e da reflexividade em torno das regras do colégio e, ao mesmo tempo, considerarem como condição de sucesso educativo a submissão discente às normas escolares. Justificam, de forma pragmática, esta incongruência, em nome de um futuro que só poderá ser promissor se a *doxa* e a normatividade forem plenamente interiorizadas e respeitadas. A aceitação das normas do colégio – mesmo quando sentidas como excessivas e vividas a contragosto, como acontece essencialmente no colégio laico – e a defesa da “disciplina” dentro e fora da sala de aula faz-se a pensar nos futuros contextos socializadores em que os alunos só se integrarão se não contestarem as regras previamente existentes. A dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e a competitividade que acreditam ser características da sociedade atual exige-lhes, pois, este pragmatismo do qual não está ausente um pendor conformista, também ele potencialmente incongruente com a sua condição juvenil. Diríamos, pois, que os alunos são “reflexivamente conformistas”: reflexivos, porque capazes de desmontar as “regras do jogo social”, de analisar as lógicas de poder dentro e fora do colégio e de refletir sobre as dinâmicas de hierarquização na sociedade atual; conformistas, porque adeptos tácitos da *normatividade* escolar, social e económica da qual são, pela posição de dominância que assumem, os principais “ganhadores” e na qual fazem questão de se integrar.

Esta constatação leva-nos a problematizar uma terceira ambiguidade em que se movem, sobretudo, os jovens do colégio religioso e que se prende com a contradição implícita no envolvimento em atividades cívico-voluntárias às quais é associado um propósito de mudança social e na aceitação tácita do modelo de sociedade dominante e dos valores que legitimam a posição destes jovens na ordem social. Expropriado do seu carácter transformador e apropriado pela lógica do assistencialismo, o voluntariado deixa de encerrar as contradições que o tornariam uma prática incompatível com os interesses de classe dos alunos. Sensíveis à situação dos “perdedores” de uma sociedade ancorada em estruturas sociais, económicas e culturais perpetuadoras das desigualdades cumulativas “de destino”, os alunos –

essencialmente os do colégio religioso – intervêm ativamente em atividades de voluntariado, dinamizadas dentro ou fora do colégio. No entanto, escasseiam na generalidade dos seus discursos sinais de vontade de mudança estrutural da (des)ordem social que exclui largas franjas da população dos seus direitos económico-sociais e que desresponsabiliza os poderes públicos dos seus deveres – facto que nos deixa antever a adesão a uma lógica de solidariedade caritativa que encontra no voluntariado um aliado da sociodiceia e não uma arma contra ela. Nestas iniciativas, os alunos não procurarão um “meio para atingir um fim” – a transformação estrutural de uma sociedade dualista –, mas um “fim em si mesmo”: ajudar os “perdedores” do sistema a aliviar os seus males e cultivar virtudes de generosidade altamente cotadas nos mercados “escolar” e “familiar” em que se integram e também no “mercado caritativo” onde as classes dominantes sempre se moveram com à vontade. E assim, diríamos nós, apaziguarão a consciência de estarem do “lado” dos “vencedores” e de, como os próprios reconhecem, fazerem parte de uma elite. A nossa “leitura” de que, neste caso concreto, as ações de voluntariado e o conformismo social andam a par, sai reforçada pela constatação de que são precisamente os alunos do colégio religioso que revelam maiores níveis de conformismo e tradicionalismo/conservadorismo do que os colegas do laico, defendendo com mais fervor a importância do mérito e do seu instrumento de consagração (Quadro de Honra), da disciplina ou da submissão à ordem escolar e evidenciando uma maior naturalização do que veem como práticas colegiais mais impermeáveis à mudança.

A orientação para o futuro e a vivência do e no presente é uma outra tensão que atravessa os discursos e as práticas destes alunos e que eles superam, num equilíbrio que lhes permite conciliar o que para muitos outros jovens se revela inconciliável: a adesão à cultura do trabalho escolar, garante de uma trajetória estudantil e profissional de sucesso e tantas vezes associada à “abdição” do presente e à mobilização académica totalizante; a fruição de iniciativas de lazer e de prazer de âmbito não-escolar, levadas a cabo, essencialmente, no colégio, mas também fora dele. Os alunos não abdicam do presente em nome do futuro: *vivem-no*, envolvendo-se em dinâmicas de convivialidade interpares, aderindo massivamente a consumos juvenis de sociabilidade, participando ativamente nas iniciativas e eventos colegiais, integrando uma panóplia de atividades extracurriculares e envolvendo-se na vida cultural, cívica e associativa. Tal não impede, no entanto, que a adesão a algumas dessas iniciativas se faça também com o pensamento projetado no futuro, como os próprios assumem quando veem o voluntariado enquanto investimento no currículo ou quando

aditem participar “a contragosto” em algumas das atividades colegiais para delas retirar, estrategicamente, capital social e simbólico escolar e/ou preparação para uma vida que dizem ir confrontá-los com a submissão do prazer ao dever.

Feita esta sùmula das conclusões da investigação, focalizaremos agora o nosso olhar em cada uma das quatro dimensões do sucesso educativo, convocando representações e práticas de representantes colegiais, alunos, pais, professores e ex-alunos.

No âmbito da vertente académica do sucesso, constatamos que os discentes a associam aos valores da exigência e da autossuperação. Para eles, um aluno com sucesso académico não é aquele que se limita apenas a transitar de ano, mas o que obtém, necessariamente, altas classificações e, assim, ingressa no curso de Ensino Superior pretendido. Esta interiorização de um *ethos* de bom estudante é, aliás, visível no forte investimento no quotidiano escolar dos alunos destes colégios, onde encontramos, efetivamente, baixas taxas de reprovação – um facto que, não podendo deixar de ser analisado à luz das características sócio-culturais destes públicos escolares e da possibilidade de estes colégios “externalizarem” os casos de insucesso, não tem neles a sua única causa, como se foi tornando evidente ao longo da pesquisa. É no 9º ano, aliás, que ocorre o maior número de retenções, por motivos a que poderá não ser alheio um processo de filtragem académica tendente a assegurar a “depuração” da “qualidade” dos alunos antes da entrada no Secundário, altura em que eles vão ser submetidos – e vão submeter os respetivos colégios – a uma avaliação pública por via dos *rankings*. Simultaneamente causa e consequência do investimento na vida escolar é a existência de um autoconceito académico positivo e de elevados níveis de confiança de que os alunos destes colégios dão provas e que admitimos ser o resultado conjugado de fortes expectativas familiares e docentes com uma aposta deliberada na emulação, por parte das Direções dos respetivos colégios, e com um enquadramento escolar de proximidade, de que falaremos. Registam-se, no entanto, variações intercolegiais, com os jovens do colégio religioso a revelarem mais baixo autoconceito académico e menor autoconfiança do que os colegas do laico, por razões que se prendem, segundo eles, com a “contenção” classificatória dos seus professores relativamente aos de outras escolas e com o sentimento de injustiça que daí advém e que os pais se esforçam por “amenizar” usando o argumento de uma melhor preparação dada por este colégio. A propalada imagem da “crise da escola”, da sua falta de rigor e exigência, da “inflação” das classificações e da massificação dos diplomas reforçará nestes pais a convicção, que dizem transmitir aos filhos, de que só a aprendizagem “efetiva”

– mesmo que subavaliada em termos classificatórios – poderá dar frutos no futuro, garantindo, diríamos nós, a *distinção*. Tal não invalida que, nalguns casos, o futuro almejado pelos alunos possa ficar comprometido pelos apertados critérios avaliativos – como acontece em cursos com elevadas médias de acesso – que levam alguns pais a pressionar os docentes para uma maior “maleabilidade” avaliativa, como admitem os professores da escola religiosa.

Os alunos de ambos os colégios são, como demos conta, verdadeiros exemplares de bons executantes do seu “ofício”. Ainda que admitam nem sempre gostar das aulas e das matérias lecionadas ou que assumam ter, por vezes, aulas monótonas e desinteressantes – que os professores tentam contrariar através da diversificação de materiais didáticos e de metodologias pedagógicas, alternando métodos mais expositivos com métodos mais interativos –, os alunos dizem cumprir sempre as obrigações inerentes ao seu “ofício” (ser assíduo e pontual e cumpridor das tarefas escolares). Defendendo como principal traço de um aluno com sucesso a exigência, o empenho e a autossuperação, os alunos assumem-se como agentes produtores e difusores da cultura “de excelência” transmitida tanto institucionalmente como por via familiar. Sobre eles pesa o ónus, como alguns entrevistados referiram, de um investimento familiar na escolarização a que, necessariamente, deverão responder com o sucesso das suas aprendizagens. Mergulhados neste clima onde a *exigência como valor* e a *exigência como obrigação* se imbricam, os alunos respondem com trabalho no quotidiano escolar e com disciplina na sala de aula. Com efeito, a avaliar pelos resultados dos inquéritos e das entrevistas, os comportamentos indisciplinados caracterizam-se pela ocasionalidade e pouca gravidade, sendo apenas moderadamente expressiva uma das formas mais “discretas” de “desvio” às regras de sala de aula: a conversa paralela entre alunos. Defendida por toda a comunidade educativa como um *valor* que toda e qualquer escola deve transmitir, a disciplina é unanimemente percecionada como uma condição *sine qua non* para a eficácia instrutiva da escola e como um pilar estruturador de uma “biografia escolar” marcada pelo sucesso e de uma “biografia cívico-social e profissional” igualmente auspiciosa.

O sentido encontrado no projeto escolar – enquanto expressão de racionalidade, objetividade e investimento no amanhã – assume maior peso do que a satisfação durante o trajeto escolar, enquanto vivência expressiva, subjetiva e de investimento no agora. Assim o exigem os projetos escolares de longo alcance destes alunos: a meta da maioria dos alunos é a realização de um Doutoramento ou de um Pós-Doutoramento, graus de que retirarão uma mais-valia distintiva. As universidades escolhidas são, em consonância com a procura de

uma educação associada à qualidade, as tuteladas pelo Estado, seguidas pelas suas congéneres estrangeiras. Ainda que a opção pela internacionalização académica não esteja massificada, não é negligenciável a percentagem de alunos que pretende procurar a marca de uma maior distintividade escolar e social fora do país. Os cursos eleitos estão também em sintonia com um futuro que anteveem marcado pela *consagração* económica e simbólica. Indo de encontro às nossas expectativas, as áreas ligadas à Economia e à Gestão colhem a preferência da mais expressiva percentagem de alunos, seguidas pela Engenharia e Medicina. É no colégio religioso, no entanto, que as Ciências Económicas são mais escolhidas; no colégio laico, as escolhas discentes recaem, em primeiro lugar, nas Artes – uma orientação muito menos expressiva entre as opções dos alunos do colégio religioso e que, no caso do colégio laico, admitimos poder ser reflexo da longa “exposição” discente a um projeto escolar com um cunho marcadamente *cultural*, como documentámos anteriormente.

A concretização de projetos escolares ambiciosos encontra um aliado num corpo docente a quem estes alunos atribuem as necessárias competências. O professor promotor de sucesso é, para eles, o que alia à exigência com as aprendizagens dos alunos os conhecimentos da sua matéria e as capacidades pedagógicas, sendo capaz de dar aulas interessantes e diversificadas e de estimular a participação discente – requisitos que dizem encontrar nos professores dos respetivos colégios. As Direções dos colégios estão atentas aos anseios de pais e alunos no que diz respeito à competência dos seus professores e, no sentido de garantir a qualidade e atualização do seu corpo docente, promovem um conjunto de ações de formação – no campo científico-pedagógico, mas também, no caso do colégio confessional, no campo da religiosidade. No âmbito formativo, este colégio distingue-se por uma maior vitalidade do que o colégio laico, pese embora o facto de serem os seus alunos que expressam níveis mais baixos de satisfação com os professores – um facto que admitimos poder ser condicionado pela perceção subjetiva de injustiça pela alegada “contenção” das classificações, de que já falámos. A crer nos testemunhos docentes, eles procuram ainda melhorar a qualidade do seu desempenho e evitar a desmotivação discente através da diversificação das estratégias pedagógicas, divididas entre a aula magistral – considerada indispensável – e as pedagogias interativas e de grupo. Até porque é sobre eles que recai, em primeira instância, a responsabilidade de agir em caso de insucesso discente, eles sinalizam os casos em que as suas estratégias não surtem os efeitos esperados de modo a que os colégios possam acionar outras atividades de compensação educativa, como as aulas de apoio ou o acompanhamento

em sala de estudo. Esta ação concertada é facilitada pelo forte interconhecimento entre toda a comunidade educativa – permitido pela confluência entre a estabilidade de um corpo docente mobilizado em torno do Projeto Educativo do respetivo colégio e a fidelidade aos colégios das trajetórias escolares discentes – que garante o rápido diagnóstico de situações de “crise” escolar ou disciplinar e a célere intervenção junto do aluno e da Família, instância de socialização considerada a principal aliada destes colégios na missão educativa das crianças. Mergulhados no que consideram ser um “clima de cooperação”, os docentes dizem sentir-se parte de uma verdadeira equipa de trabalho, acarinhada pelas Direções e estimulada – nomeadamente por via da organização dos horários letivos – ao planeamento conjunto das aulas e dos testes, à discussão da eficácia dos métodos adotados e à partilha de experiências visando a superação das dificuldades sentidas pelos alunos e a resolução de eventuais problemas disciplinares.

