

**AS CLASSES POPULARES PERANTE O FIM DA ESCOLARIDADE
OBRIGATÓRIA EM MEIOS SOCIAIS DO INTERIOR DO DISTRITO
DE VILA REAL
— CONTRIBUTOS PARA A ANÁLISE SOCIOLÓGICA
DA INTERIORIDADE SOCIAL**

*Telmo Humberto Lapa Curia**

A — Tema e objectivos

Esta comunicação, tal como o seu título indica, pretende explorar as relações existentes entre três factos sociológicos, a saber:

1.º — as classes populares, as suas fracções e disposições¹ perante a escola, isto é, as resistências das classes populares a penetração da cultura escolar²;

2.º — os resultados escolares dos alunos do 6.º ano de escolaridade e as decisões que as famílias dos meios sociais populares tomam sobre a continuação ou abandono da escolaridade;

3.º — os meios sociais em que decorrem tanto as resistências à penetração da cultura escolar como às decisões quanto ao futuro escolar.

Não pretenderemos ser exaustivos no tratamento das relações que poderão ser construídas a propósito do tema. Colocaremos apenas algumas questões por nós consideradas mais pertinentes a luz dum conjunto de preocupações que nos tem vindo a orientar. Algumas dessas preocupações poderão ser formuladas a partir das seguintes perguntas:

1.º — Qual o impacto da penetração da cultura escolar em meios sociais que poderemos considerar como triplamente distantes da escola — distantes por se tratar de classes populares, por as abordarmos no interior do país (distrito de Vila Real) e por as localizarmos nas zonas mais interiores do interior (os concelhos mais agrícolas do distrito)?

2.º — Qual o impacto que tem nas escolas, meios sociais tão distantes da cultura escolar e qual o seu efeito de retorno?

3.º — Qual o impacto que tem nas classes populares a interiorização do seu destino social de classe³ quando as famílias são colocadas na situação de poderem decidir se as novas gerações vão continuar os estudos escolares? Portanto, trata-se de saber se as famílias deixam de investir na educação escolar dos filhos logo no final da escolaridade, ou, se pelo contrário, prolongam os seus investimentos para além da sua obrigação legal.

B — Pressupostos teórico-metodológicos

Para responder a estas três questões de carácter iminente empírico introduziremos uma outra preocupação que se traduzirá na utilização de uma metodologia comparativa no tratamento dos dados. Mas, esta preocupação será feita à escala da realidade que observamos e portanto, não vamos comparar as classes populares com outras classes sociais, nem compará-las em relação a concelhos do distrito tidos como «urbanos» ou «desenvolvidos». Vamos compará-las nos seus próprios termos, isto é, abordando as relações que mantêm nas escolas e meios sociais onde são maioritárias, e simultaneamente as relações entre as suas diferentes fracções.

Pensamos que a utilização desta metodologia justifica-se pois, de contrário, limitar-nos-íamos a constatar uma realidade geralmente designada por «subdesenvolvimento» e a retirar conclusões que desvalorizam as particularidades do nosso objecto de estudo. Esqueceríamos que o significado das relações entre os factos não depende somente da estrutura dum formação social mas também do contexto social regulador das interacções entre os sujeitos sociais, onde a realidade é socialmente construída pelo sentido que lhe é atribuído que potencialmente poderá estar inscrito numa lógica social distinta pelo facto de criar outros efeitos sociais⁴ que serão invisíveis se medidos noutra escala ou interpretados a partir doutros contextos culturais.

Por outro lado, nós sociólogos, actuamos como cidadãos e fomos formados num contexto cultural diferente, que justifica exercermos alguma vigilância contra o desenvolvimento de visões etnocêntricas⁵ quando relacionamos factos inscritos numa realidade que só aparentemente nos é familiar. Será ainda de acrescentar, que a nossa aproximação a esta realidade apesar de se exprimir aqui através de métodos quantitativos contém também os contributos dum experiência de conhecimento⁶ (aqui não explicitada) que resulta do trabalho de formação de professores confrontados também com uma

* Assistente Estagiário na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

realidade aparentemente familiar; trabalho no qual temos necessidade não só de validar um conhecimento já construído, capaz de desmistificar os preconceitos destes sujeitos sociais como p também de inventar um outro que, por se provar como válido e particular, permitirá corresponder a exigência de ser um conhecimento aplicado e útil a intervenção social dos professores e das escolas⁷.

