

## **A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO ESCOLAR LOCAL NAS DECISÕES PARA A CONTINUAÇÃO DA ESCOLARIDADE PÓS-OBRIGATÓRIA**

*Telmo Humberto Lapa Caria\**

### *1. O contexto da investigação*

#### *1.1. Tema*

Apresentamos nesta comunicação uma parte dos resultados obtidos no nosso trabalho de investigação sobre as escolas C+S com escolaridade até ao 9º ano, situadas no interior do distrito de Vila Real (CARIA, 1991a).

Nesse trabalho mais geral pretendia-se saber como se manifestam as desigualdades escolares entre grupos sociais em regiões periféricas ao desenvolvimento urbano-industrial. Selecionou-se para este trabalho as zonas geográficas daquele distrito, correspondentes as áreas de influência das escolas C+S, cujas populações estavam mais ligadas a actividade económica no sector primário; estavam menos escolarizadas e residiam em maior número em lugares de pequena e pequeníssima dimensão. A população inquirida circunscreveu-se aos alunos do 6º ano de escolaridade de seis escolas, cujas zonas geográficas de influência correspondiam aquelas referidas características (CARIA, *ibid.*: 51-62).

#### *1.2. A contextualização do escolar no rural*

Neste trabalho mostrámos, criticando uma concepção difusionista (CARIA, 1990; FOSTER, 1981; MARY, 1988; LAUTMAN, 1981; REIS, 1988) sobre a penetração da escolaridade em regiões de desenvolvimento periférico, que em 92% dos grupos sociais e variáveis considerados não havia correlações com significância estatística, entre as desigualdades de acesso e sucesso a escolaridade (tanto no 6º ano como posteriormente no acesso ao 7º ano de escolaridade), e os indicadores de desenvolvimento urbano-industrial

---

\* Sociólogo; Departamento de Economia e Sociologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

relativos as áreas de influencia das escolas (CARIA, 1991a: 33-38/44-50/90-96). Deste modo, as desigualdades escolares e o desenvolvimento não estavam associados.

Fundamentámos a construção deste problema nas contribuições de Tchayanov (1976), Durkheim (1984), Pinto (1985), Iturra (1990), Medeiros (1988), Lucas (1987) e Silva (1987), as quais mostram a especificidade dos processos de (re) produção do espaço social rural ao nível: da lógica de auto-subsistência da racionalidade económica camponesa; do facto de hoje a reprodução do grupo doméstico camponês ser subsidiário da emigração de retorno; do facto de as relações sociais de poder, neste espaço, serem baseadas predominantemente num sistema de patrocínio, de dependências pessoalizadas, clientelares e de solidariedades mecânicas e no facto da reprodução do seu património cultural se basear numa cultura oral que utiliza como veículos privilegiados de criação e transmissão a memória colectiva oral, a lembrança e o contexto da acção.

Dentro destes pressupostos, a existência de fenómenos macro-sociais que atravessam a globalidade de uma formação social, como é o caso do fenómeno da desigualdade escolar, não implica que a sua difusão se realize de um modo linear e uniforme em todo o território, pois não podemos deixar de considerar, como enunciámos atrás, as descontinuidades resultantes de contextos socio-económicos e socioculturais diversos. No nosso caso, a descontinuidade introduzida pelo desenvolvimento periférico e pela especificidade do espaço social rural (CARIA, *ibid.*: 10-21).

Em complemento a primeira conclusão, sobre a não existência de relações de dependência estatística entre indicadores de desenvolvimento urbano-industrial e as desigualdades escolares, chegámos a uma segunda conclusão. Constatámos que existia em 83% das variáveis consideradas uma correlação ordinal positiva entre as proporções em que determinado grupo social se encontrava representado na área de influência das seis escolas e as proporções em que o mesmo grupo social se encontrava representado nas populações que haviam tido acesso ao 6º e 7º ano de escolaridade (CARIA, *ibid.*:33-38/44-50/90-96).

Partindo dos mesmos fundamentos teóricos, sobre a especificidade do espaço social rural, explicámos esta segunda conclusão com base numa perspectiva antilocalista (Mary, 1988; Lautman, 1981; Garnier, 1982; Vergés, 1983). Não localista porque os factos constatados evidenciam um fenómeno que está para além de uma análise escola a escola, local a local. Mostram que se criam efeitos socioescolares suficientemente globais e homogéneos que atravessam o conjunto das escolas, evidenciando a própria homogeneidade social do espaço social que as envolve.