Sendo perceção de toda a comunidade educativa que um ambiente disciplinado é condição para o sucesso educativo, a construção de um clima ordeiro merece a atenção das Direções dos colégios que, em caso de fracasso das medidas preventivas (estabelecimento de regras de conduta dentro e fora da sala de aula, consciencialização e responsabilização dos alunos através do diálogo), recorrem à sanção dos infratores mediante um leque diversificado de punições. Elas vão desde as “tradicionais” admoestações até às expulsões da sala de aula ou suspensões das atividades letivas (consoante a gravidade e/ou recorrência dos desvios), passando por formas punitivas “alternativas”, como é o caso da proibição de participação nos eventos escolares ou de saída da escola durante os intervalos ou ainda de prestação de serviços à comunidade educativa. Também nos espaços não letivos, como os recreios, as bibliotecas ou as cantinas, testemunhámos o ambiente ordeiro que nos dizem caracterizar o interior da sala de aula – “clima” de tranquilidade que nos parece indissociável quer das estratégias “disciplinadoras” de manutenção da ordem acionadas institucionalmente, quer do sentimento de integração e de bem-estar na escola partilhado pelos discentes.

Entramos, pois, no domínio do que apelidamos dimensão social do sucesso educativo. Com base num índice que inclui variáveis como “Sinto-me feliz”, “Encorajam-me a pensar por mim mesmo”, “Encontro uma segunda família”, “Sinto-me apoiado quando falho”, concluímos que os alunos se sentem, efetivamente, parte integrante de uma comunidade. A ideia de escola como família parece constituir um traço estruturador das vivências dos alunos e professores destes dois colégios, como documentam as entrevistas e os inquéritos. A

maioria dos alunos vê no seu colégio uma segunda casa e considera que uma característica de uma escola de sucesso é, precisamente, ela ser uma segunda família. Os alunos entrevistados dizem-nos ainda que, mesmo depois de terminada a escolaridade, projetam voltar ao colégio e manter vivos os elos com os antigos colegas, professores e funcionários – a exemplo do que se verifica, atualmente, com os ex-alunos. Referindo-se aos colégios como “escolas de afetos”, alguns antigos discentes mantêm-se unidos à escola através das Associações de Antigos Alunos que procuram “reavivar” memórias de quem já deixou a escola e preservar os elos com as novas gerações de estudantes. A percepção de escola como família é também partilhada pelos professores que, não raramente, se referem ao colégio como uma verdadeira “casa”, lembrando as relações próximas e calorosas que se estabelecem entre os seus “habitantes”. Festas, jantares, fins de semana fora, são exemplos de atividades de sedimentação dos laços entre professores e alunos que extravasam o domínio das interações formais e “institucionalizadas”.

Para o sentimento de pertença a uma comunidade escolar – de que os pais, aliás, são parte integrante – contribuem os discursos aglutinadores dos agentes educativos proferidos pelos Diretores e pelos representantes das associações e órgãos colegiais nas cerimónias destes dois colégios. Como testemunhámos, estes eventos são igualmente momentos propícios para dar voz à “escola como memória”, sedimentando a união em torno do fundador da escola, no caso do colégio laico, ou do santo padroeiro, no caso do colégio religioso. Estas figuras marcantes da vida do colégio – que garantem, pois, a continuidade entre o passado, o presente e o futuro – são evocadas nos momentos de celebração festiva e os seus ideais são lembrados como pilares estruturadores de uma filosofia educativa e de um *ethos* escolar que se pretende preservar como força viva e aglutinadora. O colégio religioso sobressai pelo maior dinamismo na promoção de atividades de confraternização entre os elementos da comunidade educativa. Para além das iniciativas destinadas apenas a alunos – dinamizadas, em tempo extraescolar, sobretudo pela Pastoral –, o colégio promove atividades de sedimentação dos laços entre docentes e discentes (caso dos Fins de Semana de Turma) e entre toda a comunidade educativa, de que é exemplo a Festa das Famílias – a mais emblemática iniciativa de “comunhão” que reúne no colégio, durante três dias, alunos, famílias, professores, funcionários da escola, ex-alunos e todos os que, de alguma forma, estabeleceram qualquer laço com o colégio. Este encontro anual, onde todos confraternizam e todos cooperam, permite reavivar memórias e afetos, unir as diferentes gerações da “família”

escolar, sedimentar laços de pertença e, ao mesmo tempo, reforçar o conhecimento e reconhecimento enquanto membros dum mesmo grupo. Também as associações de antigos alunos, em cada um dos colégios, realizam um conjunto de iniciativas – com maior ou menor grau de formalidade – que permite aos ex-discentes perpetuar a memória do passado no presente, manter vivos os valores e a matriz identitária em que foram formados nos respetivos colégios e, ao mesmo tempo, as redes de relações aí criadas.

Nestes ambientes escolares, sentidos e caracterizados por todos os intervenientes como “famílias”, compreende-se que as relações sejam marcadas pela personalização. Na verdade, os enunciados discursivos dos diferentes agentes educativos dão-nos conta de que os alunos são reconhecidos como sujeitos na sua individualidade, no que surge como um legado fundacional destes dois colégios. Como recordam ex-alunos, Diretores e docentes eram vistos como “segundos pais”, sempre preocupados com o progresso e o sucesso escolar dos jovens, mas também com o seu bem-estar pessoal. Os pais dos atuais alunos reafirmam esse sentimento de atenção personalizada aos filhos.

A hipótese de estarmos perante “visões encantadas” das vivências colegiais por parte de agentes com uma envolvência institucional e/ou afetiva aos colégios que poderia fazer deles “porta-vozes” (in)voluntários da narrativa oficial, levou-nos a cruzar os seus discursos com dados provenientes de outras fontes de análise. As nossas observações autorizam-nos, de facto, se não a generalizar a alegada perceção de proximidade relacional, pelo menos a validá-la. Durante as incursões nos espaços recreativos foram vários os momentos em que demos conta da afetividade e proximidade dos relacionamentos quotidianos entre os alunos e os professores e funcionários e de um ambiente escolar amistoso sem deixar de ser respeitoso. No colégio religioso são particularmente calorosas as relações entre funcionários e alunos, como damos conta. A personalização não se esgota, porém, no âmbito das interações; ela é igualmente objetivada através de diversos “sinais materiais” que procuram dar “rosto e identidade” aos alunos, como é o caso dos cartazes alusivos aos aniversariantes do dia ou do Anuário e do Livro dos Antigos Alunos, no colégio religioso.

Inseridos num clima escolar com forte carga personalizadora, os alunos atribuem grande importância ao “lado B” do docente, pese embora, como demos conta anteriormente, o facto de o seu ideal de “professor de sucesso” ter como características primeiras as capacidades científica e pedagógica, ou seja, o seu lado “A”. Defendem, pois, que os professores devem conciliar a vertente académica com a vertente humana, mostrando simpatia para com os

alunos, respeitando as suas opiniões, preocupando-se com os seus problemas, estando disponíveis para os ouvir fora do contexto de sala de aula – ideal defendido também pelos pais e que os alunos dizem reencontrar nos docentes dos respetivos colégios.

O carácter intenso e duradouro das relações interpares criadas nos respetivos colégios sobressai também como um importante traço identitário destes universos escolares, que os entrevistados justificam, reflexivamente, pelo facto de estarem unidos por uma mesma pertença social, pelos mesmos valores e expectativas de futuro e pela trajetória de fidelidade aos respetivos colégios. Socializados entre iguais, os alunos sentem-se parte de um todo homogéneo em termos de disposições, mas também de práticas sociais (escolares, conviviais, culturais, cívicas...). Os requisitos de entrada de novos alunos – mais apertados, rigorosos e sistematizados no colégio religioso, onde prevalece o vínculo familiar – reforçam esta lógica de fechamento endogâmico que suscita nos pais alguma ambivalência. Admitem que uma socialização escolar “entre os seus” seja potencialmente redutora da diversidade social e cultural das redes amicais dos filhos, mas acreditam que esse défice de contacto com o mundo real pode ser colmatado, nomeadamente através das atividades extraescolares fora dos colégios – uma estratégia de eficácia reduzida, como oportunamente vimos. Ao mesmo tempo, percecionam esse fechamento social como um fator tranquilizador do medo de que “más companhias” comprometam a trajetória de sucesso dos filhos, particularmente suscetíveis à influência do grupo de pares na adolescência. Confiantes na “qualidade” das disposições escolares e sociais do público destes colégios, os pais permitem aos filhos níveis de relacionamento amicais intensos: fins de semana em casa de amigos, férias conjuntas...

Acreditando que as amizades comportam uma dimensão expressiva, mas também instrumental, os entrevistados veem nas redes de sociabilidade um capital mobilizável no futuro, nomeadamente, no acesso ao mercado de trabalho e na progressão na carreira. Os testemunhos dos ex-alunos dão-nos exemplos do eficaz funcionamento da “rede de contactos” forjada nos colégios e acionada em posteriores contextos sócio-laborais.

Mas porque a dimensão social do sucesso educativo não se esgota no plano relacional, mobilizamos para a nossa reflexão sobre esta vertente do êxito o envolvimento dos alunos na vida dos respetivos colégios através da participação nas iniciativas organizadas pelas Direções ou órgãos colegiais ou nas atividades extracurriculares. No que diz respeito à adesão discente às iniciativas colegiais de frequência maioritariamente facultativa, os resultados dos inquéritos – sustentados pelas observações de terreno e pelas entrevistas –

revelam-nos altos níveis de participação, essencialmente nas atividades organizadas pelas Direções ou pela comunidade educativa no seu todo. Contrariamente ao expectável, mas em sintonia com o forte sentimento de pertença ao colégio enquanto comunidade que integra não só alunos, mas também pais, professores, funcionários e Diretores, aquelas iniciativas colhem maior adesão discente do que as dinamizadas pelas Associações de Estudantes, sobretudo no colégio religioso. A participação discente nas atividades extracurriculares é também expressiva, envolvendo cerca de três quartos dos inquiridos e sendo perçecionadas por pais e alunos como um importante complemento educativo. Embora as atividades disponibilizadas pelos respetivos colégios respondam às suas preferências, os alunos tendem a optar pela sua frequência fora da escola, por razões que se prendem com a procura de uma formação mais especializada e de uma diversificação dos contextos socializadores. O desporto surge no topo da lista das preferências, seguido das aulas de línguas, essencial para quem projeta internacionalizar o seu percurso académico ou profissional, e da música. Constatámos, também no domínio das práticas extracurriculares, que as atividades preferidas pelos alunos de cada colégio são, precisamente, as mais valorizadas pelos Projetos Educativos das respetivas escolas: o desporto é mais escolhido pelos alunos do colégio religioso e a música pelos do laico. Salientamos, a propósito das preferências desportivas, que elas revelam o ecletismo esperado junto de alunos com pertenças sociais elevadas. Se o massificado futebol é o desporto-rei, as modalidades “associadas” aos *herdeiros*, como o ténis, também se destacam no leque das preferências. Igualmente consonante com a pertença sócio-cultural é a adesão – ainda que menos expressiva do que às anteriores – a atividades como teatro, dança, artes plásticas e fotografia.

