



ÁREA TEMÁTICA: EDUCAÇÃO E APRENDIZAGENS SOCIAIS

Causas e consequências da distância entre ciclos do ensino básico

ABRANTES, Pedro

Licenciado em Sociologia

CIES-ISCTE

pedro.abrantes@iscte.pt

Resumo

A presente comunicação pretende discutir os principais resultados do projecto de doutoramento que se encontra em fase de conclusão, subordinado ao tema das transições dos alunos entre ciclos de ensino. Combinando dados estatísticos e etnográficos, parte-se do estudo das relações e distâncias existentes entre ciclos de ensino para uma análise do modo como estes momentos se tendem a converter em “turning points” identitários, accionando poderosos processos de individualização, regulação e exclusão social, no âmbito de uma educação básica frequentada pela quase generalidade das crianças e adolescentes. Procura-se, desta forma, discutir também as políticas educativas actuais, em particular, aquelas que têm impacto na (re)configuração dos ciclos de ensino, através de uma exploração acerca seus efeitos sociais previstos e imprevistos.

Palavras-chave: educação; individualização; exclusão; regulação; transições





CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA DISTÂNCIA ENTRE CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Nesta comunicação, apresentam-se as principais conclusões do projecto de doutoramento no qual se tem vindo a trabalhar desde 2004 e que se encontra, actualmente, em fase de acabamento. Esta pesquisa centrou-se numa abordagem multi-dimensional dos processos de transição dos alunos entre ciclos do ensino básico. Assim sendo, partiu-se de uma análise sobretudo documental da estruturação recente do sistema educativo português, em contraposição a outros modelos europeus, para enquadrar uma pesquisa de terreno centrada numa EB 23 da cidade de Lisboa e que incluiu também um inquérito e um conjunto de entrevistas em mais quatro escolas das suas proximidades. Trata-se, pois, de um texto original e que procura sumariar um grande volume de informação, mas cuja discussão e fundamentação aprofundadas de certos argumentos se remetem para a leitura da própria tese.

Ao longo de mais de três anos, exploraram-se hipóteses, recolheram-se dados empíricos, reformularam-se teorias. Através deste trabalho, foi-se tornando claro que, em Portugal, existe uma distância significativa entre os ciclos do ensino básico e obrigatório. Esse hiato não é manifesto nos discursos e dispositivos político-administrativos que regulam o sistema, mas é um elemento basilar do jogo de relações que lhe dá corpo, sedimentado em linguagens, identidades, estratégias e critérios de julgamento, accionados no quotidiano, tanto no interior como no exterior das escolas.

A compreensão dessa distância remete, num primeiro momento, para os distintos quadros organizacionais nos quais se desenvolve cada um dos ciclos, mas esta ordem de factores não explica a sua permanência mesmo no interior de organizações integradas, isto é, que ministram vários ciclos de ensino (como os colégios privados ou as EB 23 públicas), nem o aumento acentuado do insucesso escolar na transição do 2º para o 3º ciclo, quando a mudança organizacional mais abrupta já ocorreu na transferência dos alunos entre o 1º e o 2º ciclos. Assim, o aprofundamento da análise revela que os processos sociais de *diferenciação simbólica* desempenham um papel, pelo menos, tão importante como as formas propriamente organizacionais.

É verdade que essa distância não se compara com aquela que vigorava entre o ensino primário e o secundário (liceal ou técnico), até aos anos 60, e que sustentava um sistema social de enormes desigualdades entre uma minoria favorecida e letrada, destinada a lugares superiores das hierarquias organizacionais e sociais, e uma maioria pobre de trabalhadores, cujos níveis muito elementares de literacia condenavam a uma posição subalterna e sem perspectivas de mobilidade social.

Neste quadro, as últimas três décadas constituíram, em Portugal, um período de profunda reconfiguração das estruturas sociais, da qual o sistema educativo constituiu tanto uma poderosa força motriz como um dos contextos mais afectados. Por um lado, projectos políticos de crescimento económico e de integração europeia, projectos profissionais de afirmação de uma classe (os professores) e, sobretudo, projectos individuais e familiares de mobilidade social através da escolaridade, em tantos casos bem sucedidos, traçaram dia após dia um novo cenário educativo. A expansão acelerada das "novas classes médias", lideradas pelos profissionais técnicos e de enquadramento, que colocou o país na senda da modernidade (Machado e Costa, 1998) é filha desta convivência entre oportunidades estruturais e esforços individuais. Por outro lado, memórias parcialmente corporizadas nas rotinas e disposições dos actores, reforçadas socialmente por uma retórica reificante que esconde novas estratégias (e instituições) de distinção social, delimitaram quotidianamente o *campo de possibilidades* da escola, mitigando o seu potencial corrosivo nas estruturas de poder vigentes. Memórias e projectos misturam-se, pois, como átomos da estruturação do sistema de ensino, enquadrados num processo mais vasto de transformação cultural e estrutural que tem atravessado a sociedade portuguesa.