Equacionámos estas duas conclusões complementares tomando por referência a ideia de que o acesso a um determinado nível de escolaridade traduz um processo de apropriação do escolar pelas famílias, na medida em que estas vão construir um sentido sobre o interesse social que reconhecem existir em os seus filhos (as) continuarem ou não os estudos escolares. Este sentido e interesse social decorre, segundo Boudon (1979, 1981), da estrutura de oportunidades e interacção sociais que permitem que a realidade social seja estruturada localmente pela acção dos actores em presença, dentro de determinados constrangimentos sociais decorrentes da posição social dos indivíduos e da percepção que estes constroem sobre os riscos que correm e os benefícios que podem alcançar naquele contexto.

Assim, as famílias constroem um contexto de sentido sobre a escolaridade que sendo específico ao rural é, segundo Berthelot (1978), simultaneamente, diverso nas modalidades de o fazer conforme é o posicionamento dos grupos sociais localizados. Em síntese, dá-se um movimento de contextualização do escolar no rural (CARIA, *ibid.*: 112-115/148-151).

No entanto, será importante chamar a atenção que, quando aplicámos e desdobrámos a nossa análise estatística por grupos sociais, constatámos que não existiam correlações ordinais com significância estatística, nas relações entre o rural e o escolar, quando se abordavam os grupos sociais com mais poder social e cultural. Este fenómeno de localismo expressa, do nosso ponto de vista, uma grande identificação social destes grupos com a cultura escolar. Expressa um processo de contextualização da escola que pode hipoteticamente ter um reverso que conduza a que estes grupos sejam objecto de uma acção de discriminação escolar, tomando-os, no seu conjunto, como um padrão de referência para as avaliações formais e informais das populações escolares, (CARIA, *ibid.*: 84 e 96). Nestes termos pode ser a própria autonomia relativa da escola que é posta em causa, dada a possível e aparente instrumentalização social da escola pelos grupos sociais mais favorecidos.

Supomos que esta possibilidade será tanto mais realizável quanto o grupo profissional, professores (as), participe nas redes de parentesco e sociabilidade das elites locais do espaço rural ou se submeta a orientações pedagógicas que privilegiem aqueles grupos sociais, provenientes dos poucos professores efectivos existentes nestas escolas que normalmente ocupam lugares de responsabilidade e decisão, tanto na gestão das escolas como no poder autárquico local.

Julgamos esta questão como de particular actualidade no contexto da discussão sobre os modelos de gestão e administração escolar, pois pensamos que a necessária descentralização, fuga ao isolamento institucional da escola e recusa da passividade do corpo docente perante as condições e orientações pedagógicas no exercício da profissão (BENAVENTE, COSTA, GRÁCIO, 1989; FORMOSINHO, 1987; CARIA, 1992; NÓVOA, 1987) não pode hipotecar a possibilidade de realização da autonomia escolar, particularmente no que se refere a (re) construção da autonomia profissional e pedagógica do corpo docente. Trata-se de não substituir a dependência face a administração central por uma outra dependência, agora face a "sociedade local", através dos agentes sociais que nela mais poder social e simbólico possuem.

Deste modo, julgamos ser de todo o interesse que o modelo de gestão e administração escolar a aplicar admita perguntar-se sobre as condições necessárias a sua concretização, pois de contrário estaremos a subscrever uma perspectiva difusionista e uniformizadora sobre a realidade escolar que pressupõe a possibilidade de se aplicar mecanicamente um modelo sem cuidar das condições necessárias existirem para que ele produza os resultados esperados. Efeitos esperados que justificaram a própria decisão tomada.

### *1.3. A autonomia relativa do escolar face ao rural*

Apoiados nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964, 1978), Bernstein (1975a; 1975b), Domingos, (1986), Berthelot (1982; 1983) e Giroux (1986), procurámos de seguida saber se aquele movimento de contextualização do escolar no rural era ou não contraditório com a autonomia relativa do campo escolar, clarificando deste modo a nossa hipótese de interpretação sobre o efeito localista referente aos grupos sociais dominantes.

Na verdade, como já sumariamente referimos, entendemos que é primeira condição de possibilidade da autonomia relativa do escolar que os grupos sociais dominantes não instrumentalizem a escola em seu benefício exclusivo; não tenham a possibilidade de a usar para evidenciar o seu poder social e económico, transformando automaticamente estes capitais em capital escolar e reforçando a exclusão de outros grupos sociais. O facto de termos constatado que existia um fenómeno de alguma transparência ou mesmo de equivalência entre o meio social exterior a escola e a composição social do meio escolar, reforçado pelo facto do fenómeno do localismo se concentrar em determinados grupos

sociais, levou-nos a admitir a possibilidade da autonomia relativa do campo escolar não se realizar.