A dimensão cultural do sucesso educativo é outra das vertentes valorizadas pela comunidade educativa de ambos os colégios como uma componente da formação plena do aluno. O cunho marcadamente cultural do Projeto Educativo do colégio laico poderá explicar o facto de serem os seus alunos que mais valorizam a dimensão cultural do sucesso e que mais integram no perfil de aluno bem sucedido o interesse pelas artes, ciências e literatura. A valorização discursiva da cultura encontra eco no plano da *praxis*, uma vez que os alunos se envolvem em consumos culturais que vão dos mais “vulgares” aos mais “distintos”, numa lógica de ecletismo consonante com a sua pertença social. Integrados numa sociedade global e numa faixa etária permeável aos consumos juvenis massificados, os alunos referem ser frequentadores regulares de cafés/bares, assistir a programas televisivos, navegar na internet

quotidianamente e ir frequentemente ao cinema. Os consumos culturais cultivados, como a ida a espetáculos de ópera ou de *ballet*, a frequência de conferências/debates e de bibliotecas públicas, ainda que superiores aos da generalidade dos jovens, não colhem, naturalmente, tão grande adesão por parte destes alunos quanto os consumos massificados. O menor envolvimento nestas práticas deverá ser equacionado à luz quer da maior ocasionalidade e menor variedade em cartaz daquele tipo de espetáculos, quer da fácil acessibilidade destes alunos a bibliotecas familiares e escolares e à internet que minimizarão o recurso à rede bibliotecária pública. Uma vez mais em consonância com os projetos educativos das escolas frequentadas, são os alunos do laico os que mais participam em conferências/debates, parecendo provar que iniciativas colegiais como as Semanas Temáticas trarão frutos na educação para a cultura. Com maior vitalidade do que as práticas culturais anteriores e a larga distância dos valores encontrados no universo juvenil português, encontramos outros consumos cultivados, como a leitura, a ida a concertos musicais ou ao teatro, as viagens e as visitas a museus/exposições. Estes alunos dizem-se leitores assíduos, “viajantes” além-fronteiras habituais, frequentadores regulares de exposições e de concertos (estes com maior público no colégio laico) e de peças de teatro – consumos culturais que, à exceção das viagens e dos espetáculos musicais, são mais acentuados entre as raparigas. No que diz respeito aos *gostos* dos alunos – em termos de estilos musicais, filmes, programas televisivos e leitura –, constatamos que se imbricam gostos massificados e elitizados.

A dimensão cívica, a última componente do sucesso educativo analisada, integra as propostas formativas destes colégios, que nela identificam um dos pilares da educação integral dos alunos. Eles revelam ter internalizado esta importância ao assinalar, em larga maioria, que a educação para a autonomia e responsabilidade – valores centrais para o exercício de uma cidadania reflexiva e empenhada – constitui uma componente do sucesso educativo e deve, portanto, fazer parte das missões da escola. Ainda que considerando aquém do desejável as margens de ação autónoma que os colégios lhes atribuem, os alunos mostram-se pragmaticamente conformistas perante o que admitem como limitações “naturais” a quem está integrado numa organização e se prepara para viver em sociedade.

Mostrando ter compreendido que mais importante do que a aprendizagem teórica dos valores cívicos é a sua vivência prática, estes colégios estimulam o envolvimento cívico dos seus alunos. O colégio religioso, mais ativo do que o laico no domínio do exercício efetivo destes valores, dinamiza um conjunto de ações de voluntariado dentro e fora do colégio em

que os alunos são convidados a participar – uma política ativa de intervenção que poderá explicar os altos níveis de participação dos alunos do colégio religioso neste tipo de atividades e o facto de serem eles os que se dizem mais estimulados institucionalmente para a intervenção social. Mas porque o exercício da cidadania não se esgota nas ações de voluntariado – uma prática que, aliás, é facilmente aprisionável pela lógica não emancipatória da piedade –, procurámos outros indicadores de implicação cidadã por parte dos alunos, analisando o seu grau de (des)interesse e o seu nível de participação num conjunto de associações/grupos: Associações de Estudantes, partidos políticos, associações cívicas e de direitos humanos, movimentos ecológicos e religiosos, escuteiros, clubes desportivos e grupos artísticos. Constatámos que quase metade dos alunos é membro de pelo menos uma associação/grupo – um valor expressivo quando comparado ao da generalidade dos jovens portugueses. Os escuteiros e os grupos religiosos são os de menor atratividade. Os partidos políticos, as associações cívicas e os movimentos ecológicos, ainda que desinteressantes para a maioria de alunos, suscitam interesse a uma percentagem significativa. A participação efetiva dos alunos enquanto membros não dirigentes é maior nos grupos desportivos, seguindo-se-lhes os grupos religiosos, os artísticos e, finalmente, os partidos políticos. Este envolvimento é, no entanto, permeável a diferenças de género: elas são as mais participativas nos grupos artísticos e as mais desinteressadas na vida política. A ocupação de cargos de direção nestas associações e grupos é residual.

Tendo a família um papel relevante nas trajetórias escolares dos filhos, não poderíamos analisar o sucesso educativo sem uma reflexão sobre o quadro familiar em que se veiculam e sedimentam valores e práticas que, não sendo determinantes, serão, pelo menos, condicionantes do êxito. Uma das conclusões a reter é a de que as famílias e os colégios estudados são unânimes na importância de estarem em sintonia relativamente ao modelo e ao processo formativos dos alunos. Assim, os esforços são partilhados e conjugados por estas duas instâncias socializadoras: por um lado, como vimos anteriormente, as famílias fazem questão de escolher o colégio que vá de encontro aos seus valores e ao seu modelo educativo e que garanta aos filhos a continuidade da educação familiar; por outro lado, os colégios procuram “formar” os pais no respetivo espírito e ideário educativo trazendo-os à escola e envolvendo-os nos eventos de cariz festivo e simbólico e na mística de pertença e de orgulho que deles emana ou promovendo, via Associação de Pais (como acontece no colégio religioso), ações de (in)formação às famílias através das quais elas são ajudadas a

desenvolver, em convergência com os princípios e metas do colégio, as suas competências educativas. Embora mobilizando apenas uma pequena percentagem de “pais-militantes”, a Associação de Pais do colégio religioso organiza ainda atividades lúdico-culturais, naturalmente “enformadas” pelos valores do colégio, como vimos, que servem o objetivo de sedimentação dos laços entre os pais, mas também de afiliação ao colégio.

As famílias de ambos os colégios mostram ainda um forte envolvimento na vida escolar dos filhos, participando nas reuniões de turma, procurando espontaneamente os Diretores de Ciclo/Coordenadores de Ano ou fazendo uma monitorização contínua através dos informais “recados” trocados via cadernetas individuais dos alunos. No espaço doméstico, também acompanham a vida académica dos filhos. Porque dão grande valor ao desenvolvimento da autonomia dos jovens, ajudam-nos nas tarefas escolares apenas quando solicitados, mostrando-se, no entanto, sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e, essencialmente, para garantir o “suporte” emocional requerido nas situações decisivas. Fazem questão de estar presentes no quotidiano dos filhos – não obstante as exigências laborais a que, por vezes, estão sujeitos – e não descaram o diálogo e a reflexão familiar sobre o dia-a-dia escolar ou mesmo sobre a atualidade político-social do país. Providenciam, igualmente, um conjunto de atividades lúdico-culturais conjuntas, como férias ou visitas a museus ou exposições, através das quais fortalecem a coesão familiar, alargam os horizontes culturais dos filhos e inculcam neles *habitus* de classe distintivos. A exceção reside nas famílias de funcionários não docentes dos colégios por razões que se prendem com a exiguidade do orçamento familiar e, necessariamente, com um maior alheamento face à cultura cultivada.

A este propósito, impõe-se uma nota final: contrariamente às expectativas iniciais, constituíram a exceção e não a regra as diferenças de representações e práticas entre as três frações de classe em que se integram a quase totalidade dos alunos: Burguesia Empresarial e Proprietária, Burguesia Dirigente e Profissional ou Pequena Burguesia Intelectual e Científica. Para esta homogeneidade poderá contribuir a uniformidade dos níveis de qualificações académicas da quase totalidade dos progenitores que vem esbater a pertinência de um dos vetores mais importantes de diferenciação classista que é o capital cultural. Todos partilham projetos de futuro similares para os filhos, receios idênticos e todos valorizam a formação integral e as diferentes dimensões do sucesso educativo (académica, social, cívica e cultural). As representações dos pais-funcionários não docentes tão-pouco divergem, nos aspetos fundamentais, das dos pais que integram as frações de classe mais capitalizadas. Não

constatamos, por exemplo, a sobrevalorização da dimensão académica face às outras dimensões do sucesso educativo, ao contrário do que deixaria prever a premência do desejo de mobilidade social. Imersos, por razões profissionais, na vida e na cultura destes colégios, os pais-funcionários não docentes absorverão, naturalmente, os seus valores e tenderão a tomar como classe de referência a classe que frequenta estes estabelecimentos, adotando as suas representações e o seu modelo educativo na convicção de que neles reside o passaporte para a desejada trajetória de sucesso dos filhos e para uma demarcação escolar e sócio-profissional do seu grupo de pertença que um contexto socializador entre “iguais” poderia comprometer. As únicas diferenças assinaláveis registam-se no plano das práticas, nomeadamente ao nível do acompanhamento escolar dos filhos – mais diretivo do que o das famílias mais capitalizadas – e da partilha conjunta de atividades culturais com os filhos, também menor, como já referimos.

Outra variável central na análise sociológica e que neste estudo não assumiu a importância esperada foi o género, talvez porque as classes dominantes, acompanhando as transformações históricas, deixaram de ter expectativas diferenciadas em termos de percursos escolares e profissionais para os filhos e as filhas, passando a socializar as raparigas nos valores da excelência, do mérito e do sucesso académico e profissional, signos distintivos outrora escritos no masculino. A lógica de uniformização socializadora em termos de género atravessa também o projeto formativo destes estabelecimentos de ensino como, aliás, o próprio colégio religioso parece fazer questão de sublinhar ao referir expressamente, no Projeto Educativo, que a sua proposta socializadora se destina a *homens e mulheres*. Se é verdade que identificamos nas raparigas alguns dos traços de género referenciados pelas teorizações sociológicas, não lhes reconhecemos marcas distintivas na maioria das dimensões analisadas, como é o caso das expectativas de futuro, dos projetos académicos, da valorização das diferentes dimensões do sucesso educativo, da interiorização dos valores dos colégios, do investimento na vida académica e do envolvimento em grande parte das atividades culturais e cívicas. Representações e aspirações juvenis onde as tonalidades de género se esbatem perante um projecto comum de formação integral.

É no cruzar da memória do passado e dos projetos de futuro que se delineiam, no presente, os traços dessa educação holística em que o sucesso se escreve no plural. Conscientes de viverem num “ninho” que os abriga e os prepara e confiantes nos voos que esperam e que os esperam, os alunos vivem a escola entre o envolvimento e o investimento.

Bibliografia

- ABRANTES, Pedro (2003) – Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta Editora.
- ABRANTES, Pedro (2005) – As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objeto sociológico. Interações. Nr. 1, p.25-53.
- AFONSO, Almerindo Janela (2010) – Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. Educação e Sociedade. Vol 31, nr. 113, p.1137-1156.
- ALMEIDA, Ana Nunes de (2003) – Família, conjugalidade e procriação: valores e papéis. In VALA, Jorge [*et al.*] – Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p.47-93.
- ALMEIDA, Ana Nunes de (2005) – O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. Análise Social. Vol. XL, nr. 176, p.579-593.
- ALMEIDA, Ana Nunes; VIEIRA, Maria Manuel (2006) – A escola em Portugal. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, Élia Pereira de; RAMOS, Filomena (s/data) – Insucesso e abandono escolar. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ALTHUSSER, L. (1981) – Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. In MÓNICA, Maria Filomena – Escola e classes sociais (Antologia). Lisboa: Presença. p. 43-48.
- ALVES, Natália (1998) – Escola e trabalho: atitudes, projetos e trajetórias. In CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, José Machado, coord. – Jovens portugueses de hoje. Oeiras: Celta Editora. p. 53-133.
- AMADO, João da Silva (2000) – A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos. Porto: Asa Editores.
- AMADO, João da Silva (2001) – Interação pedagógica e indisciplina na aula. Porto: Edições Asa.
- AMÂNCIO, Lígia (1994) – Masculino e feminino. Porto: Edições Afrontamento.
- ANTUNES, Fátima (2000) – Novas instituições e processos educativos. A reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988-1996). In PACHECO, José Augusto, org. – Políticas educativas. Porto: Porto Editora. p. 109-134.