O equilíbrio entre as pressões para a expansão, transformação e democratização, por um lado, e para a selecção, reprodução e distinção, por outro, parecem conduzir-nos a um sistema que pretende englobar todos mas no qual poucos se revêem. As soluções encontradas têm passado pela sua diversificação e liberalização, a partir de equilíbrios sempre instáveis, parcialmente transpostos para os quadros de interacção local, o que não deixa de colocar novos desafios às formas de regulação, em particular, no que diz respeito à salvaguarda da integração sistémica e da justiça social.

Entretanto, o alargamento da escolaridade obrigatória e efectivamente necessária para uma cidadania e integração plenas no quadro de uma sociedade moderna continua a deixar de fora segmentos alargados da população, em muitos casos, reforçando situações familiares prolongadas de precariedade e exclusão social. A triagem implacável entre o ensino primário e liceal transfigurou-se, então, num processo mais suave e progressivo, no qual operam uma pluralidade de micro-causalidades sociais (Sebastião e Vladimira, 2007), alcançando uma intensidade máxima nos períodos de transição entre ciclos de ensino e dando em alguns casos origem a espirais de indisciplina, insucesso e abandono. Assim, apesar das raízes históricas, a distância que se desenvolveu entre ciclos de ensino no interior da própria escolaridade básica e obrigatória deve ser entendida como um mecanismo especificamente “moderno” de estruturação social.

A sistematização dos resultados da pesquisa remete-nos para a íntima relação deste fenómeno com três dinâmicas transversais ao projecto civilizacional contemporâneo (que diversos sociólogos têm designado por *modernidade*), consubstanciadas respectivamente no desenvolvimento de formas identitárias específicas, com um cariz mais individualizado, de modos distintos de exclusão social e de modelos originais de regulação institucional. De notar que a imbricação da instituição escolar no processo de modernidade tem sido explorada por diversos investigadores mundialmente reconhecidos,¹ pelo que o contributo do presente trabalho situa-se na análise da diferenciação entre ciclos de ensino como um elo importante desta articulação.

Individualização

No coração da modernidade tardia encontra-se uma nova relação dos indivíduos com as instituições, marcada por processos permanentes e recíprocos de reflexividade, negociação e tensão. Com a desintegração das formas sociais tradicionais, os indivíduos passaram a dispor de uma liberdade sem precedentes, tornando-se a vida numa sucessão de opções, em grande medida, entendidas como individuais, o que significa também que os riscos e fracassos são assumidos, em primeiro lugar, como responsabilidade pessoal. Se é hoje quase impossível viver à parte das instituições, também nunca os indivíduos as colocaram tanto em questão, na busca pela autenticidade e independência. É a este processo de transformação da relação entre o *self* e as instituições que se tem designado de individualização.ⁱⁱ

Sendo talvez a principal instituição propulsora deste fenómeno, ao permitir índices de individualização e reflexividade sem precedentes, a escola não deixa de ser um das quais mais sofre com esta desvinculação. Se a acção global do estado moderno tem sido fundadora de uma quebra dos vínculos comunitários e uma integração (múltipla e apenas parcial) em sistemas burocráticos e impessoais, geradora de espaços intersticiais e individualizados de liberdade mas também de exclusão, não é difícil reconhecer que a socialização prolongada no sistema educativo introduz as novas gerações a esta configuração social propriamente moderna, constituindo um espaço privilegiado para a construção de disposições identitárias conformes.

Independentemente dos seus vínculos sociais e quadros culturais, à entrada na escola, a criança constitui um número, é colocada num grupo de desconhecidos (professores e alunos), os trabalhos que lhe são exigidos são maioritariamente individuais e impessoais, a sua avaliação é estritamente individual e sujeita a critérios uniformes, constituindo os êxitos e os fracassos, os direitos e as responsabilidades atribuições eminentemente individuais. Por outro lado, este trabalho (quantas vezes, violento) de desvinculação e



padronização abre um naipe de opções biográficas e possibilidades de mobilidade social sem precedentes, impelindo as crianças e adolescentes a assumir-se, primeiro que tudo, como indivíduos e a construir o seu projecto singular de vida, tanto na esfera profissional como na esfera pessoal.ⁱⁱⁱ

Depois de um período de latência na infância, cada vez mais curto, os adolescentes irrompem subitamente neste contexto de desvinculação e individualização, através de manifestações mais ou menos violentas de recusa e resistência ou, mais frequentemente, com aquilo a que designei num trabalho anterior de “práticas de adesão distanciada” à escola, assentes na permanente apropriação, re-interpretação e negociação dos sentidos da acção (Abrantes, 2003). Obviamente, este processo provoca uma crise endémica das instituições abstractas (como o sistema educativo), obrigando-as a desenvolver novas formas de relação com as organizações locais e concretas (os estabelecimentos educativos) com vista à construção de soluções também elas mais individualizadas, mas sempre precárias, instáveis, contingentes.