A conceptualização de uma autonomia relativa do escolar face ao social apoia-se também na ideia de que a escola não é passiva nem transparente perante o meio social envolvente, reconstrói a realidade social que a cerca (CARIA, 1990). Nestes termos, trata-se de um movimento inverso e complementar ao de contextualização rural/escolar que permite ao escolar (re) apropriar-se do rural, segundo critérios e princípios que não seguem inteiramente e mecanicamente a hierarquia de desigualdades de poder existentes noutros campos sociais. Processos esses que podem criar, segundo Berthelot (ibid.), fenómenos de mobilidade e democratização escolares e de não perpetuação social de elites que, sem porem em causa a função de reprodução social e cultural que a Escola desempenha, permitem a não existência de fenómenos de equivalência entre a posição de origem social familiar do aluno, a posição trajectória escolar do mesmo aluno e a posição social adquirida pelo mesmo indivíduo através do mercado de trabalho (CARIA, 1991a: 21-32).

No quadro da nossa metodologia de trabalho, para operacionalizarmos este problema considerámos como indicador o sucesso escolar, traduzido nas variáveis relativas aos percursos escolares dos alunos, em termos de classificações e reprovações obtidas até ao 4º ano e até 6º ano de escolaridade. Considerámos o sucesso escolar como indicador da autonomia da escola porque ele manifesta o sentido que os professores constroem sobre o valor dos alunos, relativamente aquilo que consideram ser o essencial e/ou o específico da aprendizagem escolar.

Dentro deste contexto, utilizámos o mesmo procedimento estatístico efectuado com o acesso escolar, pressupondo que só haveria condições para a autonomia relativa da escola se, contrariamente ao acesso, não existisse correlações ordinais com significância estatística entre as proporções em que determinado grupo social se encontrava representado na área de influencia das seis escolas e as proporções em que o mesmo grupo social se encontrava representado nas populações que haviam tido sucesso até ao 4º ano e até ao 6º ano de escolaridade. Constatámos que em 67% das variáveis consideradas esta hipótese verificava-se (ibid.: 90-96).

Em síntese, pudemos afirmar que o peso percentual de um determinado grupo nas populações escolares, quanto a variação do seu sucesso escolar, não está relacionado, na maioria dos casos, com o peso percentual que esse mesmo grupo tem nas áreas de influencia das escolas.

Quando desdobrámos as variáveis por grupos sociais verificámos que o atrás referido localismo e identificação dos grupos sociais mais favorecidos com a escolaridade não tinha provavelmente como consequência a sua instrumentalização por estes grupos, pois a esta correlação ordinal apenas se verificava em 17% das variáveis consideradas.

No que se refere aos grupos sociais menos favorecidos verificava-se o inverso, pois em 67% das variáveis consideradas havia dependência estatística. Este facto levou-nos a considerar que existia uma tendência nestas escolas para se apropriar destes grupos nos exactos termos em que estes contextualizam a escolaridade, portanto sem autonomia relativamente aos capitais e poder que estes grupos (não) possuem noutros campos de actividade social (ibid.: 90-96/112-115).

Esta questão, sobre a dependência do escolar face ao rural, no que se refere aos grupos sociais dominados, veio a merecer a nossa atenção num conjunto de entrevistas complementares que realizámos com alguns professores em formação nestas escolas. Estes professores referiam que nestas escolas "quase que está institucionalizada a prática de ter uma atitude paternalista com estes alunos", que se traduziria numa ajuda transformada em menores exigências curriculares e menores oportunidades, a prazo, de poder continuar os estudos, dada a discrepância de sucesso real que existe entre estes alunos e outros, doutros grupos sociais, noutras turmas. Pensamos tratar-se de uma acção de discriminação positiva ao nível de cada turma que não chega a gerar efeitos com o mesmo sentido, ao nível do conjunto da organização escolar, particularmente no acesso ao 7º ano.

\*

Em síntese, concluímos que as relações entre o espaço rural e o campo escolar, no universo por nós estudado, são marcadas por um movimento de contextualização do escolar no rural, acompanhada de alguns fenómenos de localismo nos grupos sociais dominantes, e por uma tendência de autonomização do escolar face ao rural, exceptuando o caso dos grupos sociais dominados.

## *2. A influência dos contextos escolares sobre a sobrevivência escolar na transição para o 7º ano*

### *2.1. As modalidades de apropriação do rural pelo escolar*

Por fim, passámos a uma última fase do nosso trabalho em que, apoiados nas contribuições de Basil Bernstein (1977), de Domingos (1986; 1987) e de Tanguy (1983; 1985), fomos analisar e categorizar os vários contextos escolares, isto é, fomos analisar o

modo como localmente se concretiza a autonomia relativa da escola e concretizam as diferentes modalidades de apropriação do rural pelo escolar. A partir desta análise fomos verificar se as diversidades encontradas tinham um padrão de relacionamento com o acesso escolar posterior, colocando a seguinte questão: o modo como cada escola se organiza a estrutura as interações sociais no seu seio terá influência relevante sobre as decisões das famílias de continuação ou não dos estudos escolares, dos seus filhos (as)?