- ANTUNES, Fátima (2001) – Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In STOER, Stephen R. [et al.] – Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. p. 163-208.
- APPADURAI, Arjun (2004) – Dimensões culturais da globalização. Lisboa: Editorial Teorema.
- APPLE, Michael W. (1999) – Políticas culturais e educação. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael W. (2000) – Educar à maneira da “direita”. As escolas e a aliança conservadora. In PACHECO, José Augusto, org – Políticas educativas. Porto: Porto Editora. p.23-45.
- APPLE, Michael W. (2001) – Educação e poder. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael W. (2005) – Doing things the “right” way: legitimating educational inequalities in conservative times. Educational Review. Vol. 57, nr. 3, p.271-293.
- ARAÚJO, Helena Costa (1991) – As professoras primárias na viragem do século: uma contribuição para a história da sua emergência no Estado (1870-1910). Organizações e Trabalho. Nr. 5/6, p.127-143.
- ARAÚJO, Ulisses F. (2007) – A construção social e psicológica dos valores. In ARANTES, Valéria Amorim, org. – Educação e valores. São Paulo: Summus Editorial. p. 17-64.
- ARAÚJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria (2007) – Pontuando e contrapondo. In ARANTES, Valéria Amorim, org. – Educação e valores. São Paulo: Summus Editorial. p. 107-139.
- AUDIGIER, François (2002) – L’éducation à la citoyenneté: quelques balises et exigences. Actes de l’Université d’été, agosto. Besançon: Centre national de documentation pédagogique.
- AYED, Choukri Ben (2009) – La mixité sociale dans l’espace scolaire: une non-politique publique. Actes de la recherche en sciences sociales. Nr. 180, p.11-23.
- BALLION, Robert (1980) – L’enseignement privé, une «école sur mesure». Revue Française de Sociologie. Nr. 21-2. p.203-231.
- BALLION, Robert (1991) – La bonne école. Paris: Hatier.
- BANNER, David K. (1995) – Designing effective organizations. Traditional & Transformational Views. London: Sage Publications.
- BÁRCENA, Fernando (1999) – La educación de la ciudadanía. In BÁRCENA, Fernando [et al.] – La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. p. 157-184.

- BÁRCENA, Fernando [*et al.*] (1999a) – La dimensión ética de la educación. In BÁRCENA, Fernando [*et al.*] – La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. p. 21-42.
- BÁRCENA, Fernando [*et al.*] (1999b) – La socialización como forma de educación moral. In BÁRCENA, Fernando [*et al.*] – La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. p. 43-70.
- BARRÈRE, Anne (2002) – Les enseignants au travail. Routines incertaines. Paris: L'Harmattan.
- BARRÈRE, Anne (2005) – O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. Análise Social. Nr. 176, p.619-631.
- BARRETO, António (2000) – A situação Social em Portugal, 1960-1999. Volume II. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- BARROSO, João (1996) – O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In BARROSO, João, org. – O estudo da escola. Porto: Porto Editora. p. 169-189.
- BARROSO, João (1997) – Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In CANÁRIO, Rui , org. – Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora. p. 61-78.
- BARROSO, João (2003a) – Fatores organizacionais da exclusão escolar – a inclusão exclusiva. In RODRIGUES, David, org – Perspetivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora. p. 26-36.
- BARROSO, João (2003b) – Ordem disciplinar e organização pedagógica. In CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel – Violência e violências da e na escola. Porto: Edições Afrontamento. p. 63-71.
- BARROSO, João (2005) – O Estado, a educação e a regulação. Educação e Sociedade. Vol. 26, nr. 92, p.725-751.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. (1981) – A escola como reprodutora da estrutura de classes. In MÓNICA, Maria Filomena – Escola e classes sociais (Antologia). Lisboa: Presença. p. 67-84.
- BAUDRILLARD, Jean (1995) – A sociedade de consumo. Lisboa: Edições 70.
- BEARE, Hedley [*et al.*] (1989) – Creating an excellent school: some new management techniques. London: Routledge.

BECK, Ulrich (2000) –Autodissolução e autoameaça da sociedade industrial: que significa isto? In BECK, Ulrich [*et al.*] - Modernização reflexiva. Oeiras: Celta Editora. p. 165-174.

BECKER, Howard S. (1985) – Outsiders. Paris: Editions Métailié.

BENAVENTE, Ana (2001) – Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. Revista Ibero-Americana de Educação. Nr. 27, p.99-123.

BENAVENTE, Ana [*et al.*] (1991) – Do outro lado da escola. Lisboa: Editorial Teorema.

BENAVENTE, Ana [*et al.*] (1994) – Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico. Lisboa: Edições Fim de Século.

BENAVENTE, Ana; CORREIA, Adelaide Pinto (1981) – Obstáculos ao sucesso na escola primária. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (1999) – A construção social da realidade. Lisboa: Dinalivro.

BERGONNIER-DUPUY, Geneviève (2005) – Famille(s) et scolarisation. Revue Française de Pédagogie. Nr. 151, p.5-16.

BERNSTEIN, Basil (1975) – Langage et classes sociales. Paris: Les Éditions de Minuit.

BERTHELOT, Jean-Michel (1988) – O labirinto escolar. Lisboa: Rés.

BIDART, Claire ; PELLISSIER, Anne (2007) – Entre parents et enfants: liens et relations à l'épreuve du cheminement vers la vie adulte. Recherches et Prévisions. Nr. 90, p.29-39

BIRZEA, César (1984) – A pedagogia do sucesso. Lisboa: Livros Horizonte.

BOLÍVAR, António (1997) – A escola como organização que aprende. In CANÁRIO, Rui, org. – Formação e situações de trabalho. Porto: Porto Editora. p. 81-100.

BOLÍVAR, António (2003) – Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Asa Editores.

BOLLEN, Robert (1996) – La eficacia escolar y la mejora de la escuela : el contexto intelectual y político. In REYNOLDS, David [*et al.*] – Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana.

BOUDON, Raymond (1979a) – La logique du social. Paris: Éditions Hachette.

BOUDON, Raymond (1979b) – L'inégalité des chances. Paris: Armand Colin.

BOURDIEU, Pierre (1979a) - La distinction. Critique sociale du jugement. Paris : Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1979b) – Les trois états du capital culturel. Actes de la recherche en sciences sociales. Vol.30, nr.1, p.3-6.

- BOURDIEU, Pierre (1980) – Le capital social. Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 31, p.2-3.
- BOURDIEU, Pierre (1987) – Propostas para o ensino do futuro. Cadernos de Ciências Sociais. Nr. 5, p.101-120.
- BOURDIEU, Pierre (1989) – La noblesse d’Etat. Grandes écoles et esprit de corps. Paris : Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1998) – La domination masculine. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2001a) – Razões práticas. 2.^a ed. Oeiras: Celta Editora.
- BOURDIEU, Pierre (2001b) – O poder simbólico. 4.^a ed. Algés: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (2003) – Questões de Sociologia. Lisboa: Fim de Século.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1964) – Les héritiers. Paris: Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1974) – A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert (1982) – Capitalismo e educação nos Estados Unidos. In GRÁCIO, Sérgio [et al.] – Sociologia da educação – I. Lisboa: Livros Horizonte. p. 159-192.
- BRUNET, L. (1995) – Clima de trabalho e eficácia da escola. In NÓVOA, António, coord. – As organizações escolares em análise. 2^a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p. 125-140.
- BRUNET, Luc [et al.] (1991) – Administration scolaire et efficacité dans les organisations. Ottawa: Éditions Agence d’ ARC.
- CABRAL, Manuel Villaverde (1991) – Alguns aspetos da condição feminina em Portugal. Organizações e Trabalho. Nr. 5/6, p.17-35.
- CABRAL, Manuel Villaverde (1998) – Atitudes políticas e simpatias partidárias dos jovens portugueses. In CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, José Machado, coord. – Jovens portugueses de hoje. Oeiras: Celta Editora. p. 359-382.
- CANÁRIO, Rui (1996) – Os estudos sobre a escola: problemas e perspetivas. In BARROSO, João, org. – O estudo da escola. Porto: Porto Editora. p. 121-149.
- CANÁRIO, Rui (2005) – O que é a escola?. Porto: Porto Editora.
- CANDEIAS, António (2001) – Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português. In STOER, Stephen R. [et al.] – Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. p. 23-89.

- CARDOSO, Gustavo [*et al.*] (2008) – Dinâmica familiar e interação em torno dos media: autonomia dos jovens, autoridade e controlo paternal sobre os media em Portugal. Atas do VI Congresso Português de Sociologia, 25-28 de junho. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- CARNEIRO, Elsa (2006) – A problemática da decisão: a opção dos pais pela escola privada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Dissertação de Mestrado.
- CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando (1994) – Projeto educativo. Porto: Edições Afrontamento.
- CASTEL, Robert (2005) – A insegurança social. Petrópolis: Editora Vozes.
- CASTRO, Teresa Dias de (2008) – Quando as teclas falam, as palavras calam: estudo sobre a utilização do telemóvel e do messenger por crianças do 5º e 6º ano do distrito de Braga. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- CAVACO, Maria Helena (1995) – O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, António, org. – Profissão Professor. 2.^a ed. Porto: Porto Editora. p.155-191.
- CEFAI, Daniel (2006) – Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In PAILLÉ, Pierre – La méthodologie qualitative. Paris: Armand Colin. p.33-62.
- CHAVES, Miguel (2003) – Rave: imagens e éticas de uma festa contemporânea. In CORDEIRO, Graça Índias [*et al.*] – Etnografias Urbanas. Oeiras: Celta Editora. p. 191-202.
- CHORÃO, Fátima (1992) – Cultura organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- CHUBB, John E.; MOE, Terry M. (1988) – Politics, markets, and the organization of schools. The American Political Science Review. Vol 82, nr.4, p.1065-1087.
- CLOPTON, Aaron W. (2007) – Predicting a sense of community amongst students from the presence of intercollegiate athletics: what roles do gender and bcs-affiliation play in the relationship? The SMART Journal. Vol 4, Issue 1, p.95-110.
- COLEMAN, James S. [*et al.*] (1982) – High school achievement. Public, catholic, and private schools compared.
- CONDE, Idalina (1990) – Identidade nacional e social dos jovens. Análise Social. Nr. 108-109, p.675-693.
- CONDE, Idalina (1998) – Práticas culturais: digressão pelo confronto Portugal-Europa. Observatório das Atividades Culturais. Nr. 4, p.4-7.

- CONDE, Idalina; ANTUNES, Lina (2000) – Hábitos e práticas de leitura de uma população juvenil – caracterização dos concelhos de Almada e Seixal. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001) – Da crise da escola ao escolocentrismo. In STOER, Stephen R. [*et al.*] – Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. p. 91-117.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2003) – Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias. In CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel – Violência e violências da e na Escola. Porto: Edições Afrontamento. p. 25-29.
- CORTESÃO, Luíza (2003) – Cruzando conceitos. In RODRIGUES, David, org. – Perspetivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora. p.58-72.
- CORTESÃO, Luíza [*et al.*] (2007) – Na girândola de significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI. Porto: Legis Editora.
- COSME, Ariana; TRINDADE, Rui (2007) – Escola a tempo inteiro. Porto: Profedições.
- COSTA, António Firmino da (2003) – A pesquisa de terreno em Sociologia. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira – Metodologia das ciências sociais. 12^a ed. Porto: Edições Afrontamento. p.129-148.
- COSTA, António Firmino da [*et al.*] (1990) – Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade. Análise Social. Vol. XXV, nr. 105-106, p.193-221.
- COSTA, M. Emília (1997) – Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In CAMPOS, Bártolo Paiva – Educação e desenvolvimento pessoal e social. Porto: Edições Afrontamento. p. 143-173.
- COTOVIO, Jorge (2004) – O ensino privado. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- COULANGEON, Philippe (2003) – “La stratification sociale des goûts musicaux”. Le modèle de la légitimité culturelle en question. Revue Française de Sociologie. Vol. 44, nr.1, p.3-33.
- COUSIN, Olivier (2000) – Politiques et effets-établissements dans l’enseignement secondaire. In VAN ZANTEN, Agnès – L’école l’état des savoirs. Paris: Éditions La Découverte. p.139-148.
- CRATO, Nuno (2006) – O «eduquês» em discurso direto. Lisboa: Gradiva.

