

A sobrevivência escolar: questão sociofamiliar ou escolar?

TELMO HUMBERTO CARIA (*)

Chamamos sobrevivência escolar à fracção da população que, na transição de ciclo (ou ano) escolar, decide continuar os estudos escolares, tomando por referência a totalidade da população escolar que tinha condições, pelo facto de não ter reprovado, para o fazer. Trata-se do inverso do abandono escolar.

Do que é que depende a continuação dos estudos escolares, por exemplo, na passagem do 2.º para o 3.º ciclo do ensino básico? Será exclusivamente um problema das famílias, traduzido em termos de custos económicos acrescidos? Ou será um problema relativo ao fraco desenvolvimento urbano-industrial do contexto social onde as famílias residem?

São estas as perguntas que temos vindo a colocar ao longo do nosso trabalho de investigação (Caria, 1990; 1991). Estas interrogações contêm um conjunto de críticas implícitas sobre algumas

ideias que é comum serem proferidas a propósito daqueles problemas.

Em primeiro lugar, é comum dissociar-se o rendimento escolar dos alunos da decisão das respectivas famílias sobre a continuação dos estudos dos seus filhos, partindo da ilusão que todas as famílias querem [ou têm que querer (?)], valorizar e interpretar o sentido da educação escolar de um modo uniforme, à imagem do modo como as famílias mais instruídas escolarmente pensam a Escola. Berthelot (1978; 1983) mostrou, a este propósito, como os vários grupos sociais têm modalidades diferenciadas de apropriação da escolaridade.

Em segundo lugar, é também muito comum afirmar-se que as regiões mais urbanas e industrializadas terão inevitavelmente taxas de escolaridade sempre mais altas do que as regiões mais rurais e agrícolas. Este raciocínio decorre de uma outra ilusão, que é a de se pensar que a expansão da escolaridade se faz de modo uniforme do centro para a

periferia, esquecendo-se que as regiões mais industrializadas têm também internamente as suas periferias, que as regiões mais rurais têm também os seus pólos de desenvolvimento e que a Escola, no modo como se organiza e se apropria das suas populações escolares, também não varia de um modo uniforme (escolas com más ou boas condições de trabalho, escolas com ambientes mais ou menos segregadores, competitivos ou cooperativos, tanto existem numas regiões como noutras). Alves-Pinto (1988a) mostrou, a este propósito, como a evolução das taxas de escolarização em Portugal não são homogéneas, nem no litoral, nem no interior, e como em alguns distritos e concelhos do interior essa evolução é superior a alguns distritos e concelhos do litoral (supostamente mais desenvolvidos).

Em resumo, o que nos parece ser de mais relevante contestar é a ideia de que a Escola nada tenha a ver com a sobrevivência das populações escolares, como se tudo se pudesse resumir a um problema das famílias ou do contexto social onde vivem, que propiciariam melhores ou piores condições materiais para a continuação dos estudos.

* Assistente na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. O presente artigo foi escrito em Julho de 1991.

Nesta linha de raciocínio, contestamos a ideia de que a Escola seja um *reflexo da sociedade* porque entendemos, como mostraremos mais a frente, que ela não é passiva perante o meio social envolvente. A sociedade também depende daquilo que a Escola for. Poderemos mesmo acrescentar que, do ponto de vista sociológico, à Escola é reconhecido um campo de autonomia relativa face a sociedade que leva a pensar que as desigualdades sociais não se transformam de modo imediato em desigualdades escolares (Bourdieu, 1978; 1987; Giroux, 1986).

A expansão da escolaridade como fenómeno global de uma sociedade não se estende homogeneamente do centro para a periferia (como aliás outros fenómenos macro-sociais), do rico para o pobre (Lautman, 1981; Mary, 1988). Ela reconstrói-se em contextos que lhe dão significados diferenciados.

A escola, por muito centralizada que seja a administração, não é, nunca será, localmente, passiva, independente ou significativamente indiferente perante o meio físico e social que a rodeia (Alves Pinto, 1988b).

No entanto, esta relação com o meio poderá não ser potenciada pela escola, se não existir um conhecimento consciente dos espaços ocultos de acção e poder locais (Benavente, 1987), tendo

pouca intencionalidade na sua acção e, logo, fraca probabilidade de influenciar os seus resultados e modificar os efeitos que normalmente produz.