Deste modo, equacionámos a possibilidade de existir um efeito de "feedback" do escolar sobre o rural que complementaria o primeiro movimento de efeito do rural sobre o escolar, isto é, equacionámos a possibilidade de o escolar não só retraduzir nos seus próprios princípios e critérios a realidade social envolvente (autonomizando-se relativamente dela) como também a possibilidade do escolar intervir sobre o social/rural. Ao seguirmos esta perspectiva distanciámo-nos da ideia expressa por Bourdieu e Passeron (1978) de considerar a autonomia relativa do campo escolar apenas como um processo de ocultação ideológica. Ocultação ideológica na qual a escola esconderia a sua real dependência face ao social quanto mais aparentasse não o ser. Assim, subscrevemos as críticas de Prost (1970) ao considerar que a sociologia da reprodução não deixa qualquer espaço de problematização a inovação institucional ou a análise e invenção de práticas socioescolares diversificadas e as críticas de Giroux (ibid) ao considerar que aqueles autores tem uma concepção unilateral do poder, pois a perspectiva reprodutivista, que propõem, pressupõe que os subordinados aceitam sempre passiva e uniformemente as relações de poder que experienciam.

## *2.2. Identificação das modalidades de apropriação do rural pelo escolar*

A fim de operacionalizarmos este problema, utilizámos as contribuições de Basil Bernstein sobre o tema da mudança da ordem moral da escola, fazendo o uso preferencial da leitura de Ana Domingos (1986: 113-145) sobre a obra e esta temática naquele autor. Esta autora, apoiada em Bernstein, chama-nos a atenção para as mudanças que o sistema escolar tem sofrido em dois planos: nos princípios de integração moral e nas modalidades de solidariedade. Constatamos que a escola, preferencialmente vocacionada e identificada com a formação de elites, com processos muito evidenciados de divisão e estratificação do seu público e da sua organização escolar e com processos de ensino e de integração ritualizados, sofre um movimento tendo em vista deixar de se identificar com um público em particular, um movimento de desritualização do seu funcionamento, tornando mais

flexível, menos estratificada, mais diferenciada e mais r aberta a sua organização interna e a sua relação o meio social circundante.

Neste contexto, a exemplo do que se passa com a modernização mais geral das sociedades pré-capitalistas e de capitalismo liberal, dá-se um movimento de passagem dos laços de solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica e passagem de sistemas de classificação baseados em categorias fixas e atribuídas para sistemas de classificação baseados nas aptidões e realizações mais individualizadas dos actores sociais. A este movimento, Basil Bernstein (1967), por analogia com a ideia da transformação das sociedades fechadas para sociedades abertas, designa de transformação das escolas fechadas em escolas abertas ou de escolas estratificadas em escolas diferenciadas.

Nesta transformação, Domingos (ibid.) identifica um primeiro momento de desritualização das vivências escolas, substituídas por rotinas e procedimentos burocráticos uniformizadores que quebram o consenso sobre as finalidades da escola (quebram a integração de tipo expressivo) embora ainda tenham por base classificações atribuídas fortes que procuram evidenciar as divisões entre os alunos, por exemplo, através das turmas, dos currículos, nos processos de avaliar, etc. A integração no meio escolar passa a ser feita por processos de competição e concorrência (integração de tipo instrumental) em que progressivamente passam a ser os desempenhos e as aptidões mais individualizados a serem tomados como referencia para interpretar os fenómenos escolares e não já atributos fixos, tais como idade, sexo ou origem social. Passam a ser atributos baseados em princípios e critérios mais estritamente escolares, processo este que é coincidente com a produção da autonomia relativa do campo escolar que atrás aludimos.

Julgamos que esta problemática tem sentido no nosso contexto de trabalho, pois trata-se de uma realidade social e escolar em que a expansão da escolaridade obrigatória é relativamente recente e em que o espaço social tem ainda muitas das características acima referidas como típicas das sociedades fechadas.

Na parte do trabalho que aqui apresentamos, traduzimos as modalidades da apropriação do rural pelo escolar apenas numa escala ordinal que vai do mais fechado e expressivo ao mais aberto e instrumental. No entanto, no trabalho original tivemos oportunidade de entrar numa mais pormenorizada e qualitativa identificação das modalidades de apropriação existentes.