- CREEMERS, B. (1996) – La base de conocimientos de eficacia escolar. In REYNOLDS, David [*et al.*] – Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana. p.51-70.
- CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard (1983) – Le pouvoir comme fondement de l'action organisée. In SEGUIN, Francine; CHANLAL, Jean François – L'analyse des organisations. Paris: Ed. Gaëtan Morin. p. 377-396.
- CRUZ, Manuel Braga [*et al.*] (1984) – A condição social da juventude portuguesa. Análise Social. Nr. 81-82, p.285-308.
- CUCHE, Denys (2003) – A noção de cultura nas Ciências Sociais. Lisboa: Fim de Século.
- CUNHA, Pedro d'Orey (1997) – Excelência e qualidade em educação. In Pedro d'Orey da Cunha, coord. – Educação em Debate. p.83-111.
- DAYRELL, Juarez (2007) – A escola «faz» as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In VIEIRA, Maria Manuel, org – Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p.191-229.
- DEAL, T. (1988) – The symbolism of Effective Schools. In WESTOBY, Adam – Culture and power in educational organizations. Milton Keynes: Open University Press. p.198-222.
- DELAMONT, Sara (1985) – Os papéis sexuais e a escola. Lisboa: Livros Horizonte.
- DELAMONT, Sara (1987) – Interação na sala de aula. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEMARIS, Michalyn C.; KRITSONIS, William Allan (2006) – A philosophical approach to minority student persistence on a historically black college and university campus. National journal for publishing and mentoring doctoral student research. Vol. 3, nr.1, p.1-6.
- DESLANDES, Rollande; CLOUTIER, Richard (2005) – Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. Revue Française de Pédagogie. Nr. 151, p.61-74.
- DIOGO, Ana Matias (1998) – Famílias e escolaridade. Lisboa: Edições Colibri.
- DIOGO, Ana Matias (2010) – Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola. Sociologia. Vol XX, p.425-442.
- DIONÍSIO, Bruno (2010) – O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. Sociologia. Vol XX, p.305-316.
- DOMINGUES, Agostinho (2007) – Uma pedagogia por modelos e exemplos de clássicos latinos, na perspetiva dos organizadores jesuítas de antologias para o ensino nos colégios da Companhia de Jesus no séc. XVI. Abel Guerra, um antologista e pedagogo jesuíta do século

- XX. In GONÇALVES, Miguel [*et al.*] – Repensar a escola hoje. O contributo dos jesuítas. Braga: Aletheia. p. 211-227.
- DUBET, François [*et al.*] (1989) – Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. Revue Française de Sociologie. Vol. XXX, p.235-256.
- DUBET, François (1991) - Les lycéens. Paris: Editions du Seuil.
- DUBET, François (1994) – Sociologie de l'expérience. Paris: Editions du Seuil.
- DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie (2000) – L'hypocrisie scolaire. Paris: Éditions du Seuil.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo (1996) – À l'école: sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Éditions du Seuil.
- DURKHEIM, Émile (2001) – Sociologia, Educação e Moral. 2.^a ed. Porto: Rés Editora.
- DURU-BELLAT, Marie (2002) – Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. Paris: Presses Universitaires de France.
- DURU-BELLAT, Marie (2004) – L'école des filles. 2.^a ed. Paris: L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, Marie (2005) – L'école peut-elle réduire les inégalités ? In FOURNIER, Martine; TROGER, Vincent, coord. – Les mutations de l'école. Le regard des sociologues. Auxerre: Sciences Humaines Éditions. p. 199-208.
- DURU-BELLAT, Marie (2006) – L'inflation scolaire. Paris: Éditions du Seuil et la République des Idées.
- DURU-BELLAT, Marie; VAN ZANTEN, Agnès (1999) – Sociologie de l'école. 2^a ed. Paris: Armand Colin.
- ECO, Umberto (1975) – O hábito fala pelo monge. In ALBERONI, Francesco [*et al.*] – Psicologia do vestir. Lisboa: Assírio & Alvim. p.7-20.
- EDMONDS, Ronald (1979) – Effective schools for the urban poor. Educational Leadership. Nr. 37, p.15-24.
- ENRIQUEZ, Eugène (1992) – L'organisation en analyse. Paris: PUF.
- ESTANQUE, Elísio; MENDES, José Manuel (1997) – Classes e desigualdades sociais em Portugal. Um estudo comparativo. Porto: Edições Afrontamento.
- ESTÊVÃO, Carlos (1993) – Cerimoniais de envolvimento nas organizações educativas privadas. Braga: Universidade do Minho.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998) – A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas. Revista Portuguesa de Educação. Vol. II, nr.1, p.23-36.

- ESTÊVÃO, Carlos (2000) – O público e o privado em educação. A providenciação pública do privado na educação portuguesa. In PACHECO, José Augusto, org – Políticas educativas. Porto: Porto Editora. p. 137-159.
- ESTÊVÃO, Carlos (2001) – Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Braga: Universidade do Minho.
- ESTEVE, José M. (1995) – Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, António, org – Profissão Professor. 2.^a ed. Porto: Porto Editora. p. 93-124.
- ESTRELA, Maria Teresa (1986) – Une étude sur l'indiscipline en classe. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, Maria Teresa (2002) – Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. 4.^a ed. Porto: Porto Editora.
- FAGUER, Jean-Pierre (1991) - Les effets d'une "éducation totale". Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 86-87, p.25-43.
- FELOUZIS, Georges; PERROTON, Joelle (2009) – Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. Actes de la recherche en sciences sociales. Nr. 180, p.93-100.
- FERNANDES, Ana Alexandre (1998) – Identidade nacional e cidadania europeia. In CABRAL, Manuel Villaverde; PAIS, José Machado, coord. – Jovens portuguesas de hoje. Oeiras: Celta Editora. p.307-357.
- FERNANDES, A. (1991a) – O insucesso escolar. In PIRES, Eurico Lemos [*et al.*] – A construção social da educação escolar. Porto: Asa. 187-232.
- FERNANDES, António Teixeira (1991b) – Formas e mecanismos de exclusão social. Sociologia. I série, vol. I, p.9-66.
- FERNANDES, António Teixeira [*et al.*] (1998) – Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, António Teixeira [*et al.*] (2001) – Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e práticas culturais. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, António Teixeira (2003a) – Valores e atitudes religiosas. In VALA, Jorge [*et al.*] – Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p. 123-197.
- FERNANDES, Ernesto (2003b) – O associativismo no tempo da globalização: voluntariado e cidadania democrática. Intervenção Social. Vol. XIII, nr. 27, p.159-190.

- FERREIRA, Paulo Antunes (1998) – Atitudes perante a vida, moralidades e éticas de vida. In PAIS, José Machado, coord. – Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. p.61-145.
- FERREIRA, Pedro M.; SILVA, Pedro Alcântara (2005) – O associativismo juvenil e a cidadania política. Lisboa: IPJ.
- FERREIRA, Virgínia (2003a) – O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira – Metodologia das ciências sociais. 12.^a ed. Porto: Edições Afrontamento. p.165-196.
- FERREIRA, Pedro Moura (2003b) – Comportamentos de risco dos jovens. In PAIS, José Machado [*et al.*] – Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo. Oeiras: Celta Editora. p. 41-166.
- FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre (1997) – A nova era das desigualdades. Oeiras: Celta Editora.
- FLICK, Uwe (2003) – An introduction to qualitative research. 2.^a ed. London: Sage Publications.
- FLORO, M. (1996) – Questions de violence à l'école. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- FONSECA, Laura P. (2001) – Culturas juvenis, percursos femininos. Oeiras: Celta Editora.
- FONTES, Fernando (1999) – Leitura juvenil: hábitos e práticas no distrito de Coimbra. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- FONTOURA, Madalena (2006) – Do projeto educativo de escola aos projetos curriculares. Fundamentos, processos e procedimentos. Porto: Porto Editora.
- FORMOSINHO, João (1988) – Organizar a escola para o sucesso educativo. In AAVV – Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. p. 105-136.
- FORMOSINHO, João (2007) – O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim (2007) – Modernidade, burocracia e pedagogia. In SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira, org. – A escola sob suspeita. Porto: Edições Asa. p. 97-119.
- FORQUIN, Jean-Claude (2000) – L'école et la question du multiculturalisme: approches françaises, américaines et britanniques. In VAN ZANTEN, Agnès – L'école l'état des savoirs. Paris : Éditions La Découverte. p.151-160.

- FOUCAULT, Michel (2002) – Vigiar e Punir. Petrópolis: Editora Vozes.
- FOURNIER, Martine; TROGER, Vincent (2005) – Public, privé: des stratégies différentes selon les milieux sociaux. In FOURNIER, Martine; TROGER, Vincent, coord. – Les mutations de l'école. Le regard des sociologues. Auxerre: Sciences Humaines Éditions. p. 132-134.
- FOX, Robert S. [*et al.*] (197-) – School Climate Improvement: A challenge to the School Administrator. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- FREIRE, Paulo (1992) – Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Teresa; SOARES, Isabel (2000) – O impacto psicossocial do envolvimento em atividades de lazer no processo de desenvolvimento adolescente. Psicologia: teoria, investigação e prática. Vol. 5, nr.1, p.23-40.
- FREIRE-MEDEIROS, Bianca (2007) – A favela que se vê e que se vende. Reflexões e polêmicas em torno de um destino turístico. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 22, nr. 65, p.61-72.
- FREITAS, Eduardo de [*et al.*] (1997) – Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (2000) – A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade. 2.^a ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GARCIA, José Luís [*et al.*] (2000) – Estranhos. Juventude e dinâmicas de exclusão social em Lisboa. Oeiras: Celta Editora.
- GERBER, Susan (1996) – Extracurricular activities and academic achievement. Journal of research and development in education. Vol. 30, nr.1, p.42-50.
- GIDDENS, Anthony (1997) – Para além da esquerda e da direita. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (2001) – Transformações da intimidade. 2.^a ed. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (2002) – As consequências da modernidade. 4.^a ed. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, Fernando (1999) – La enseñanza de los derechos humanos. In BÁRCENA, Fernando [*et al.*] – La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. p.71-103.
- GOFFMAN, Erving (2001) – Manicómios, prisões e conventos. 7.^a ed. São Paulo: Editora Perspetiva.

- GOMBERT, Philippe; VAN ZANTEN, Agnès (2004) – Le modèle éducatif du pôle “privé” des classes moyennes: ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. Éducation et Sociétés. Nr. 14, p.67-83.
- GOMES, Rui (1996) – Teses para uma agenda de estudo da escola. In BARROSO, João, org. – O estudo da escola. Porto: Porto Editora. p.87-107.
- GOMES, Rui Telmo (2003) – Sociografia dos lazeres e práticas culturais dos jovens portugueses. In PAIS, José Machado [*et al.*] – Condutas de Risco, Práticas Culturais e Atitudes Perante o Corpo. Oeiras: Celta Editora. p.167-263.
- GOOD, Thomas L.; WEINSTEIN, Rhona S. (1995) – As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In NÓVOA, António, coord. – As organizações escolares em análise. 2.^a ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p.79-98.
- GRÁCIO, Sérgio (1998) – Ensinos Técnicos e Política em Portugal – 1910/1990. Lisboa: Instituto Piaget.
- GRACOS (1996) – Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal. 2.^a ed. Santo Tirso: GRACOS.
- GRACOS (2000) – Características da educação da Companhia de Jesus. Braga: GRACOS.
- GUERRA, Paula (2003) – A cidade na encruzilhada do urbano: elementos para uma abordagem de um objeto complexo. Sociologia. Vol. XIII, p.69-119.
- HALL, Edward T. (1986) – A dimensão oculta. Lisboa: Relógio D’Água.
- HAMEL, Jacques (2006) – Réflexions sur l’objectivation du sujet et de l’objet. In PAILLÉ, Pierre – La méthodologie qualitative. Paris: Armand Colin. p.85-98.
- HARGREAVES, Andy; FINK, Dean (2007) – Liderança sustentável. Porto: Porto Editora.
- HENRIQUES, Susana (2003) – Novos consumos em ambientes de lazer: “risco cultivado”? In CORDEIRO, Graça Índias [*et al.*] – Etnografias Urbanas. Oeiras: Celta Editora. p.179-189.
- HÉRITIER, Françoise (2007) – Mulheres, ciências e desenvolvimento. In OCKRENT, Christine, org. – O livro negro da condição das mulheres. Lisboa: Temas e Debates. p.654-662.
- HERPIN, Nicolas (1982) – A Sociologia Americana. Porto: Edições Afrontamento.
- HOPKINS, David (1985) – L’autoanalyse de l’établissement scolaire – un moyen d’améliorer le fonctionnement de l’école. Leuven: Acco.