A segmentação dos percursos escolares por diversos ciclos de ensino constitui uma vertente fundamental neste processo, visto mitigar os efeitos dos actores (em geral, professores e colegas) ou mesmo de cada organização, instigando as crianças e os adolescentes a desenvolver disposições individuais e com um grau de independência que lhes permita a integração periódica em novos contextos. Atravessando vários ciclos de ensino, são assim conduzidos a lidar com um conjunto alargado de professores, colegas e mesmo lógicas organizacionais, o que alimenta a incorporação de “repertórios sociais” múltiplos, bem como a construção de biografias e identidades singulares. A descoberta, quiçá surpreendente, do peso nulo (ou até negativo) do enquadramento em turmas com amigos e colegas dos ciclos anteriores para o aproveitamento escolar no início de um novo ciclo não será alheia a este fenómeno.

Acresce que a transição entre os ciclos de ensino implica, em muitos casos, a tomada de decisões cruciais sobre o percurso escolar. É verdade que esse processo tende a envolver professores, família, os próprios alunos, colegas, amigos e, eventualmente, técnicos de orientação vocacional. Em todo o caso, remete para uma opção biográfica que condicionará as experiências, identidades e percursos de cada indivíduo. Apesar das opções curriculares serem muito diminutas ao longo do ensino básico, a pesquisa mostrou como, na escolha da escola e na composição das turmas, se envolve intensamente uma pluralidade de actores, o que demonstra bem o seu afã em aproveitar todas as margens (mesmo ilegítimas) de liberdade e de diferenciação, concedidas pelo sistema.

Exclusão social

Na mesma linha, os percursos de escolaridade e, em particular, os períodos de transição entre ciclos de ensino tendem a estabelecer-se como momentos privilegiados de exclusão social, isto é, de quebra dos vínculos necessários para uma plena integração na sociedade contemporânea, na esfera da cidadania, do mercado de trabalho e até das relações pessoais.

É importante salientar que o conceito de exclusão social se presta hoje a múltiplas definições, não resistindo a derivas ideológicas e moralistas, sobretudo em virtude da sua profunda transmutabilidade, desde os anos 80, entre os contextos académico-científico e político-mediático.^{iv} Ainda assim, as análises de diversos sociólogos de relevo permitem evitar o esvaziamento conceptual que tem resultado da sua utilização na nomeação de uma nebulosa de situações vagas e diversas (sejam a pobreza, o desemprego, a marginalidade, a vivência em bairros sociais ou clandestinos, a desresponsabilização parental, o abandono escolar, entre outros), resgatando a sua importância na designação de um processo relacional e progressivo de distanciamento e possível ruptura entre uma minoria desfavorecida da população e as principais instituições das sociedades modernas, no âmbito do qual os indivíduos vão construindo uma identidade marginalizada, incapaz de usufruir dos direitos e de cumprir os deveres que são considerados universais na sociedade em que vivem. Assim, enquanto a exclusão nas sociedades tradicionais resulta de processos interpessoais, na modernidade, expressa fundamentalmente uma tensão na relação com as instituições, da



qual resulta uma situação de marginalidade relativa e impossibilidade em acompanhar os direitos e as oportunidades dos demais.⁹

Neste quadro, a escolaridade básica e obrigatória é duplamente importante enquanto mecanismo de inclusão social. Por um lado, confere às crianças e adolescentes uma forma de integração, sob o estatuto de aluno, particularmente importante desde que a integração profissional dos menores se tornou ilegal. Por outro lado, permite-lhes desenvolver competências e disposições imprescindíveis para a relação vital com as instituições centrais, públicas e privadas, das sociedades contemporâneas. Cada vez mais, a saída precoce da escola ou mesmo a sua frequência, numa condição de insucesso e marginalização crónicas, reflectem uma dupla desvinculação social, afectando as experiências quotidianas e passível de prolongar-se durante toda a vida dos indivíduos, fechando de um modo significativo o seu campo de possibilidades. Nas palavras do decano da sociologia Ralf Dahrendorf (2003: 130): “o sistema escolar reflecte a divisão entre quem tem ao menos um pé na escada e aqueles a quem, inclusive, o degrau mais baixo parece inacessível, sendo estes últimos cada vez mais numerosos”.