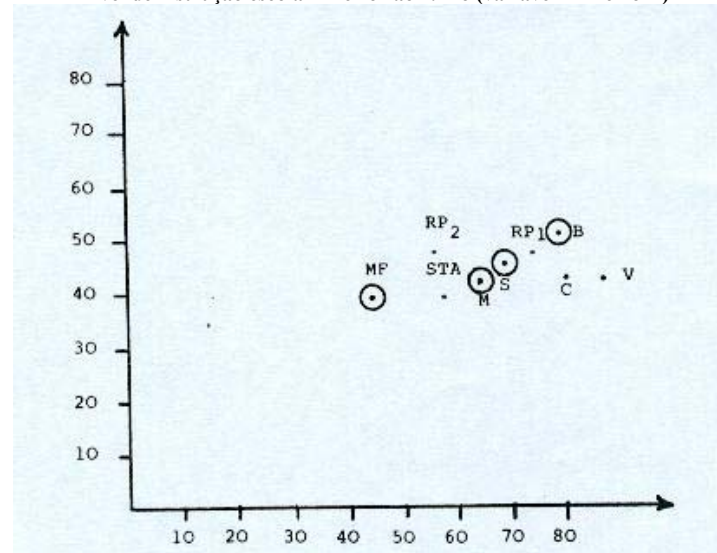
Em síntese, pretendemos contribuir para a análise de uma realidade que designamos como triplamente distante da cultura escolar, valorizando uma dimensão de análise que chamámos o contexto social. Serão estes dois contornos teórico/metodológicos que nos orientarão na resposta as 3 questões que formulámos no início da comunicação. Este trabalho permitirá esboçar os contornos empíricos dum objecto que designamos como a *interioridade social*.

C — As escolas C+S

Existe uma outra delimitação empírica do nosso objecto e tema As escolas que iremos abordar estão inseridas em áreas geográficas onde recentemente se expandiu a rede escolar passando as escolas preparatórias a leccionar até ao 9.º ano de escolaridade pelo facto de não existir nessa área escola secundária e porque o número de alunos que continuam pelo secundário e complementar é escasso.

O seguinte diagrama dar-nos-á uma indicação das escolas C+S bem como informação sobre as áreas geográficas de sua influência, que passaremos a designar por *meios sociais*:

Diagrama de correlação entre a percentagem da população activa no sector primário (variável 1 — eixo X) e a percentagem de população masculina com nível de instrução escolar inferior ao 4.º no (variável 2 — eixo Y)



Concelhos	Escolas C+SD	
Ribeira de Pena	Ribeira de Pena (RPI)	(73,48)
	Cerva (RP2)	(56,48)
Boticas	Boticas (B)	(79,51)
Mesão Frio	Mesão Frio (MF)	(45,42)
Valpaços	Valpaços (V)	(84,44)
	Carrazedo Montenegro (C)	(79,44)
Santa Marta	Santa Marta (STA)	(58,42)
Sabrosa	Sabrosa (S)	(68,45)
Murça	Murça (M)	(64,43)

D — As escolas e os meios sociais

Como facilmente se verificara, não parece haver uma correlação entre os dois indicadores considerados. Dada a impossibilidade de aqui abordarmos todas as escolas C+S optámos por seleccionar quatro delas, onde os indicadores parecem estar mais correlacionados, a saber: Boticas, Sabrosa, Murça, Mesão (assinaladas com uma bola no diagrama).

Por hipótese, poderemos considerar os meios sociais das quatro escolas, por ordem crescente de resistência à penetração da cultura escolar, isto é, a menos população activa do sector primário e menos população masculina com nível de instrução inferior ao 4.º ano de escolaridade (caso de Boticas) corresponderá maior resistência e uma menor resistência verificar-se-á nas condições inversas (caso de Mesão). As condições intermédias de Sabrosa e Murça aproximam-se de Boticas (1.º caso) ou de Mesão (2.º caso). Vejamos até que ponto tal hipótese se verifica quando analisamos a composição social da população escolar do 6.º ano.