- HUTMACHER, Walo (1995) – A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In NÓVOA, António, coord. – As organizações escolares em análise. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p.47-76.
- ILLICH, Ivan (1976) – Aprender sem escola. In ILLICH, Ivan [*et al.*] – A escola e a repressão dos nossos filhos. Mem Martins: Publicações Europa-América. p.11-60.
- JESUS, Saul Neves (1991) – Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos. Porto: Edições Asa.
- KAUPILLA, Ana Maria (2007) – O argumento esquecido na política de clonagem educativa. In SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira, org. – A escola sob suspeita. Porto: Edições Asa. p.223-239.
- KELLERHALS, Jean; MONTANDON, Cléopâtre (1991) – Les stratégies éducatives des familles. Lausanne: Delachaux et Niestle.
- KOLODNY, Annette (1993) – Dancing Through the minefield: some observations on the theory, practice, and politics of a feminist literary criticism. In KOURANY, Janet [*et al.*] – Feminist philosophies. London: Harvester Wheatsheaf. p.221-235.
- KOVÁCS, Ilona (2002) – As metamorfoses do emprego. Oeiras: Celta Editora.
- KUH, George D. [*et al.*] (2005) – Student success in college: creating conditions that matter. San Francisco: Jossey-Bass.
- LAHIRE, Bernard (2003) – O homem plural. Lisboa: Instituto Piaget.
- LAHIRE, Bernard (2005) – Patrimónios individuais de disposições. Para uma sociologia à escala individual. Sociologia, problemas e práticas. Nr. 49, p.11-42
- LAHIRE, Bernard (2008) – Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática.
- LANGOUET, Gabriel; LÉGER, Alain (1991) – Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires. Paris: Éditions Publidix.
- LAUGLO, J.; OIA, T. (2007) – Education and Civic Engagement: Review of Research and a Study on Norwegian Youths. OECD Education Working Papers. Nr. 12.
- LAUTREY, Jacques (1980) – Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEAL, Maria Rita Mendes (1988) – Fatores pessoais para o sucesso educativo. In AAVV – Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. p.45-61.

- LEE, Valérie E. [et al.] (1998) – Setor differences in High School Course Taking: A private school or Catholic school effect ? Sociology of Education. Nr. 71, p.314-335.
- LEE, Valerie E.; SMITH, Julia B. (1997) – High school size: which works best and for whom? Educational Evaluation and Policy Analysis. Nr. 19, p.205-227.
- LÉGER, Alain (1998) – Public ou privé: choix d'école et de société. Conferência da Federação das Obras Laicas do Calvados, junho. Caen: CRDP de Basse-Normandie.
- LIMA, Licínio C. (1996) – Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In BARROSO, João, org. – O estudo da escola. Porto: Porto Editora. p. 15-39.
- LIMA, Jorge Ávila de (2008) – Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- LLAVADOR, F. Beltrán; ALONSO, A. San Martín (2000) – Desenhar a coerência escolar. Porto: Asa Editores.
- LOBROT, Michel (1992) – Para que serve a escola?. Lisboa: Terramar.
- LOPES, João Teixeira (1997a) – Tristes Escolas. Porto: Edições Afrontamento.
- LOPES, José Manuel Martins (1997b) – Projeto educativo dos colégios da Companhia de Jesus. Braga: Editorial A. O.
- LOPES, João Teixeira (2000) – A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas. Porto: Edições Afrontamento.
- LOPES, João Teixeira (2002) – Novas questões de sociologia urbana. Porto: Edições Afrontamento.
- LOPES, João Teixeira (2007a) – Da democratização à democracia cultural. Porto: Profedições.
- LOPES, João Teixeira (2010) – Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. Sociologia. Vol XX, p.281-290.
- MACBEATH, John; MORTIMORE, Peter (2001) – Improving school effectiveness. Maidenhead: Open University Press.
- MACEDO, Eunice (2009) – Cidadania em confronto. Educação de jovens elites em tempo de globalização. Porto: Legis Editora.
- MACHADO, Fernando Luís; ALMEIDA, João Ferreira de (1996) – Perfis sociais. In ALMEIDA, João Ferreira de [et al.] – Jovens de hoje e de aqui. Loures: Câmara Municipal de Loures. p.17-34.

- MACHAQUEIRO, Mário Artur (2000) – Contradições e disfunções no sistema de ensino em Portugal. Atas do IV Congresso Português de Sociologia, 17-19 de abril. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. (1998) – Orgulhosamente filhos de Rousseau. Porto: Profedições.
- MAGALHÃES, António M. (2003) – As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e coletivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania. In CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel – Violência e violências da e na Escola. Porto: Edições Afrontamento. p. 39-47.
- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. (2002a) – A escola para todos e a excelência académica. Porto: Profedições.
- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. (2002b) – Repensando a escola da modernidade e a modernidade da escola. A página da educação. Nr. 117, p.7.
- MAISONNEUVE, Jean (1976) – Le corps et le corporéisme aujourd’hui. Revue Française de Sociologie. XVII, p.551-571.
- MARRY, Catherine (2005) – La réussite des filles à l’école: trois interprétations sociologiques. In FOURNIER, Martine; TROGER, Vincent, coord. – Les mutations de l’école. Le regard des sociologues. Auxerre: Sciences Humaines Éditions. p.221-225.
- MARRY, Catherine (2007) – A educação das raparigas na Europa: uma revolução inacabada. In OCKRENT, Christine, org. – O livro negro da condição das mulheres. Lisboa: Temas e Debates. p.611-636.
- MARTINS, Fausto Sanches (2007) – Articulação espacial da Área das Escolas dos Colégios Jesuítas de Portugal. In GONÇALVES, Miguel [et al.] – Repensar a escola hoje. O contributo dos jesuítas. Braga: Aletheia. p.103-126.
- MARUANI, Margaret (2007) – Vida profissional: a paridade sem igualdade. In OCKRENT, Christine, org. – O livro negro da condição das mulheres. Lisboa: Temas e Debates. p.637-648.
- MAXWELL, Joseph A. (1996) – Qualitative research design. An interactive approach. London: Sage Publications.
- MELO, Maria Benedita Portugal e (2007) – Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise. In VIEIRA, Maria Manuel, org – Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p.67-94.

- MELO, Maria Benedita Portugal e (2010) – Traços da retórica produzida sobre o “efeito de escola”: análise exploratória da opinião difundida na imprensa escrita e das representações do ensino secundário. Sociologia. Vol. XX, p.291-304.
- MENEZES, Isabel (1990) – Desenvolvimento no contexto familiar. In CAMPOS, Bártolo Paiva, coord. – Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. Vol II. Lisboa: Universidade Aberta. p.52-91.
- MENSION-RIGAU, Eric (2007) – Aristocrates et grands bourgeois. Perrin: Éditions Plon.
- MIKIEWICZ, Piotr (2008) – O mundo social da escola e as trajetórias sociais da juventude. Educação, Sociedade & Culturas. Nr. 27, p.89-108.
- MÓNICA, Maria Filomena (1997) – Os filhos de Rousseau. Lisboa: Relógio d’Água.
- MORAIS, Carlos B. (2007) – A solidariedade e o ideal educativo da Companhia de Jesus. In GONÇALVES, Miguel [et al.] – Repensar a escola hoje. O contributo dos jesuítas. Braga: Aletheia. p.361-376.
- MORAN, E. Thomas; VOLKWEIN, J. Fredericks (1992) – The cultural approach to the formation of organizational climate. Human relations. Vol. 45, nr.1, p.19-47.
- MORTIMORE, Peter (1991) – School effectiveness research: which way at the cross-roads? School Effectiveness and School Improvement. Vol. 2, nr.3, p.213-229.
- MOURA, Ana Mocuixe (2001) – Práticas de leitura, jovens e novas tecnologias – a Biblioteca Municipal de Oeiras. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- MUÑOZ-REPISO, Mercedes (1996) – Prólogo a la edición en español. In REYNOLDS, David [et al.] – Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana. p.11-16.
- NATHAN, Joseph; NICOLAS, Alex (1972) – The uniform: a sociological perspective. American Journal of Sociology. Vol 77, nr.4, p.719-730.
- NERY, Rui Vieira (2010) – Semear para colher através da Música. Boletim dos Professores. Ministério da Educação. Nr.18, p.4-5.
- NEVES, José Gonçalves das (2000) – Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos. Lisboa: Editora RH.
- NOELL, Jay (1982) – Public and catholic schools: a reanalysis of “public and private schools”. Sociology of Education. Vol. 55, nr. 2-3, p.123-132.
- NOGUEIRA, Maria Alice (2004) – Favorecimento econômico e a excelência escolar: um mito em questão. Revista Brasileira de Educação. Nr. 26, p.133-144.

- NOGUEIRA, Maria Alice (2005) – A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. Análise Social. Nr. 176, p.563-578.
- NÓVOA, António (1995) – Para uma análise das instituições escolares. In NÓVOA, António, coord. – As organizações escolares em análise. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. p.15-43.
- NÓVOA, António (1998) – Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation). Lisboa: Educa.
- NUNES, João Sedas (1996) – Práticas culturais. In ALMEIDA, João Ferreira de [et al.] – Jovens de hoje e de aqui. Loures: Câmara Municipal de Loures. p.131-153.
- OSER, Fritz K. (1986) – Moral Education and values education: the discourse perspective. In WITTROCK, Merlin C., ed. – Handbook of research on teaching. 3.ª ed. New York: Macmillan Publishing Company. p. 917-941.
- PAILLÉ, Pierre (2006) – Qui suis-je pour interpréter ? In PAILLÉ, Pierre – La méthodologie qualitative. Paris: Armand Colin. p.99-124.
- PAIS, José Machado (1996) – Sociabilidades. In ALMEIDA, João Ferreira de [et al.] – Jovens de hoje e de aqui. Loures: Câmara Municipal. p.171-191.
- PAIS, José Machado (1998) – Introdução. In PAIS, José Machado, coord. – Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. p. 17-58.
- PAIS, José Machado (1999) - Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta Editora.
- PAIS, José Machado (2001) – Ganchos, tachos e biscates. Porto: Âmbar.
- PAIS, José Machado (2003) – Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- PALHARES, José Augusto (1996a) – A problemática do associativismo estudantil na sociologia da educação: um contributo para a formação (democrática) de professores. Revista Portuguesa de Educação. Nr. 9, p.89-99.
- PALHARES, José Augusto (1996b) – O Associativismo Estudantil e a Participação Associativa na Escola Secundária. Atas do III Congresso Português de Sociologia, 7-9 fevereiro. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- PALHARES, José Augusto (2008) – Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. Educação, Sociedade & Culturas. Nr. 27, p.109-130.