A pesquisa demonstrou que a transição entre ciclos do ensino básico constitui um momento decisivo deste processo, uma vez que as descontinuidades existentes no próprio sistema alimentam a existência de “buracos negros”, cuja responsabilidade não é assumida por quaisquer organizações ou agentes, e nos quais caem, anualmente, um segmento (minoritário mas significativo) dos alunos, sobretudo aqueles que acumulam já vulnerabilidades e carências várias. Vários factores convergem para este fenómeno.

Em primeiro lugar, a necessária redistribuição dos alunos pela rede escolar, torna a transição entre ciclos como um momento privilegiado de selecção e segmentação dos alunos. Não apenas a capacidade de fazer uma “boa escolha” depende dos recursos (económicos, culturais ou sociais) das famílias, como a probabilidade dessas escolhas serem atendidas depende também do perfil escolar e social dos alunos. Assim, as pressões cruzadas dos pais com mais recursos e dos professores com maior poder nas organizações escolares tende a gerar, logo no ensino básico e obrigatório, enclaves de excelência, concedendo aos alunos mais favorecidos condições protegidas e privilegiadas de aprendizagem, e guetos de insucesso, nos quais se encerram os alunos com problemas de indisciplina ou insucesso, muitas vezes, associados a condições sociais de precariedade ou mesmo de marginalidade. Isto é, à medida que a escola vai incluindo o universo das crianças e adolescentes, vão-se criando, no seu interior, mecanismos de desigualdade e de exclusão.

Em segundo lugar, as próprias famílias não deixam de registar dificuldades de compreensão e de participação na transição entre ciclos. A mudança dos quadros normativos, dos modelos organizacionais e dos próprios profissionais que acompanham os seus filhos implica o estabelecimento de novos elos de confiança e plataformas de entendimento que fundamentem a (inter)acção, sobretudo, no caso (numeroso em Portugal) em que a geração anterior não teve oportunidade de frequentar outra escola que não a primária, correspondendo actualmente apenas ao 1º ciclo. Os ciganos representam a expressão mais radical deste fenómeno, uma vez que não permitem, em geral, que as raparigas transitem sequer para o 2º ciclo, mas, em muitos outros casos, a inscrição no 2º e 3º ciclos ocorre num contexto de desconfianças e incomunicações recíprocas. Assim sendo, a descontinuidade entre ciclos marca também, em muitos casos, o ocaso da participação das famílias das classes populares e conseqüente distanciamento entre universos familiar e escolar.

Por fim, talvez o cerne do problema, nem todas as crianças e adolescentes são igualmente bem sucedidos na actualização de linguagens, disposições e redes sociais imposta pela transição entre ciclos, num curto espaço de tempo, sendo que as dificuldades de aprendizagem e de vinculação sentidas, num novo ciclo, são geradoras de inibições e ansiedades várias e podem, em certas condições, transfigurar-se em espirais de insucesso, marginalização, resistência e abandono escolares. O facto de a maioria dos professores atribuir o fracasso de uma parte dos seus alunos a lacunas de aprendizagem no ciclo anterior, situando-as, portanto, fora do seu espaço de responsabilidade profissional, não deixa de lhes conferir uma maior



liberdade para sancionar (através de vários dispositivos, entre os quais, a reprovação) esses alunos. Assim se explica, em parte, o aumento do insucesso escolar no ano inicial de cada ciclo.

Regulação sistémica

A pesquisa mostrou, ainda, que a distância entre ciclos do ensino básico constitui um mecanismo central de regulação sistémica, permitindo equilibrar distintas forças e interesses, através da coexistência, no seu interior, de múltiplos quadros normativos e lógicas de acção.

É importante assinalar que, na senda de alguns prestigiados sociólogos, se utiliza o conceito de regulação, não no sentido restrito do conjunto de normativos ditados pelos sucessivos quadros político-administrativos, mas sim na acepção lata de um conjunto de regras sociais, em grande medida tácitas, que governam *de facto* o sistema educativo, resultado da negociação permanente entre o contexto de definição das políticas e vários outros contextos sociais. É neste sentido que se tem utilizado o conceito de “multi-regulação” dos sistemas educativos, uma vez que, na modernidade avançada, a sua evolução se tornou fruto da negociação legítima entre várias forças sociais (grupos de pressão), entre as quais, a classe profissional dos professores e os meios de comunicação social.^{vi}

A tão proclamada “crise da escola” espelha este novo cenário de negociação permanente, do qual resulta uma instituição em permanente expansão, tornada hegemónica nos trajectos e projectos dos indivíduos, apesar do menosprezo a que está votada em certas elites intelectuais e económicas, bem como do insucesso e exclusão que vai impondo a alguns segmentos mais desfavorecidos da população.