QUADRO 1
Distribuição da origem socioprofissional dos alunos do 6.º ano de escolaridade para o total da população de cada escola

	Origem Sócio-profissional	Escolas									
		Boticas	%	Sabrosa	%	Murça	%	Mesão	%	Total	%
	Agricultura (Ag)	35	48	32	29	27	29	4	4	98	25
(a)	Assalariados Sec. Primário (A)	2	3	18	16	2	2	25	22	47	12
(b)	Emigrantes (Em)	7	10	13	12	7	7	11	10	38	10
	Ag + A + EM	44	60	63	57	36	38	40	35	183	47
	Operários (O)	8	11	3	3	7	7	22	20	40	10
(c)	Empregados (E)	3	4	14	13	9	10	19	17	49	13
	O + E	11	15	17	15	16	17	41	36	89	23
	Classes Populares	55	74	80	72	52	55	81	72	268	68
	Total dos Alunos	74	100	111	100	95	100	113	100	398	100

- (a) - Inclui trabalhadores da construção com trabalho desqualificados, como seja cantoneiros e serventes;
- (b) - Dada a grande percentagem de alunos cuja origem socioprofissional se desconhecia em virtude dos pais serem emigrantes, considera-se também neste grupo;
- (c) - Não inclui as profissões assalariadas mais prestigiadas do sector terciário como seja bancários e escriturários, tanto do sector privados como público.

Fonte: Fichas de identificação dos alunos do ano lectivo 1986/87.

Constatamos que:

- 1.º — as classes populares são maioritárias.
- 2.º — as fracções ligadas à agricultura têm maior dimensão do que as ligadas a outros sectores de actividade;
- 3.º — nas fracções agrárias a categoria profissional mais representada são os agricultores e não as categorias assalariadas;
- 4.º — Mesão Frio é a única escola cujos dados não verificam as tendências apontadas em 2.º e 3.º lugar.

Abordando agora mais em particular as escolas, o quadro a seguir resume astendências comparativas:

QUADRO 2
Variações na dimensão relativa das classes populares e suas fracções por escolas

	Escolas				
	Boticas	Sabrosa	Murça	Mesão	Total
Classes Populares (CP)	++	+	--	+	68%
Fracções Agrárias (FA)	++	+	-	--	47%
Fracções Não Agrárias (FNA)	-	-	-	++	23%

Fonte: Resultados do quadro 1.

A nossa hipótese, duma crescente resistência a penetração da cultura escolar parece poder continuar a ser considerada, no caso das fracções agrárias, parecendo que a escola se limita a reflectir a composição social do meio social onde se insere. No entanto, o caso de Murça onde a representação do conjunto das classes populares é significativamente inferior do que seria de esperar e o caso de Mesão, onde as mesmas classes parecem estar significativamente valorizadas dado o grande peso das fracções não agrárias, leva-nos a colocar a seguinte questão:

Em que medida é que as escolas reflectem o meio social ou pelo contrário, operam sobre ele transformando-o?

Para responder a esta questão vamos abordar mais em pormenor a representatividade nas escolas, das fracções agrárias das classes populares e

das famílias com baixos capitais escolares para o conjunto das respectivas populações em cada concelho.

Vejamos os seguintes quadros:

QUADRO 3

	População Sector Primário		
	(1) % do Concelho	(2) % da Escola	(2) – (1)
Boticas	79	60	-19
Sabrosa	68	57	-11
Murça	64	38	-26
Mesão	45	35	-10

Fontes: Resultados do diagrama e do quadro 1.

QUADRO 4

	População com Escolaridade <4.º ano		
	(1) % do Concelho	(2) % da Escola	(2) – (1) + (2) – (1) 2
Boticas	51	[33 , 22]	-23,5
Sabrosa	45	[47 , 38]	-2,5
Murça	43	[29 , 23]	-17
Mesão	42	[34 , 24]	-19

(a) Os resultados expressam-se num intervalo devido à percentagem de casos desconhecidos.

Fontes: Resultados do diagrama e Fichas de identificação dos alunos.

Que concluir?

1.º — A nossa hipótese dum contínuo de Mesão a Boticas não é comprovada.

2.º — Os valores do quadro 3 apontam para o facto de em Murça a população do sector primário ser mais excluída do ensino preparatório sendo inversa a situação de Sabrosa e Mesão.

3.º — O capital escolar tem maior peso na selecção escolar especialmente em Boticas e menor peso em Sabrosa.

As hipóteses que poderemos agora estabelecer são as seguintes:

1.º — As escolas não são passivas face ao meio social onde estão integradas podendo ser mais ou menos permeáveis levando assim, as classes populares e suas fracções a criarem em maior ou menor grau disposições favoráveis ao investimento escolar (dados quadro 3).