A fim de operacionalizar este quadro de análise fomos verificar, na constituição das turmas, nas classificações escolares nas disciplinas mais académicas (Português e Matemática) comparativamente com as disciplinas menos académicas (Educação Visual e

Trabalhos Manuais), na existência ou não de sucesso escolar nesse ano lectivo e no tipo de avaliação que o permitia, dizíamos, fomos verificar se os alunos eram divididos fortemente pelos seus atributos nestas quatro dimensões de organização da Escola. E fomos verificar se essa divisão, a existir com significância estatística, era baseada em atributos de origem social (típicos das escolas fechadas) ou atributos mais especificamente escolares, relativos aos percursos escolares dos alunos (típicos das escolas abertas).

Assim, fomos verificar se existia dependência estatística entre a diferenciação dos alunos por turmas, por disciplinas, por classificações ou por modos de avaliação, e a divisão dos alunos relativa a sua origem social ou ao seu percurso escolar. Para cada uma destas dimensões considerámos três variáveis (seis ao todo). Para a origem social considerámos os indicadores de nível de escolaridade do pai ou substituto, categoria socioprofissional do pai ou substituto e dimensão do lugar de residência. Para o percurso escolar considerámos os indicadores relativos ao passado escolar, autoconceito escolar e expectativas de futuro escolar.

Cruzámos cada uma destas seis variáveis com cada uma das quatro dimensões de organização escolar e através do teste "chis quadrado" verificámos se existiam associações estatísticas. Seguidamente registámos o número total de variáveis e o número de variáveis relativas ao percurso escolar em que, no teste estatístico, se verificava a hipótese alternativa, dados que apresentamos no quadro 1.

Quadro 1

Número de variáveis em que se verifica dependência estatística

Escolas	Organização		Turma		Currículo		Avaliação		Sucesso	
	x	y	x	y	x	y	x	y	x	y
Boticas	0	0	3	3	4	3	3	3	3	3
Carrazedo Montenegro	6	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Mesão Frio	4	2	3	3	0	0	0	0	0	0
Murça	3	1	1	1	3	2	3	3	3	3
Ribeira de Pena	4	2	2	2	0	0	0	0	0	0
Vidago	3	3	3	2	2	2	1	1	1	1

x - número total de variáveis com dependência estatística.

y - número de variáveis de envolvimento escolar com dependência estatística.

Fonte: Caria, Telmo (1991) *A transição da escolaridade obrigatória para a pós-obrigatória em contexto rural*. Vila Real, UTAD, pp. 128-136.

Com base nesta informação pudemos construir um índice de abertura e diferenciação de cada escola em cada dimensão de organização, cujo somatório

permite-nos obter um índice de escola, onde os valores obtidos serão tanto maiores quanto menor for o número total variáveis e maior for o número de variáveis de envolvimento escolar em que se verifica a hipótese alternativa. O índice é-nos dado pelo seguinte expressão:

$$1-(x/6).(y/x)$$

Nesta expressão "x" representa o número total de variáveis com dependência estatística e "y" o número de variáveis de percurso escolar com dependência estatística. O quadro 2 identifica os valores deste índice, por dimensão de organização e o índice global do somatório das quatro dimensões. Os valores globais obtidos no quadro 2 permitem, como se pode verificar, hierarquizar as escolas das mais abertas para as mais fechadas, sendo de destacar as posições cimeiras de Ribeira de Pena, Mesão Frio e Boticas; as posições intermédias de Vidago e Murça e a posição de menor abertura de Carrazedo de Montenegro.

Quadro 2

Apuramento e ordenação dos índices de abertura das escolas

Escolas	Turma	Currículo	Avaliação	Sucesso	Global
Boticas	1.00	0.50	0.25	0.50	2.25 (3°)
Carrazedo Montenegro	0.00	0.50	0.50	0.50	1.50 (6°)
Mesão Frio	0.17	0.50	1.00	1.00	2.67 (2°)
Murça	0.17	0.83	0.33	0.50	1.83 (5°)
Ribeira de Pena	0.17	0.67	1.00	1.00	2.83 (1°)
Vidago	0.50	0.33	0.67	0.83	2.32 (4°)

2.3. O impacto do nível de abertura das escolas no acesso ao 7º ano de escolaridade

Para respondermos ao nosso segundo problema— o de saber se diferentes modalidades de apropriação escolar teriam influencia nas decisões de continuação da escolaridade para o 7º ano? - fomos quantificar a distorção percentual comparada do 6º para o 7º ano de escolaridade, em cada escola, entre os estratos de origem social mais baixa e mais alta dos alunos.

Como se mostra no quadro 3, a seguir, considerámos as mesmas três variáveis de origem social dos alunos e fomos verificar o peso percentual dos estratos considerados nas populações escolares do 6º e 7º ano. No final, subtraímos os dois valores encontrados em cada estrato e escola. A subtracção entre as percentagens de 6º e 7º ano dá-nos a

intensidade com que simultaneamente os dois estratos considerados se distanciam no peso relativo que tem nas populações escolares.