Este processo conduziu à reconstrução (mas não revogação) dos mecanismos de regulação. Se as pressões políticas, sociais e profissionais tornaram insustentável um ensino primário de curta duração, afastado de um ensino liceal e técnico por duras provas de selecção, o alargamento da escolaridade básica e obrigatória tornou-a terreno propenso à introdução de modelos de selecção, mais suaves e progressivos, mas com um impacto nada despiciente na estruturação das desigualdades sociais. Consequência tanto de políticas estatais como de estratégias individuais e familiares, o ingresso de contingentes cada vez mais alargados da população no 2º e, mais tarde, no 3º ciclo, até atingir quase o universo dos jovens até aos 16 anos, transpôs para o interior desses ciclos uma série de assimetrias e tensões, aos quais o corpo docente teve que adaptar-se, de forma gradual, frequentemente conflitual e sempre imperfeita. A representação de uma escola que pune as crianças que “não sabem” ou “não trabalham” — mesmo que saibam outras coisas e trabalhem noutras coisas — manteve-se como base (precária) dos equilíbrios locais.

Neste quadro, a autonomização dos vários ciclos de ensino constituiu não apenas uma consequência do alargamento do sistema básico se ter sobreposto às estruturas escolares pré-existentes — o 1º ciclo herdou o ensino primário, o 2º ciclo assentou na rede de ciclos preparatórios e o 3º ciclo desenvolveu-se a partir do ensino secundário unificado — mas também uma pedra angular da regulação sistémica, uma vez que permitiu negociações parcelares dentro do sistema e que, aliás, adoptaram frequentemente um carácter compensatório. Por exemplo, a introdução recente de uma lógica mais compreensiva no 1º ciclo, adaptada, aliás, à concepção da criança nas sociedades modernas, resultou num aumento do insucesso escolar no 2º ciclo e, sobretudo, no 3º ciclo, em grande medida, devido às pressões, bem expressas na comunicação social, para (re)accionar os dispositivos de selecção escolar. Este efeito agregado de um conjunto de acções não planeadas contribuiu para manter na escola, pela primeira vez na história, a quase totalidade dos menores de 16 anos, reduzindo o abandono escolar, mas conservar o seu papel secular na selecção e hierarquização social.

Assim sendo, a pesquisa revelou que, no coração do ensino básico e obrigatório, o 7º ano afigura-se hoje como momento privilegiado de triagem dos alunos, no umbral da adolescência, através de um fechamento das oportunidades e um endurecimento das penalizações sobre aqueles que revelam maiores dificuldades de aprendizagem ou atitudes de resistência ao trabalho escolar, em geral, provenientes de contextos sociais



desfavorecidos. Mesmo se os quadros organizacionais e curriculares do 2º e do 3º ciclo tendem hoje para uma clara convergência, os mecanismos de diferenciação simbólica entre professores asseguram uma descontinuidade nas lógicas de acção, sobretudo, no campo avaliativo, impondo um regime em que, à medida que se avança no sistema, a diversidade tende a ser vista enquanto adversidade. A combinação não planeada das estratégias de professores, alunos e famílias torna o 7º ano uma plataforma particularmente decisiva na (des)estruturação de projectos escolares e até de vida, induzindo o reforço do investimento no trabalho escolar de uma parte dos alunos, mas também o encerramento de outros nas referidas espirais de insucesso, indisciplina e abandono.

Notas conclusivas

Tudo isto é específico do caso português? Certamente que não. O desenvolvimento de uma “agenda educativa transnacional” tende a acentuar a convergência entre sistemas educativos, cuja matriz genética era já, em grande medida, comum. Em diversos países, a definição dos ciclos de ensino e a articulação entre eles têm sido apontados enquanto espaço privilegiado de lutas políticas e sociais, gerando indefinições, tensões e descontinuidades de difícil gestão, sobretudo, na fase intermédia dos percursos de escolaridade, abrangendo sensivelmente a faixa etária entre os 10 e os 16 anos de idade.^{vii}