2.º — Essa permeabilidade pode estar mais ou menos condicionada por critérios escolares estritos como seja a posse de capital escolar transformando-se a exclusão das classes populares na selecção escolar, através da avaliação pedagógica (dados quadro 4).

A esta interacção entre um meio social condicionante e uma escola que é mais ou menos permeável operando através dos seus critérios de avaliação, chamaremos o *contexto social*.

Assim, hipoteticamente poderemos caracterizar comparativamente os vários contextos, a saber:

Boticas — contexto relativamente resistente a penetração da cultura escolar, pois se comparativamente as classes populares não são excessivamente excluídas, as suas camadas possuidoras de menor capital escolar são muito seleccionadas;

Sabrosa — contexto pouco resistente à penetração da cultura escolar pois as classes populares são pouco excluídas e ao mesmo tempo são as menos seleccionadas;

Murça — contexto bastante resistente a cultura escolar pois as classes populares são excluídas aparentemente a partir de critérios não escolares, pois comparativamente não existe uma selecção excessiva;

Mesão — contexto pouco resistente a cultura escolar (ainda que relativo a um meio social mais heterogéneo do que os outros) pois apesar das fracções agrárias das classes populares serem menos representativas comparativamente não estão excluídas, nem as classes populares são excessivamente seleccionadas.

E — Os contextos sociais e o fim da escolaridade obrigatória

Vejamos seguidamente como é que as hipóteses que formulámos anteriormente sobre os mecanismos de selecção e exclusão se verificam nos alunos do 6.º ano de escolaridade, em cada contexto.

- a) Selecção
- b) Exclusão

QUADRO 5
Variação percentual das reprovações no 6.º ano de escolaridade

	Boticas	Sabrosa	Murça	Mesão
Total dos Alunos (TA)	15	12	8	5
	(+3)	(+1)	(+2)	(+1)
Classes Populares (CP)	18	13	10	6
Fracções Agrárias (FA)	21	14	8	10
	(-12)	(-8)	(+5)	(-8)
Fracções Agrárias (FNA)	9	6	13	2

Fonte: Fichas de identificação dos alunos do ano lectivo 1986/87 e pautas de resultados finais do mesmo ano.

Observamos novamente nestes dois quadros, percentagens crescentes de

QUADRO 6
Variação percentual dos alunos não inscritos no 7.º ano de escolaridade (reprovações + abandonos)

	Boticas	Sabrosa	Murça	Mesão
Total dos Alunos (TA)	47	37	34	25
	(+4)	(+8)	(+10)	(+5)
Classes Populares (CP)	51	45	44	30
Fracções Agrárias (FA)	50	46	44	37
	(+5)	(-23)	(0)	(-15)
Fracções Agrárias (FNA)	55	23	44	22

Fonte: Fichas de identificação dos alunos do ano lectivo 1986/87 e pautas das turmas d 7.º ano, no ano lectivo 1987/88.

Mesão a Boticas indicativas duma crescente resistência a penetração da cultura escolar. No entanto, como já dissemos anteriormente, não nos interessa comparar estes contextos em relação a um padrão que lhes é exterior mas sim apercebermo-nos das particularidades dos vários contextos para assim compreender a lógica que os distingue. Para este fim, ao comparar as diferenças percentuais entre os alunos provenientes das classes populares e o total de alunos em cada escola, verificamos que:

- 1.º — existe maior selecção em Boticas e menor em Sabrosa e Mesão;
- 2.º — Existe maior exclusão em Murça e Sabrosa e menor em Boticas e Mesão.

Por outro lado, fazendo a mesma comparação entre duas fracções das classes populares verificamos que:

1.º — onde existe mais selecção ela reflecte-se mais nas fracções agrárias e vice-versa;

2.º — os resultados relativos a selecção são invertidos em Murça, pois como já havíamos referido anteriormente as fracções agrárias foram amplamente excluídas da educação escolar antes de chegarem ao 6.º ano e logo já sobresseleccionadas, por hipótese, à saída do ensino primário; e ao mesmo tempo as fracções não agrárias são sobresseleccionadas;

3.º — exceptuando este caso de Murça, verificamos que, onde a exclusão é menor ela também se reflecte menos nas fracções agrárias, chegando a verificar-se uma inversão de situação, em Boticas.

Conjugando agora, resumidamente no quadro seguinte, a informação produzida sobre os contextos e os resultados obtidos pelos alunos do 6.º ano de escolaridade, perguntamos como interpretar a existência de mais ou menos exclusão no 6.º ano?