- PALHARES, José Augusto; TORRES, Leonor Lima (2011) – Percursos de excelência no Ensino Secundário: representações e práticas de alunos distinguidos num quadro de excelência. Atas do Encontro Educação, Territórios e (Des)igualdades, 27 e 28 de janeiro. Porto: Faculdade de Letras.
- PAPPÁMIKAIL, Lia (2007) – O lugar da autonomia: reflexões em torno das identidades juvenis e da família. In VIEIRA, Maria Manuel, org – Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p.163-189.
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1993) – A escola cultural. Horizonte decisivo da reforma educativa. 2.^a ed. Lisboa: Texto Editora.
- PAULA, Marta Almeida Vidal; SILVA, Adelina Lopes da (2007) – A avaliação do ambiente familiar e o seu papel na competência escolar das crianças: adaptação do inventário home. In SIMÃO, Ana M. Veiga [et al.] – Autorregulação da aprendizagem: das conceções às práticas. Lisboa: Educa. p.169-193.
- PERISTA, Heloísa (2002) – Género e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens. Análise Social. Vol.XXXVII, nr. 163, p.447-474.
- PEREIRA, Virgílio Borges (2005) – Classes e culturas de classe das famílias portuenses. Classes sociais e “modalidades de estilização da vida” na cidade do Porto. Porto: Edições Afrontamento.
- PERRENOUD, Philippe (1984) – La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire. Librairie: Droz.
- PERRENOUD, Philippe (1987) – Ce que l'école fait aux familles: inventaire. In MONTANDON, C.; PERRENOUD, Philippe – Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Berne: Lang.
- PERRENOUD, Philippe (1995) – Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2003) – Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In AZEVEDO, Joaquim – Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz. Porto: Asa Editores. p.104-126.
- PERRENOUD, Philippe (2005) – Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed Editora.

- PESSOA, Teresa (2007) – O educador como tecelão de afetos: reflexões e desafios na escola atual. In SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira, org. – A escola sob suspeita. Porto: Edições Asa. p.343-359.
- PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique (1998) – Grandes fortunes: dynasties familiales et formes de richesse en France. Paris: Éditions Payot.
- PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique (2007) – Sociologie de la bourgeoisie. 3ª ed. Paris: La Découverte.
- PINTASSILGO, Joaquim (2003) – Construção histórica da noção de democratização do ensino. O contributo do pensamento pedagógico português. In VIEIRA, Maria Manuel [*et al.*] – Democratização escolar. Intenções e apropriações. Lisboa: Centro de Investigação em Educação. p.119-141.
- PINTO, Mário (1993) – Liberdades de aprender e de ensinar: escola privada e escola pública. Análise Social. Vol. xxviii, nr. 123-124, 4º-5º, p.753-774.
- PINTO, José Madureira (1994) – Propostas para o ensino das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- PINTO, Conceição Alves (1995) – Sociologia da Escola. Amadora: McGraw-Hill.
- PINTO, Manuel (1999) – Os filhos dos media e os conflitos com a escola. In PINTO, Manuel [*et al.*] – As pessoas que moram nos alunos. Porto: Edições Asa. p.11-33.
- PINTO, José Madureira (2002) – Fatores de sucesso/insucesso. Atas do Seminário Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português, 17 de Janeiro. Lisboa: CNE.
- PINTO, José Madureira (2007) – Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social. Porto: Edições Afrontamento.
- PIRES, Eurico Lemos (2002) – Da inquietação à quietude. O caso do PIPSE. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- POMBO, Olga (2002) – A escola, a reta e o círculo. Lisboa: Relógio d'Água.
- PONTE, Cristina (2007) – Notícias sobre crianças, risco e ansiedade social. In VIEIRA, Maria Manuel, org – Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p.25-66.
- POSTIC, Marcel (1995) – Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar. Porto: Porto Editora.
- POSTIC, Marcel (2007) – A relação pedagógica. Almargem do Bispo: Padrões Culturais Editora.

- POUPEAU, Franck (2003) – Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France. Paris: Éditions Raisons d'Agir.
- POURTOIS, Jean-Pierre [*et al.*] (2006) – Postures et démarches épistémiques en recherche. In PAILLÉ, Pierre – La méthodologie qualitative. Paris: Armand Colin. p. 169-200.
- PUIG, Josep Maria (2007) – Aprender a viver. In ARANTES, Valéria Amorim, org. – Educação e valores. São Paulo: Summus Editorial. p. 65-106.
- PUNCH, Maurice (1998) – Politics and ethics in qualitative research. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. – Handbook of qualitative research. Londres: Sage Publications. p.83-97.
- QUEIROZ, J. Manuel de (2000) – Pédagogie et pédagogues contre le savoir? In VAN ZANTEN, Agnès – L'école l'état des savoirs. Paris: Éditions La Découverte. p.374-380.
- RAYOU, Patrick (2005) – Les nouvelles sociabilités des lycéens. In FOURNIER, Martine; TROGER, Vincent, coord. – Les mutations de l'école. Le regard des sociologues. Auxerre: Sciences Humaines Éditions. p.85-93.
- RELVAS, Ana Paula (1999) – A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã? In PINTO, Manuel [*et al.*] – As pessoas que moram nos alunos. Porto: Edições Asa. p.75-96.
- RÉMY, Jean; VOYÉ, Liliane (1997) – A Cidade: Rumo a uma nova definição?. 2.^a ed. Porto: Edições Afrontamento.
- RENDEIRO, Ana Isabel; DUARTE, António M. (2007) – Concepções de aprendizagem face à avaliação em estudantes do ensino secundário. In SIMÃO, Ana M. Veiga [*et al.*] – Autorregulação da aprendizagem: das concepções às práticas. Lisboa: Educa. p.63-92.
- RENZETTI, Claire; CURRAN, Daniel (1993) – Sex-role socialization. In KOURANY, Janet [*et al.*] – Feminist philosophies. London: Harvester Wheatsheaf. p.31-42.
- RESENDE, José Manuel (2008) – A sociedade contra a escola? A socialização política escolar num contexto de incerteza. Lisboa: Instituto Piaget.
- REVEZ, Maria Helena Allen (2004) – Gestão das organizações escolares. Liderança escolar e clima de trabalho. Um estudo de caso. Chamusca: Edições Cosmos.
- REYNOLDS, David; STOLL, Louise (1996) – La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos. In REYNOLDS, David [*et al.*] – Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid: Santillana. p.103-118.

- RIBEIRO, Ana Maria Alves (2007a) – A vantagem escolar das raparigas no Secundário: resultados escolares e identidades juvenis numa perspetiva de género. In VIEIRA, Maria Manuel, org – Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p.109-135.
- RIBEIRO, Cristina Mendes Gomes (2007b) – A dimensão pedagógica do teatro: a perenidade das práticas pedagógicas da Companhia de Jesus. In GONÇALVES, Miguel [*et al.*] – Repensar a escola hoje. O contributo dos jesuítas. Braga: Aletheia. p.403-421.
- ROAZZI, António; ALMEIDA, Leandro S. (1988) – Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? Revista Portuguesa de Educação. Nr. 2, p.53-60.
- ROCHA, Cristina (2005) – Relação escola-família. In STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro, orgs. – Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora. p.138-143.
- ROCHEX, Jean Yves (2003) – Pistas para uma desconstrução do tema “a violência na escola”. In CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel – Violência e violências da e na Escola. Porto: Edições Afrontamento. p.13-21.
- RODRIGUES, David (2003) – Prefácio. In RODRIGUES, David, org. – Perspetivas sobre a inclusão. Porto: Porto Editora. p.8-10.
- ROGEIRO, Ana Margarida; BRANCO, Maria Luísa (2007) – A pedagogia jesuítica: a atualidade de uma proposta. In GONÇALVES, Miguel [*et al.*] – Repensar a escola hoje. O contributo dos jesuítas. Braga: Aletheia. p.423-437.
- ROSA, Joaquim Coelho (1997) – Sucesso escolar. Medidas com sucesso ou esforços inúteis. In CUNHA, Pedro d’Orey da – Educação em debate. Lisboa: Universidade Católica. p.114-136.
- RUTTER, Michael [*et al.*] (1979) – Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children. London: Open Books.
- SACRISTÁN, José Gimeno (1995) – Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António, org – Profissão Professor. 2.^a ed. Porto: Porto Editora. p.63-92.
- SACRISTÁN, José G. (2000) – Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. In PACHECO, José Augusto, org. – Políticas educativas. Porto: Porto Editora. p.47-65
- SACRISTÁN, José Gimeno (2003) – O aluno como invenção. Porto: Porto Editora.

- SAFILIOS-ROTHSCHILD, Constantina (1986) – Les différences, selon le sexe, dans la socialisation et l'éducation des jeunes enfants et leurs conséquences sur le choix des études et leurs résultats. In OCDE – L'enseignement au féminin. Paris: OCDE. p. 32-62.
- SAMMONS, Pam (2006) – Embracing Diversity: new challenges for school improvement in a global learning society. International Congress for school effectiveness and improvement, 4 de janeiro. Florida: Fort Lauderdale.
- SANDER, William (1999) – Private schools and public school achievement. The Journal of Human Resources. Vol 34, nr. 4, p.697-709.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995) – O curriculum oculto. 3ª ed. Porto: Porto Editora.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (2000) – O professorado na época do neoliberalismo. Aspetos sociopolíticos do seu trabalho. In PACHECO, José Augusto, org. – Políticas educativas. Porto: Porto Editora. p.69-90.
- SANTOS, António; PINTO, Manuel (1992) – O jornal escolar. Porto: Edições Asa.
- SANTOS, Maria de Lurdes Lima dos, coord. (2007) – A Leitura em Portugal. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- SAPORITO, Salvatore (2003) – Private choices, public consequences: magnet school choice and segregation by race and poverty. Social Problems. Vol. 50, nr.2, p.181-203.
- SAVAGE, Mike [et al.] (2000) – Individualization and cultural distinction. In SAVAGE, Mike, org. – Class analysis and social transformation. Buckingham: Open University Press. p.101-120.
- SCHMIDT, Luísa (1990) – Jovens: família, dinheiro, autonomia. Análise Social. Nr. 108-109, p.645-673.
- SEIXAS, Ana Maria (2001) – Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In STOER, Stephen R. [et al.] – Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. p.209-238.
- SIERRA, Fernando Sabirón (1996) – Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar: a análise sociocrítica do fenómeno escolar. In BARROSO, João, org. – O estudo da escola. Porto: Porto Editora. p.109-120.
- SILVA, Augusto Santos (2003a) – “Acesso” e “sucesso”: factos e debates na democratização da educação em Portugal. In VIEIRA, Maria Manuel [et al.] – Democratização escolar. Intenções e apropriações. Lisboa: Centro de Investigação em Educação. p.173-1195.

- SILVA, Catarina Lorga da (1999) – Educação e formação profissional. In FIGUEIREDO, Alexandra Lemos [*et al.*] – Jovens em Portugal. Oeiras: Celta Editora. p.97-116.
- SILVA, Mariléia Maria (2010) – Redes de relações sociais e acesso ao emprego entre os jovens: o discurso da meritocracia em questão. Revista Educação & Sociedade. Vol.31, nr.110, p.243-260.
- SILVA, Pedro (2003b) – Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Pedro (2005) – Pais, professores e associações de pais. In STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro, orgs. – Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora. p.149-157.
- SILVA, Pedro; STOER, Stephen R. (2005) – Do pai colaborador ao pai parceiro. In STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro, orgs. – Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora. p.13-28.
- SINGLY, François de (2005) – Vices et vertus de la famille. In FOURNIER, Martine; TROGER, Vincent, coord. – Les mutations de l'école. Le regard des sociologues. Auxerre: Sciences Humaines Éditions. p.117-125.
- SOUSA, Elisabete de (1991) – Família e trabalho: um quadro de estabilidade. Organizações e trabalho. Nr. 5/6, p.63-74.
- SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira (2007) – Nota de apresentação. In SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira, org. – A escola sob suspeita. Porto: Edições Asa. p.9-11.
- SOUZA, Silvana Aparecida de (2009) – Formas renovadas de privatização da educação no Brasil: o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (RSE). Teoria e Prática. Vol. 19, nr.32, p.73-88.
- SPRINTHALL, N. A.; COLLINS, W. A. (1994) – Psicologia do adolescente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STAKE, Robert E. (1998) – Case studies. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. – Handbook of qualitative research. Londres: Sage Publications. p.236-247.
- STANLEY, John; WYNESS, Michael G. (2005) – Vivendo com a participação dos pais. In STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro, orgs. – Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora. p.51-74.