Além disso, as comparações internacionais relativas ao aproveitamento dos alunos têm mostrado como as diferenças entre países são bastante menores do que aquelas que se verificam no seu interior e, em todo o caso, são fortemente condicionadas pelas estruturas sociais. Os recentes resultados dos estudantes portugueses nos testes da OCDE (PISA, 2000, 2003 e 2006), por exemplo, são bastante menos decepcionantes, chegando até a estar acima das médias europeias, em vários itens, quando se “neutraliza” o pesado efeito do estatuto socio-económico do agregado doméstico no aproveitamento escolar dos alunos, cuja expressão é maior no nosso país, dadas as desigualdades consideravelmente mais elevadas entre uma minoria privilegiada da população e uma maioria que continua a viver em condições precárias. De forma semelhante, os níveis literacia observados na população portuguesa que concluiu o ensino secundário são dos mais elevados da Europa, mas o seu impacto é reduzido nos resultados nacionais, uma vez que esse segmento da população é ainda bastante minoritário (Ávila, 2005).

Não se pretende com esta constatação aderir a qualquer forma de determinismo socio-económico, negando o importante papel da escola na (re)invenção da sociedade. Vários dos estudos acima citados têm mostrado, aliás, que os sistemas de ensino adoptam configurações específicas, consoante os jogos de forças registados no interior de cada estado-nação, com consequências diferenciais (em parte até imprevistas) na estruturação das desigualdades escolares e sociais.

Acresce que a relativa convergência europeia dos ensinos primário e superior não tem tido paralelo nos ciclos intermédios do sistema, vigorando modelos muito diversos para a faixa etária dos 10-16 anos de idade. Reportando apenas à Europa, podemos encontrar, pelo menos, quatro modelos distintos: (a) uma escolaridade básica de carácter prolongado, reflectindo um compromisso do sistema público com a inclusão de todas as crianças e adolescentes, nos países nórdicos; (b) uma escolaridade elementar e média integradas, mas desenvolvidas no quadro de um mercado educativo no qual coexistem diversas ofertas públicas e privadas, com recursos, públicos e oportunidades desiguais, no Reino Unido; (c) uma escolaridade elementar compreensiva e um ensino médio obrigatório mas separado em várias vias (mais académicas ou mais vocacionais), cujos públicos e oportunidades proporcionadas são também socialmente assimétricos, na Alemanha e na Holanda; (d) uma escolaridade obrigatória integrada, de controlo centralizado e que conserva parte dos seus mecanismos selectivos, permitindo uma integração apenas parcial dos grupos sociais mais desfavorecidos, nos países mediterrânicos.^{viii}

A adopção de distintos figurinos sistémicos nos vários países da Europa do Sul não tem impedido as dificuldades de articulação no seu interior, contribuindo para o relativo insucesso na integração das minorias



socialmente mais desfavorecidas, o que sugere que estas derivam de características das próprias estruturas sociais. Se, em Espanha e em França, a divisão do ensino obrigatório em duas fases — ensino primário e ensino secundário inferior — gerou um hiato entre as culturas escolares, reduzindo os mecanismos selectivos no primeiro mas aumentando no segundo,^{ix} a criação de um ensino básico integrado, em Portugal, não deixou de ser uma empresa política e culturalmente frágil, dando origem a três ciclos, com lógicas de acção diferenciadas, entre os quais o carácter selectivo se vai acentuado, adquirindo especial expressão no terceiro. Ou seja, a adopção formal do figurino sistémico dos países nórdicos não suscitou avanços semelhantes na capacidade inclusiva do sistema.

O que parece específico do caso português é a passagem tão súbita de uma escola elitista e repressiva para uma outra desencantada e acomodada, sem que, salvo honrosas “criações locais”, se tivessem chegado a abrir completamente os portões das escolas, tornadas básicas e obrigatórias de um modo administrativo, aos segmentos sociais mais desfavorecidos da população. Apesar de uma revolução pródiga em utopias, o sistema de ensino tem sido dominado, excepto em períodos breves e conturbados, por uma corrente tecnocrática, eficaz na expansão e “normalização” da rede escolar, mas não tanto na sua transformação cultural e no combate às desigualdades sociais. O carácter unitário, centralizado e selectivo da escola pública, sustentado tenazmente ora pelo corpo profissional ora pela comunicação social generalista, por vezes até contra as próprias forças políticas, tem contido, até ao momento, quer os movimentos neoliberais que aspiram à criação de um “mercado educativo” quer os movimentos social-democratas que defendem uma escola comprometida com a inclusão e a igualdade sociais. Eis o impasse em que nos situamos.

A conservação de estruturas e mecanismos próprios da primeira vaga da modernidade — com desfasamentos crescentes relativamente a outros contextos sociais e que dificultam a relação da escola com os alunos, as famílias e o mercado de trabalho — não deixa de reflectir uma sociedade que vive em vários tempos e que revela uma certa incapacidade para encontrar um novo acordo social no qual possa assentar a reinvenção do sistema, no transição para a modernidade avançada.^x A escola tem, entretanto, servido o duplo desígnio de realizar mas também de controlar a liberdade.

Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta Editora.
- Archer, Margaret (1979), *Social Origins of Educational Systems*, Londres, Sage.
- Ávila, Patrícia (2005), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, ISCTE, Tese de doutoramento.
- Beck, Ulrich (1992), *Risk Society: Towards a New Modernity*, Londres, SAGE.
- Beck, Ulrich e Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), *La Individualización: El Individualismo Institucionalizado y sus Consecuencias Sociales y Políticas*, Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction: Critique Social du Judgement*, Paris, Minuit.
- Bowe, Richard e Stephen Ball (1992), "The policy process and the processes of policy", em *Reforming Education and Changing Schools*, Londres, Routledge.
- Burns, Tom e Helena Flam (1987, 2000), *Sistema de Regras Sociais: Teoria e Aplicações*, Oeiras, Celta.
- Capucha, Luís (2005), *Os Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta Editora.
- Castel, Robert (1995), *Les Méthamorphoses de la Question Social: Un Chronique du Salarial*, Paris, Fayard.



- Castells, Manuel (1996), *The Rise of Network Society*, (Information Age: Economy, Society and Culture, vol. I), Blackwell.
- Cortesão, Luiza e Stephen Stoer (2001), "Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português", em Boaventura Sousa Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?*, Porto, Afrontamento.
- Croizier, Michel e Enhard Friedberg (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil.
- Dahrendorf, Ralf (2003), "El nuevo subproletariado", em Rafael Díaz-Salazar (org.), *Trabajadores Precarios: El Proletariado del Siglo XXI*, Madrid, Ediciones HOAC.
- Dubet, François e Danilo Martuccelli (1996), *À l'École: Sociologie de l'Épreuve Scolaire*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat, Marie (2000), "Les inégalités face à l'école en Europe: l'éclairage des comparaisons internationales", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École: L'État des Savoirs*, Paris, Editions La Découverte, pp. 322-329.
- Elias, Norbert (1939, 1990), *O Processo Civilizacional*, volume II, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- Elias, Norbert (1939, 1983), "A Sociedade dos Indivíduos", em *A Sociedade dos Indivíduos*, Lisboa, Publicações D. Quixote, pp. 19-85.
- Esping-Andersen, Gøsta (1996), "After the golden age? Welfare dilemmas in a global economy", em Gøsta Esping-Andersen (org.), *Welfare States in Transition: National Adaptions in Global Economies*, Londres, Sage, pp. 1-31.
- Feito Alonso, Rafael (2002), *Una Educación de Calidad para Todos*, Madrid, Siglo XXI.
- Fernández Enguita, Mariano (2001, 2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- Giddens, Anthony (1990, 2004), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Goodson, Ivor (2007), Conferência Plenária, *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Funchal, 26-28 de Abril.
- Lahire, Bernard (1998, 2002), *Homem Plural: os Determinantes da Acção*, Petrópolis, Vozes.
- MacDonald, Robert (1997), "Dangerous youth and the dangerous class", em Robert MacDonald (org.), *Youth, the Underclass and Social Exclusion*, Londres, Routledge, pp. 1-25.
- Machado, Fernando Luis e António Firmino da Costa (1998), "Processos de uma modernidade inacabada", em António Firmino da Costa e José Leite Viegas (orgs.), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta, pp. 17-44.
- Muller, Walter e Wolfgang Karle (1993), "Social selection in educational systems in Europe", *European Sociological Review*, vol. 9 (1), Oxford, Oxford University Press, pp. 1-23.
- Nóvoa, António (1997), *The Construction of the European: Changing Patterns of Identity through Education*, Lisboa, FPCE-UL, texto policopiado.
- Parkin, Frank (1979), *Marxism and Class Theory: a Bourgeois Critique*, Londres, Tavistock.
- Paugam, Serge (1991, 2003), *A Desqualificação Social: Ensaio Sobre a Nova Pobreza*, Porto, Porto Editora.
- Paugam, Serge (1996), "La constitution d'un paradigme", em Serge Paugam (org.), *L'exclusion, l'État des Savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 7-19.
- Petitot, André (1982), *Production de l'École, Production de la Société*, Genebra, Droz.
- Prats, Joaquim e Francesc Raventós (orgs.) (2005), *Los Sistemas Educativos Europeos: ¿Crisis o Transformación?*, Barcelona, Obra Social Fundación "La Caixa".