F — Hipótese

QUADRO 7
Variações de tendências comparativas, em cada escola, dos contextos e dos resultados escolares dos alunos do 6.º ano relativos às classes populares (C.P.) e suas fracções agrárias (F.A.)

	Contexto/ /Resistência	Sobresselecção		Exclusão	
		CP	FA	CP	FA
Boticas	+	+	+	-	-
Sabrosa	--	-	-	+	++
Murça	++	+	--	+	-
Mesão	-	-	-	-	+

Fonte: Resultados dos quadros 3, 4, 5 e 6.

É claro que face aos dados apresentados apenas poderemos fornecer uma hipotética explicação sobre exclusão nas várias escolas. Para essa explicação partimos dos seguintes pressupostos teóricos:

1.º — a decisão que as famílias tomam sobre a continuação dos estudos dos seus filhos depende de dois factores intimamente associados: o capital cultural e escolar possuído e a vontade de investir decorrente das probabilidades de êxito escolar futuro⁸;

2.º — estes dois factores objectivos são interiorizados pelos sujeitos sociais em disposições perante a escola, reguladoras das suas práticas, práticas estas capazes de actualizarem as disposições;

3.º — estas práticas actualizam as disposições de acordo com o contexto social onde os sujeitos interagem e constroem o sentido da realidade.

Analisando o quadro seguinte verificamos que os diferentes casos de menor exclusão não tem correspondência com a posse de mais capital escolar e vice-versa:

QUADRO 8

Variações percentuais da escolaridade do pai (ou substituto) ≥ ao 4.º ano entre classes populares (CP), as suas fracções agrárias (FA) e não agrárias (FNA) e o total de cada escola (TE) assinalando entre parêntesis onde existe mais ou menos exclusão relativa

	Escolaridade ≥ 4.º ano					
	(1) TE	(2) CP	(2) - (1)	(3) FA	(4) FNA	(4) - (3)
Boticas	68	73	+5 (-)	68	91	+23 (--)
Sabrosa	58	63	-10 (+)	54	94	+40 (++)
Murça	78	60	-18 (+)	50	94	+44 (-)
Mesão	70	67	-3 (-)	55	78	-23 (-)

Fonte: Fichas de identificação dos alunos.

Não pretendemos com isto dizer que a aparente vontade de investir na escola em Boticas e Mesão, resultará do facto das classes populares entenderem que aqui poderão vir a ter mais possibilidades de êxito escolar futuro para além das suas condições objectivas. Queremos apenas fazer não esquecer que nestes contextos sociais a escola democratizou-se recentemente e logo, por hipótese, a sua imagem é ainda preponderantemente a de uma instituição elitista onde os diplomas servem exclusivamente a legitimação duma posição social elevada, herdada. Portanto, nestes contextos sociais os valores meritocráticos em que a escola se apoia não são hegemónicos; os diplomas valem fundamentalmente pelo seu valor simbólico de distinção social resultante da sua escassez. Logo, hipoteticamente as disposições sociais das classes populares nestes contextos (especialmente em Boticas) são preponderantemente geradoras de auto-exclusão.

Em Murça temos uma correspondência entre disposições e contexto daí o resultado ser coerente.

Em Sabrosa temos uma contradição entre disposições e contexto, resultante aparentemente duma intenção deliberada dos professores de não seleccionarem demasiado porque isso supostamente levaria as famílias a tirarem os alunos mais facilmente da escola⁹. Mas o resultado é inverso, pois o efeito pretendido supõe ilusoriamente que é com base em valores meritocráticos que as classes populares destes contextos sociais, orientam a sua acção social. Ora, os valores parecem ser outros e logo a aparente contradição existente em Sabrosa não é reconhecida pelas classes populares ou então é entendida como se a escola tivesse passado a ser uma instituição de assistência social¹⁰.

Em Mesão, a contradição já é mais facilmente reconhecida dado o meio social ser mais heterogéneo e logo mais permeável a penetração dos valores meritocráticos associados a maior dimensão e peso que as classes medias aqui têm¹¹.