Respondendo directamente à interrogação colocada, relativamente às responsabilidades das famílias, será conveniente ter presente que a decisão de continuar os estudos escolares depende tanto dos custos (económicos ou de esforço) como da avaliação de riscos (passados e futuros) de (in)sucesso e da avaliação de benefícios que podem advir da posse de um determinado diploma (Boudon, 1981; Perrenoud, 1970).

Neste contexto, poderemos considerar, hipoteticamente, a situação da família Silva que toma a decisão de continuar os estudos enquanto a família Fonseca toma a decisão inversa, embora os Silvas possam fazer uma avaliação de custos superior aos Fonseca. No entanto, a decisão decorreu também do facto de os riscos serem menores (por exemplo, melhor passado escolar do filho(a) dos Silva) ou mesmo terem expectativas e aspirações sociais que dependem mais do diploma escolar para as realizar (por exemplo, os Fonseca têm um pequeno negócio onde o saber experiencial relativo ao ramo económico em causa, no quadro de uma economia pouco competitiva, tem grande valor, enquanto que os Silva são assalariados, quadros médios, devendo à escolaridade a sua posição social e, logo, a sua manutenção, pelo menos).

Globalmente, quanto maiores forem os custos e

os riscos avaliados e, simultaneamente, quanto menores os benefícios, menores serão as possibilidades de decidir favoravelmente pela continuação dos estudos, e vice-versa.

No entanto, deveremos ainda chamar a atenção para o facto de um mesmo custo, risco ou benefício, em contextos geográficos e culturais variados, poder não corresponder a avaliações equivalentes, bastando para isso, por exemplo, que a média de resultados escolares passados, no local, seja mais baixa ou mais alta ou que determinados diplomas sejam mais ou menos raros [favorecendo ou desfavorecendo a competitividade dos diplomados e, logo, o valor económico ou de prestígio que os diplomas possuem, o que poderá inibir ou estimular aqueles que mais dificuldades têm em tirar rendimento de um mesmo diploma (Boudon, 1979)]; ou então, que a partida haja outros investimentos sociais e/ou simbólicos que a família realiza e, simultaneamente, obrigam a que se disponha de menores rendimentos/poupanças para investir na Escola (Bourdieu, Boltansky & Saint-Martin, 1979).

Por fim, poderemos ainda referir que a possibilidade de tomar uma decisão sobre um futuro escolar, isto é, a possibilidade de racionalizar, prever e antecipar as situações escolares, supõe informação, o domínio e o conhecimento das regras do jogo escolar. Ora, a possibilidade de agir deste modo não está, à partida, ao alcance dos grupos sociais pouco escolarizados, nem constitui na maioria dos casos sua preocupação (Benavente, Costa & Machado, 1989), pois a experiência e vivência que tiveram na Escola, normalmente negativa — porque muito pouco valorizadora [senão mesmo desvalorizadora, dada a imagem

negativa que a maioria dos professores têm destes alunos (Benavente & Correia, 1980)] dos seus saberes e experiências sociais — leva-os a interiorizar um destino social que corresponde à perpetuação da sua posição escolar e eventualmente social.

Esta situação leva-os a excluir, à partida, a possibilidade de tomar uma decisão, pois não existem dúvidas, para os próprios, de que se trata apenas de fazer aquilo que é obrigatório até à idade de poder ir trabalhar. Inversamente, para os grupos sociais já familiarizados com as regras e conhecimento escolares, torna-se óbvio que, pelo mesmo processo de interiorização do destino social e escolar, também não há que tomar uma decisão consciente, pois não existem dúvidas de que se vai continuar os estudos escolares (Bourdieu, 1987; Berthelot, 1982, 1983).

Em conclusão, por efeito da estrutura social (interiorização do destino social), a decisão de continuar os estudos pode não existir ou pode ser variável para uma mesma posição social, conforme os contextos onde os grupos sociais interagem.

Em qualquer caso, a decisão sobre a escolaridade depende sempre de uma avaliação sobre as possibilidades de se continuar a ter sucesso associado ao valor e sentido que se reconhece ter a aprendizagem escolar (Coll, 1988). Reconhecimento do

sentido da escolaridade, que dependerá do facto de ela não ser entendida como algo culturalmente arbitrário, constrangedor e dissimulado, isto é, a escolaridade não existir como um processo de violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 1978).

Assim, a sobrevivência escolar dependerá, em grande parte, daquilo que for entretanto acontecendo na escola e da forma como o rendimento e as apreciações escolares que lhe correspondem forem interpretadas pelo aluno e pela família (avaliação dos riscos).