Quadro 3

Comparação entre as percentagens dos estratos mais altos e mais baixos, relativas a origem social das populações escolares do 6º e do 7º ano de escolaridade

Varáveis de origem social	Boticas			Carrazedo			Mesão F.			Murça			Ribeira P.			Vidago		
	% 6º	% 7º	Sub	% 6º	% 7º	Sub	% 6º	% 7º	Sub	% 6º	% 7º	Sub	% 6º	% 7º	Sub	% 6º	% 7º	Sub
	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(c)
- Residência																		
estrato baixo	27	26	-1	31	22	-9	68	68	0	10	11	+1	42	43	+1	19	18	-1
estrato alto	20	23	+3	32	37	+9	19	21	+2	69	75	+6	20	24	+4	55	63	+8
- Profissão																		
estrato baixo	58	64	+6	62	49	-13	23	17	-6	36	32	-4	52	42	-10	37	32	-5
estrato alto	22	23	+1	23	36	+13	34	39	+5	44	55	+11	29	40	+11	35	45	+10
-Escolaridade																		
estrato baixo	28	21	-7	29	11	-18	25	23	-2	21	16	-5	36	24	-12	34	25	-9
estrato alto	7	9	+2	7	13	+6	7	9	+2	22	27	+5	6	10	+4	14	19	+5

(a)—% de cada estrato na população e escolar do 6º ano de escolaridade

(b)—% de cada estrato na população escolar do 7º ano de escolaridade

(c)—subtração entre (a) e (b)

Fonte: CARIA, Telmo (1991) *A transição da escolaridade obrigatória para a pós-obrigatória em rural*. Vila Real, UTAD, pp. 197-202.

Como se pode observar, existe a tendência para os estratos sociais mais baixos diminuírem o seu peso percentual e a tendência para que com os estratos mais altos aconteça o inverso.

Quadro 4

Apuramentos e ordenação das distorções percentuais no acesso ao 7º ano

	Estratos baixos			Soma-tório (A)	Estratos altos			Soma-tório (B)	[A + B] (1)
	(%r)	(%p)	(%e)		(%r)	(%p)	(%e)		
Boticas	-1	+6	-7	-2	+3	+1	+2	+6	8 (1º)
Carrazedo Montenegro	-9	-13	-18	-40	+9	+13	+6	+28	68 (6º)
Mesão Frio	0	-6	-2	-8	+2	+5	+2	+9	17 (2º)
Murça	+1	-4	-5	-8	+8	+9	+5	+22	30 (3º)
Ribeira de Pena	+1	-10	-12	-21	+4	+11	+4	+19	35 (4º)
Vidago	-1	-5	-9	-15	+8	+10	+5	+23	38 (5º)

(%r) - valor percentual da variável dimensão do lugar de residência

(%p) - valor percentual da variável estatuto profissional

(%e) - valor percentual da variável nível de escolaridade

(1) - a soma é em valores absolutos

No quadro 4, tomando por base o valor das subtracções para cada estrato e escola, realizámos o somatório daqueles valores relativos as três variáveis de origem social. A adição em valores absolutos dos somatórios dos dois estratos permite-nos ter uma medida da intensidade com que os alunos se excluem ou não, pela sua origem social, do acesso ao 7º ano. Esta medida permite comparar as escolas e ordenar as suas áreas de influência consoante a intensidade com que separam os alunos, por referencia a sua origem social.

Comparando a ordenação do quadro 2 com o quadro 4, isto é, do índice de abertura da organização escolar com a ordenação das distorções percentuais, entre grupos sociais, no acesso ao 7º ano, podemos concluir que se verificam muitas semelhanças, designadamente ao que refere as posições ordinais cimeiras de Boticas e Mesão, as posições intermédias de Murça e Vidago e a última posição de Carrazedo de Montenegro. Ribeira de Pena constitui a única excepção ao nosso quadro de hipóteses.

### *2.3. A excepção de Ribeira de Pena como confirmação da regra*

A fim de clarificarmos a razão desta excepção, equacionámos a hipótese complementar de que o nível de acesso ao 7º ano também poderia ser explicado pela apropriação que o escolar havia realizado no 1º ciclo (ensino primário). Nesta linha de raciocínio verificámos, posteriormente, através de um procedimento equivalente aos dos quadros 3 e 4, comparando agora a representatividade dos mesmos estratos sociais na população do 6º ano entre a parte que já havia reprovado até ao 4º ano e a totalidade dos mesmos alunos, dizíamos, verificámos que a escola de Ribeira de Pena era aquela que apresentava uma maior divisão entre os grupos sociais no sucesso até ao 4º ano de escolaridade. Associando este facto a situação constatada no quadro 2, em que índice de abertura na dimensão turma é muito baixo, contrastando bastante com as restantes dimensões de organização, podemos encontrar um princípio de explicação para a situação particular desta escola, a saber: dada a grande selectividade escolar no 1º ciclo e a grande segregação social nas turmas do 2º ciclo, acaba o sucesso verificado no 6º ano por ser apenas aparente. Aparente porque muito provavelmente construído por processos muito marcantes de avaliação comparativa que, segundo Perrenoud (1978), utiliza como norma de avaliação os resultados médios obtidos em cada turma. Este tipo de avaliação aplicado a turmas segregadas socialmente acaba por ocultar um insucesso de facto existente, pois as normas e critérios praticados nas turmas constituídas pelos grupos sociais mais favorecidos são outras, mais exigentes e mais decisivos para se poder continuar a escolaridade.