- STOER, Stephen R. [et al.] (2001) – Globalização/localização: o processo educativo e a construção social dos agentes educativos. In STOER, Stephen R. [et al.] – Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. p.21-22.
- STOER, Stephen R. (2001) – Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In STOER, Stephen R. [et al.] – Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. p.245-275.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza (2005) – A reconstrução das relações escola-família. In STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro, orgs. – Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora. p.75-88.
- STOER, Stephen R.; MAGALHÃES, António (2005) – A diferença somos nós. Porto: Edições Afrontamento.
- TANGUY, Lucie (1972) – L'État et l'école. L'école privée en France. Revue Française de Sociologie. Nr. 13-3, p.325-375.
- TAVAN, Chloé (2004) – École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. Revue Française de Sociologie. Nr. 45-1, p.133-65.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999) – Modelo escolar em transformação e formação da personalidade. In PINTO, Manuel [et al.] – As pessoas que moram nos alunos. Porto: Edições Asa. p.35-47.
- TEDESCO, Juan Carlos (2008) – O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. 3.^a ed. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- TEODORO, António (2001) – Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In STOER, Stephen R. [et al.] – Transnacionalização da Educação. Porto: Edições Afrontamento. p.125-161.
- THURLER, Monica Gather (1994) – Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme? Revue Française de Pédagogie. Nr. 109, p.19-39.
- TINTO, Vincent (1993) – Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition. 2.^a ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- TONUCCI, Francesco (1986) – Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. Análise Psicológica. Nº1, Série V, p.169-178.

- TORRES, Anália Cardoso; SILVA, Francisco (1998) – Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres. Sociologia, Problemas e Práticas. Nr. 28, p.9-65.
- TORRES, Leonor (1997) – Cultura organizacional escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta Editora.
- TORRES, Leonor Lima (2004) – Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- VAN ZANTEN, Agnès (2000a) – Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. Déviance et société. Vol. 24, nr. 4, p.377-401.
- VAN ZANTEN, Agnès (2000b) – Un libéralisme éducatif sans frontières ? In VAN ZANTEN, Agnès – L'école l'état des savoirs. Paris: Éditions La Découverte. p.355-364.
- VAN ZANTEN, Agnès (2005) – Efeitos de concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. Cadernos de Pesquisa. Vol. 35, nr. 126, p.565-593.
- VAN ZANTEN, Agnès (2009a) – Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales. Paris: PUF.
- VAN ZANTEN, Agnès (2009b) – Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. Actes de la recherche en sciences sociales. Nr. 180, p.25-34.
- VASCONCELOS, Pedro (2002) – Redes de apoio familiar e desigualdade social: estratégias de classe. Análise Social. Nr. 163, p.507-544.
- VIAUD, Marie-Laure (2005) – Des collèges et des lycées différents. Paris: PUF.
- VIEGAS, José Manuel Leite (2004) – Implicações democráticas das associações voluntárias. O caso português numa perspetiva comparativa europeia. Sociologia, Problemas e Práticas. Nr. 46, p.33-50.
- VIEGAS, José Manuel Leite [et al.] (2010) – Envolvimento associativo e mobilização cívica. O caso português em perspetiva comparativa e evolutiva. In VIEGAS, José Manuel Leite [et al.] – A qualidade da democracia em debate. Deliberação, representação e participação políticas em Portugal e Espanha. Lisboa: Editora Mundos Sociais. p.157-180.
- VIEIRA, Maria Manuel (1993) – Letras, artes e boas maneiras: a educação feminina das classes dominantes. Análise Social. Nr. 120, p.7-53.
- VIEIRA, Maria Manuel (2003a) – Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar. In VIEIRA, Maria Manuel [et al.] – Democratização escolar. Intenções e apropriações. Lisboa: Centro de Investigação em Educação. p.75-103.

- VIEIRA, Maria Manuel (2003b) – Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIEIRA, Maria Manuel (2005) – O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer? Análise Social. Nr. 176, p.519-545.
- VIEIRA, Maria Manuel (2006) – Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. Interações. Nr. 2, p.291-305.
- VIEIRA, Maria Manuel (2007) – Recém-chegados à universidade: entre constrangimentos sociais e projetos individuais. In VIEIRA, Maria Manuel, org. – Escola, jovens e media. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. p.137-162.
- VIENNE, Philippe (2005) – Socialização e ressocialização: as políticas de educação para as classes populares. Análise Social. Nr. 176, p.633-649.
- VILAR, Duarte; GASPARGAR, Ana Micaela (2000) – Traços redondos (A gravidez em mães adolescentes). In PAIS, José Machado, coord. – Traços e riscos de vida. 2ª ed. Porto: Âmbar. p.31-91.
- WAGNER, Anne-Catherine (2007) – La place du voyage dans la formation des élites. Actes de la recherche en sciences sociales. Nr. 170, p.58-65.
- WATERS, Malcom (2002) – Globalização. Oeiras: Celta Editora.
- WEST, Mel; HOPKINS, David (1996) – Reconceptualising school effectiveness and school improvement. Comunicação em American Educational Research Association Annual Meeting “School improvement and school effectiveness: towards a new synthesis”, 8 de abril. Nova Iorque.
- WILLIS, Paul (1978) - Learning to labour: how working class kids get working class jobs. Hampshire: Saxon house.
- WILLMS, J. Douglas (1985) – Catholic-school effects on academic achievement: new evidence from the high school and beyond follow-up study. Sociology of education. Vol. 58, p.98-114.
- WIRTH, Louis (2001) – O urbanismo como modo de vida. In FORTUNA, Carlos, org. - Cidade, Cultura e Globalização. 2.ª ed. Oeiras: Celta Editora. p.45-65.
- WOLTON, Dominique (1999) – Pensar a comunicação. Lisboa: Difel.
- WOODS, Peter (1979) – The divided school. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- WOODS, Peter (1990) – L’ethnographie de l’école. Paris: Armand Colin.

WRINKLE, Robert D. [et al.] (1999) – Public school quality, private schools, and race. American Journal of Political Science. Vol 43, nr. 4, p.1248-1253.

WYNESS, Michael G.; STANLEY, John (2005) – A reconstrução das relações escola-família. Concepções inglesas de “pai responsável”. In STOER, Stephen R.; SILVA, Pedro, orgs. – Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora. p.89-99.

YIN, Robert K. (1994) – Case study research: design and methods. 2ª ed. Thousand Oaks: Sage.

ZAY, Danielle (1996) – A escola em parceria: conceito e dispositivo. In BARROSO, João, org. – O estudo da escola. Porto: Porto Editora. p.151-165.

Artigos de jornal:

ALVARENGA, João (2007) – Ensino particular em cheque? Público (7 nov.) p.45.

AMARAL, Alberto (2001) – Ainda os filhos de Rousseau. Público (18 jan.) p.25.

BARRETO, António (2001) – Uma vitória saborosa. Público (27 ago.) p.7.

BARRETO, António (2004) – A esquerda enganou-se – I. Grandes esperanças. Público (5 set.) p.5.

BENAVENTE, Ana (2008) – De quem é a escola pública? Público (21 fev.) p.43.

BONIFÁCIO, Fátima (2004) – O retorno da desigualdade. Público (16 dez.) p.7.

CASTILHO, Santana (2007) – O complexo do “special one”. Público (18 dez.) p.43.

CORREIA, Raquel Almeida (2011) – Crise leva portugueses a cortar nas férias e a vigiar o orçamento das viagens. Público. (6 mar.) p.20-21.

DAHRENDORF, Ralf (2005) – Ascensão e queda da meritocracia. Público. (2 mai.) p.7.

FERNANDES, José Manuel (2001a) – O mérito, a escola e a exclusão social. Público (6 de jan.) p.24.

FERNANDES, José Manuel (2001b) – Um dia histórico. Público. (27 ago.) p.3.

FREIRE, André (2008) – O inferno dos trabalhadores ou totalitarismo do mercado? Público. (11 fev.) p.41.

JUSTINO, David (2007) – Depressa e bem.... Expresso. Guia do Estudante (3 nov.) p.6.

LEIRIA, Isabel (2008) – Pais concordam com escola a tempo inteiro no 2º ciclo. Público. (14 fev.) p.13.

- LOPES, João Teixeira (2007b) – Os rankings ou os passos do Estado suicidário. Público (7 nov.) p.47.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (2007) – Da transparência à avaliação. Expresso. Guia do Estudante (3 nov.) p.6.
- MATOS, Helena (2007) – Os pobres são menos inteligentes do que os ricos? Público. (29 out.) p.44.
- MATOS, Luís Salgado de (2004) – Regresso às aulas. Público (20 set.) p.8.
- MÓNICA, Maria Filomena (2005) – A covardia dos intelectuais. Público (9 abr.) p.15.
- MÓNICA, Maria Filomena (2007) – Vale a pena mandar os filhos à escola? Público (23 out.) p.47.
- MONTEIRO, Henrique (2007) – Critérios claros. Expresso. Guia do Estudante (3 nov.) p.3.
- MOREIRA, Vital (2007) – O direito à escola pública. Público (30 out.) p.41.
- REIS, Carlos (2001) – Uma mudança quente. Público (12 mai.) p.7.
- SAMPAIO, Daniel (2008) – O clima escolar. Pública (27 jan.) p.74.
- SILVA, Ana Rute (2009) – Ranking do *Financial Times* faz disparar candidaturas à Católica. Público. (7 dez.) p.19.
- WONG, Bárbara (2008) – “O ensino privado não é só para as pessoas ricas”. Público (5 abr.) p.14.
- WONG, Bárbara (2010) – Eles não confiam na Net e são os últimos irredutíveis à porta do Colégio Moderno. Público (31 dez.) p.12.

Artigos on line:

- CALOSS JR., Dario (1994) – Undergraduate persistence and graduation at the University of California. Part III. Disponível em: <http://www.ucop.edu/sas/publish/ugpgrad3.pdf> [consult. em 2 ago. 2008].
- CANÁRIO, Rui (s/data) – Pensar o futuro da educação. Disponível em <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/2.html> [consult. em 13 fev. 2008]
- CARDOSO, Gustavo (2007) – E-Generation: Os Usos de Media pelas Crianças e Jovens em Portugal. Disponível em <http://cies.iscte.pt/destaques/documents/E-Generation.pdf>. [consult. em 6 set. 2009]

DRONKERS, Jaap; AVRAM, Silvia (2010) - A Cross-national analysis of the relations between school choice and effectiveness. Differences between private-independent and public schools. Disponível em <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/23886>. [consult. em 23 mai. 2011]

ELDER, Todd; JEPSEN, Christopher (2011) – Are catholic primary schools more effective than public primary schools? Disponível em <http://www.njea.org/njea-media/pdf/CatholicvsPublicSchools.pdf> [consult. em 23 mai. 2011]

FIOLHAIS, Carlos (s/data) – Rousseau e Ribeiro Sanches. Disponível em http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/CFiolhais_Rousseau_PJ.htm. [consult. em 1 mar. 2008]

LANGOUET, Gabriel; LÉGER, Alain (2000) – Le choix des familles. École publique ou école privée?. Disponível em <http://alain-leger.mageos.com/textes/FAB97.pdf> [consult. em 30 julh. 2008].

LOPES, João Teixeira (1999) – Os dias da escola ou a utopia em ação (uma ilustração de políticas culturais de terceira geração). Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/lopes-joao-teixeira-escola-utopia-accao.html>. [consult. em 1 set. 2008].

SOARES, José Francisco (2004) – O efeito da escola no desempenho cognitivo dos seus alunos. REICE – Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>. [consult. em 10 set. 2009].

TAVARES, José (2005) – Docência, aprendizagem e sucesso académico. Disponível em http://www2.ii.ua.pt/uiccpf/daes_pt_docencia_aprendizagem_e_sucessoacademico.pdf. [consult. em 20 set. 2008]

Materiais dos colégios:

Projetos Educativos

Jornais dos Colégios e Revistas da Associação de Pais e de Antigos Alunos (colégio religioso)

Sítios oficiais na Internet

Regulamento Interno (colégio laico) e Normas Escolares de Convivência (colégio religioso)

Anuários (colégio religioso)

Brochura das Atividades Extracurriculares (colégio religioso)