Mais concretamente, no nosso trabalho de investigação, realizado nas escolas C+S do interior do distrito de Vila Real, verificámos que não existe uma relação de dependência estatística (obtivemos baixas correlações) entre o facto de a escola estar situada numa zona mais ou menos rural e os níveis quantitativos de sobrevivência da população escolar no acesso ao 6.º e 7.º anos de escolaridade (Caria, 1991, pp. 90-96). O que nos leva a reforçar a ideia, acima apresentada, que a escola não é *transparente* face às influências sociais externas. Em consequência, aceitámos como hipótese que a variação da sobrevivência escolar, na transição do 6.º para o 7.º ano de escolaridade poderia depender do modo como as escolas praticavam a gestão pedagógica, relativamente às seguintes dimensões: (1) maior ou menor segregação ou miscigenação social e escolar na constituição das turmas; (2) maior ou menor

divisão do currículo escolar, relativamente ao rendimento escolar nas disciplinas mais e menos académicas, pela origem social ou passado escolar dos alunos; (3) maior ou menor *facilitação* na passagem de ano escolar [sucesso fictício, adiando o insucesso para anos seguintes ou partindo do juízo que o futuro escolar ou social do aluno seria baixo (Caria, *op. cit.*, pp. 116-127)].

Assim, podemos afirmar pela nossa parte, para o caso das referidas zonas escolares, bastante periféricas relativamente ao desenvolvimento urbano-industrial, que a escola não é passiva perante o meio social envolvente. Ela (re)apropria-se dele e organiza-o pedagogicamente, de modo diferenciado, fenómeno que se vai traduzir em igual diferenciação quanto aos seus efeitos (neste caso relativamente à sobrevivência escolar) que sem fazerem desaparecer as desigualdades entre grupos sociais (efeito geral das relações entre a Escola e a estrutura social) podem dar mais oportunidades escolares a mais alunos e tornar as relações sociais entre grupos (pelo menos no contexto escolar) mais abertas à partilha e troca de experiência sócio-escolares.

Referências

- Alves-Pinto, M. C. (1988a), «Dimensão social e regional das disparidades na sobrevivência e sucesso», In, *Medidas que Promovam o Sucesso Escolar*, Lisboa, CRSE/GEP.
- Alves-Pinto, M. C. (1988b), «A sociologia da educação e a formação de professores para o desempenho de funções no sistema social escolar», In, *Actas da 1.ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro,

- Escola Superior de Educação de Faro, pp. 328-336.
- Benavente, A. (1987), «Mudança e estratégias de mudança. Notas sobre a instituição escolar», *Revista de Educação* 1 (2), pp. 23-26.
- Benavente, A. & Correia, A. (1989), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, IED.
- Benavente, A. et al. (1989). *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, IED.
- Bernstein, B. (1975), *Cass, Codes and Control*. 3.º Vol — *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Berthelot, J. M. (1978), «Exode agricole et scolarisation», *Revue Française de Sociologie*, XIX, pp. 103-124.
- Berthelot, J. M. (1982), «Réflexions sur les théories de la solarisation», *Revue Française de Sociologie*, XXIII, pp. 585-604.
- Berthelot, J. M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- Boudon, R. (1979), *La logique du social*, Paris, Hachette.
- Boudon, R. (1981), *A Desigualdade de Oportunidades*, Brasília, Editora Universidade.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1978), *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Vega.
- Bourdieu, P. et al. (1979), «As estratégias de reconversão». In J. C. Durand (Org.) *Educação e Hegemonia de Classe*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bourdieu, P. (1987), «Reprodução cultural e reprodução social», In S. Miceli (Org.) *A Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo, Perspectivas.
- Caria, T. H. (1990), «As classes populares perante o fim da escolaridade obrigatória em meios sociais do interior do distrito de Vila Real», In *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*, Vol I, Lisboa, Fragmentos.
- Caria, T. H. (1991), *A Transição da Escolaridade Obrigatória para a Pós-obrigatória, em Contexto Rural*, Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (policopiado).
- Coll, C. (1988), «Significado y sentido en la aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo», *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142.
- Domingos, Ana M. et al. (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giroux, H. (1986), *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Petrópolis, Vozes.
- Lautman, J. (1981), «Pour une théorie de la localité», *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXI, pp. 321-328.
- Mary, A. (1988), «Difference regionale et identité scolaire locale», *Les Sciences de l'Education*, 3, pp. 53-80.
- Perrenoud, P. (1970), «Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale», *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 20, pp. 5-76.