Deste modo, a primeira imagem que as famílias dos grupos sociais mais desfavorecidos constroem é a da existência de uma grande selectividade escolar, no 1º ciclo, a que se associa, posteriormente, a imagem de uma situação de protecção e segregação, nas turmas do 2º ciclo, que tendencialmente não vai preparar os seus filhos (as) para a continuação na escola.

Trata-se, provavelmente, de um efeito perverso, de uma abertura da escola em que os professores consciente ou inconscientemente procuram ocultar as desigualdades escolares existentes. Processo no qual as famílias não se deixam iludir, pois conta muito mais o passado experienciado que estrutura as predisposições do grupo social, associadas as primeiras experiências da nova geração, ambas reforçando mutuamente uma atitude negativa face a escola, do que um presente cujo sentido é no mínimo ambíguo senão mesmo de marginalização escolar.

Em qualquer caso, tanto nos dados mais gerais que apresentámos como no caso particular de Ribeira de Pena, podemos reafirmar a nossa hipótese que a escola não se limita a retraduzir o meio social envolvente. A autonomia relativa que o campo escolar possui não se circunscreve a sua "micro-sociedade", tem também efeitos relevantes, pelo menos nestas zonas geográficas de desenvolvimento periférico e de prevalência do espaço social rural, sobre o modo como as famílias localmente acabam por perceber os riscos que correm quando decidem se os seus filhos devem continuar ou não a escolaridade (CARIA, 1991b).

### *3. Conclusão*

Assim, pensamos poder afirmar que ambientes escolares menos aptos a lidar com a heterogeneidade social, porque menos abertos e diferenciados, tem consequências relevantes no modo como se vão reestruturar as disposições sociais relativamente a escola, comparativamente entre diferentes grupos sociais.

Esta influencia sobre as disposições escolares das famílias podem simplesmente ir no sentido de as confirmar e reforçar ou, em alternativa, de instalar a dúvida e obrigar a tomar decisões mais conscientes e racionalizadas sobre o futuro social das novas gerações, questionando-se, deste modo, a própria interiorização do seu destino social objectivo.

Como nota final gostaríamos de chamar a atenção para a necessidade de se desenvolverem outros trabalhos de investigação que pormenorizem e permitam conclusões suficientemente generalizáveis, designadamente através de: a) estudos complementares

deste tipo, mais extensivos e representativos das escolas neste espaço social; b) outros estudos, mais em profundidade, sobre ambientes escolares particulares que permitam comparar a construção simbólica da realidade escolar entre estruturas escolares mais abertas ou fechadas; c) estudos sobre famílias diferenciadas cujas decisões ou práticas a propósito da escolaridade fujam as escolhas maioritárias do seu grupo social de pertença. Só deste modo poderemos compreender como é que estes processos sociais, aqui enunciados nos seus possíveis efeitos, são construídos pelos actores sociais e consequentemente poderemos devolver esses resultados da investigação aos próprios protagonistas sociais, permitindo, segundo Boaventura Santos (1989), construir, por exemplo através dos processos de formação de professores, um senso comum esclarecido que seja mais reflexivo e mais consciente dos efeitos e princípios organizadores das suas praticas sociais.

#### BIBLIOGRAFIA

- BENAVENTE, A.; COSTA, A. F.; GRACIO, S. (1989): "A reforma do ensino— um processo social" in *Sociologia - problemas e práticas*, 6, Lisboa, pp.157-167.
- BERNSTEIN, Basil (1967): "Open schools, open society?" in *New Societé*, September, pp. 351-353.
- (1975) — *Langage et classe social*, Paris, Minit.
- (1977) — *Class, Codes and Control, 3º volume—Towards a Teory of Educational Transmissions*, London, Routledge & Kegan Paul.
- BERTHELOT, Jean-Michel (1978): "Exode agricole et scolarisation" in *Revue Française de Sociologie*, XIX, Paris, pp.103-124.
- (1982) — "Réflexions sur les théories de la scolarization" in *Recue Française de Sociologie*, XXIII, Paris, pp. 585-604.
- (1983) — *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- BOUDON, Raymond (1981) [1973] — *A desigualdade das oportunidades*, Brasília, Editora Universidade.
- (1979) — *La logique do social*, Paris, Hachette.
- BOURDIEU, Pierre (1966) — "L'école conservatrice—les inégalités devant l'école et devant la culture" in *Revue Française de Sociologie*, VII, Paris, pp.325-347.