Por fim, Boticas surge-nos como uma grande interrogação pois havendo uma correspondência entre disposições e contexto através do reforço dos mecanismos de sobreesecção escolar, tudo parecia apontar (contrariamente ao que se verifica) para uma maior exclusão relativa, com as consequências acrescidas sobre as fracções agrárias; ainda mais tratando-se do contexto que menor heterogeneidade social apresenta. No entanto, se tomarmos em consideração a imagem preponderante que as classes populares parecem ter da escola, a menor exclusão relativa pode corresponder a uma *vontade de distinção*¹² que não deverá ser confundida com investimento a longo prazo, pois a vantagem que se pretende obter não será a afirmação de valores individualistas de competição e mérito, mas sim hipoteticamente a utilização da escola como terreno de disputas sociais locais.

Por fim, poderemos perguntar:

Qual a utilidade social desta nossa hipótese?

Ela dá-nos indicações de grande interesse sobre a forma como a escola num sistema centralizado de ensino, acaba por actuar sobre o meio social envolvente mesmo que não tenha esta finalidade deliberada e por outro lado cria efeitos que não estão de acordo com as «boas» intenções de alguns professores. A melhor compreensão destes fenómenos dará as escolas no quadro dum sistema descentralizado de ensino obrigatório, pistas para terem uma intervenção sócio-educativa adequada ao meio social onde estão inseridas.

NOTAS

¹ Sobre este conceito bem como os conceitos de prática e habitus ver Pierre Bourdieu, livro referenciado na bibliografia pp. 174-189.

² Ainda que numa perspectiva diferente da nossa, sobre este conceito e suas limitações teóricas, enquadradas no questionamento dos processos sociais internos a escola da «nova sociologia da educação», ver contributos de João Viegas Fernandes, livro referenciado na bibliografia pp. 133-149.

³ Sobre este processo de interiorização e sua relação com as aspirações sociais ver artigo de Sérgio Grácio referenciado na bibliografia.

⁴ Para desenvolver esta problemática ver Raymond Aron, livro referenciado na bibliografia.

⁵ Sobre esta problemática, dos obstáculos ao conhecimento científico, ver artigos de Augusto Santos Silva e António Firmino da Costa do livro referenciado na bibliografia: *Metodologia das Ciências Sociais* pp. 29-53/129-148.

⁶ Sobre a relevância teórico-epistemológica do conhecimento subjectivo e experiencial (auto conhecimento) ver Boaventura Sousa Santos, livro referenciado na bibliografia.

⁷ Sobre o sentido a dar a utilidade social da sociologia e suas razões ver Alain Touraine pp. 202-208.

⁸ Sobre estes pressupostos ver Pierre Bondieu artigo referenciado na bibliografia.

⁹ Esta informação foi recolhida ao longo da formação em serviço, de professores, sendo referida como prática corrente nesta região.

¹⁰ Esta é a visão predominante, que segundo os professores em formação, as famílias destes meios sociais têm da escola com vista a suprir as necessidades alimentares e de ocupação dos tempos, especialmente as famílias assalariadas (acrescentaremos nós) pois trata-se daquelas que não têm alternativas de trabalho e emprego para os filhos.

¹¹ Sobre a relação entre a avaliação escolar e a heterogeneidade/homogeneidade social dum contexto de ensino/aprendizagem ver Philippe Perrenoud, artigo referenciado na bibliografia.

¹² Pretende-se aqui vincar o valor simbólico dos diplomas escolares no âmbito das colectividades rurais a que poderão estar associados fenómenos de diferenciação social face aos grupos de referência.

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, Pierre — «Reprodução Cultural e Reprodução Social», in Grácio Miranda, Stoer (orgs); *Sociologia da Educação I — Funções da Escola e Reprodução Social*; Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp. 327-368.

Esquisse d'une theorie de la pratique, Genève, Droz, 1972.

Boudon, Raymond; *La logique du social — introductin à l'analyse sociologique*; Paris, Hachette, 1979.

Fernandes, João Viegas; *A Escola e a Desigualdade Sexual*, Lisboa, Livros Horizonte, 1987.

Grácio, Sérgio — «Escolarização e modos de integração na Formação Social Portuguesa (1950-1978)», *Análise Psicológica*; Lisboa; Abril/Maio/Junho 1982; pp. 473-495.

Perrenoud, Philippe — «Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado»; *Análise Psicológica*; Lisboa, Outubro 1978, pp. 133-155.

Santos Silva, Augusto; Madureira Pinto, José (orgs) — *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto; Edições Afrontamento, 1986.

Sousa Santos, Boaventura; *Um discurso sobre as Ciências*; Porto, Edições Afrontamento, 1987.

Touraine, Alain; *Em defesa da Sociologia*; Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.