- (1987) [1970] — "Reprodução cultural e reprodução social"—MICELI (org.), *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectivas, pp. 295-336.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-C. (1964) — *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- (1978) [1970] — *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega.
- CARIA, Telmo (1990) — "As classes populares perante o fim da escolaridade obrigatória em meios sociais do interior do distrito de Vila Real" in *Actas do 1º Congresso Português de Sociologia—A Sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século*, vol. I, Lisboa, Fragmentos, pp. 91-102.
- (1991a) — *A transição da escolaridade obrigatória para a pós-obrigatória em contexto rural*, Vila Real, UTAD.
- (1991b) — "A sobrevivência escolar: questão sociofamiliar ou escolar" in *O professor* nº 22, 3.a série, pp. 29-31.
- (1992) — "As finalidades sociológicas da educação na formação de professores" in Stoer e Esteves (orgs.) *Sociologia na escola: Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto, Afrontamento pp. 299-304.
- DOMINGOS, Ana (1987) — "A influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos" in *Revista de Educação* I(2), Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.55-63.
- DOMINGOS, Ana M., e outros (1986) — *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DURKHEIM, Emile (1984): *A divisão do trabalho social*, vol. I e II. Lisboa, Presença.
- FORMOSINHO, João (1987) — "A regionalização do sistema de ensino" — ALVES-PINTO, ALÇADA & SILVA (orgs.), *Análise Social e Organizacional da Educação*, Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 291-309.
- FOSTER, Philip (1981) — "Disparités régionales dans le développement de l'éducation: quelques observations critiques" — CARRON & CHÂU (orgs.), *Disparités régionales dans le développement de l'éducation, um problème controversé*, Paris, Unesco, Institut International de Planification de l'Education, pp. 23-60.
- GARNIER, Jean-Pierre (1982) — "Localiser le social ou socialiser le local" in *Espaces et Sociétés*, 40, pp. 3-14.
- GIROUX, Henri (1986) [1983] — *Teoria crítica e resistência em educação*, Petrópolis, Vozes.
- ITURRA, Raul (1990) — *Fugirás d escola para trabalhar a terra*, Lisboa, Escher.

- LAUTMAN, Jacques (1981) — "Pour une théorie de la localité" in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXI, pp. 321-328.
- LUCAS, A. M. (1987) — "Subsídios para o reconhecimento da racionalidade rural" in *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, Porto, pp. 65-83.
- MARY, André (1988)—"Difference Regionale et identité scolaire locale" in *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 53-80.
- MEDEIROS, Fernando (1988) — "Um sistema social de espaços múltiplos—a autonomia do local na sociedade portuguesa" in *Revista Critica de Ciências Sociais*, 25-26, Coimbra, pp. 143-162.
- NÓVOA, António (1987) *Les temps du professeur*, volume I, II. Lisboa, INIC.
- PERRENOUD, Philippe (1978) — "Das diferenças culturais as desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado" in *Análise Psicológica*, II (1), Lisboa, pp. 133-156.
- PINTO, J. Madureira (1985) — *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos*, Porto, Afrontamento.
- PROST, Antoine (1970) — "Une sociologie stérile: la reproduction" in *Esprit*, 7-8, Paris, pp. 851-861.
- REIS, José (1988) — *Espace et systèmes productifs locaux dans una economie semipériphérique, le cas du Portugal*, Coimbra, Oficina do Centro de Estudos Sociais, nº 2.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987) - *Um discurso sobre as Ciências*. Porto, Afrontamento.
- SILVA, M. C. (1987) —"Camponeses: conservadorismo ou estratégias?" in *Análise Social*, XXIII (97), Lisboa, pp. 407-450.
- TANGUY, Lucie (1983) — "Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France" in *Revue Française de Sociologie*, XXIV (2), Paris.
- (1985) — "Academic studies and technical education: new dimensions of an old struggle in the division of knowledge" in *Sociology of Education*, vol. 58, pp. 20-33.
- TCHAYANOV, A. (1976) [1924] — "Teoria dos sistemas económicos não capitalistas" in *Análise Social*, XII (46), Lisboa, pp. 477-502.
- VERGÉS, Pierre (1983) — "Approche des classes sociales dans l'analyse localisée" in *Sociologie du Travail*, XXV (2), Paris, pp. 226-232.