- Schnapper, Dominique (1996), "Intégration et exclusion dans les sociétés modernes", em Serge Paugam (org.), *L'Éclusion, l'État des Savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 23-31.
- Reich, Robert (1993), *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Quetzal Editores.
- Sebastião, João e Sónia Vladimira (2007), "A democratização do ensino em Portugal", em José Leite Viegas, Helena Carreiras e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política*, Coleção Portugal no Contexto Europeu, vol. I, Oeiras, CIES-ISCTE/Celta, cap. 5, pp. 107-135.
- Silva, Pedro Adão e (2002), "O modelo de welfare da Europa do Sul: reflexões sobre a utilidade do conceito", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 38, pp. 25-59.
- Velho, Gilberto (1994), *Projecto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores.
- Vincent, Guy, Bernard Lahire e Daniel Thin (1994), "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", em Guy Vincent (org.), *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?*, Lyon, PUL, pp. 11-48.
- Williamson, Howard (1997), "Status Zero youth and the 'underclass': some considerations", em Robert MacDonald (org.), *Youth, the Underclass and Social Exclusion*, Londres, Routledge, pp. 71-81.
- Xiberras, Martine (1994), *Les Théories de l'Exclusion*, Paris, Méridiens Klincksieck.

ⁱ Entre outros, destaque-se Bourdieu (1979), Archer (1979), Petitat (1982), Giddens (1990) ou Fernandez Enguita (2001) como exemplos de investigações muito reconhecidas hoje no campo sociológico e que, a partir de distintas filiações nacionais e teóricas, analisaram a relação entre a instituição escolar e as estruturas sociais, no quadro da modernidade.

ⁱⁱ Veja-se, a este propósito, Elias (1939a e 1939b), Giddens (1990), Beck (1992), Velho (1994), Beck e Beck-Gernsheim (2001) ou Lahire (2003).

ⁱⁱⁱ O desenvolvimento de “formas escolares” adaptadas à modernidade é desenvolvida, por exemplo, por Vincent e outros (1994). As suas implicações nas experiências e identidades tanto dos professores como dos alunos é explorada por Dubet e Martuccelli (1996).

^{iv} Na esfera político-mediática, o sucesso do conceito de exclusão social, ao longo dos anos 80 e 90, deveu-se a que, a partir do uso ambíguo e difuso de um conceito científico, tem sido possível mobilizar uma acção concertada, concedendo visibilidade e recursos a certas minorias em situações de pobreza e desintegração. Para a direita, foi uma concessão em nome da coesão social e da prossecução da sua agenda neoliberal, retomando a tradição da caridade com novas designações. Para a esquerda, sobrou o consolo pragmático de emergir por momentos das querelas filosóficas e reencontrar-se na intervenção com populações muito desfavorecidas.

^v Esta reflexão baseia-se nos trabalhos de Parkin (1977), Paugam (1991 e 1996), Beck (1992), Xiberras (1994), Castel (1995), Schnapper (1996), Williamson (1997), MacDonald (1997), Darhendorf (2003), Capucha (2005). Note-se, aliás, que vários destes autores têm precisamente enfatizado a relação entre os processos de individualização e exclusão social, no quadro das modernidade tardia.

^{vi} Sobre a regulação institucional nas sociedades modernas, leia-se Crozier e Friedberg (1977), Giddens (1990) ou Burns e Flam (1987). Sobre a (multi-)regulação dos sistemas educativos, veja-se Archer (1979), Petitat (1982) e Bowe e Ball (1993), entre outros.

^{vii} Sobre a construção de uma agenda educativa “europeia” ou mesmo “transnacional”, leia-se Nóvoa (1997), Cortesão e Stoer (2001) ou Goodson (2007). Sobre a matriz comum dos sistemas educativos modernos, veja-se Archer (1979) e Petitat (1982). Sobre as tensões registadas nos ciclos intermédios, em vários sistemas europeus, veja-se, por exemplo, os estudos comparativos coordenados por Muller e Karle (1993), Duru-Bellat (2000) ou Prats e Raventós (2005).

^{viii} Qualquer semelhança desta tipologia com o modelos de Estado-Providência caracterizados por Esping-Anderson (1996) e adaptados, para a realidade dos países mediterrâneos, por Silva (2002) não é pura coincidência, reflectindo a extrema articulação, nas sociedades modernas, do desenvolvimento dos sistemas educativos com as políticas sociais dos Estados-Nação.

^{ix} Sobre o sistema educativo francês, leia-se Dubet e Martuccelli (1996) ou Prats e Raventos (2005). Sobre o sistema educativo espanhol, leia-se Fernandez Enguita (2001), Feito (2003), Prats e Raventos (2005).

^x O termo modernidade avançada é aqui utilizado para designar uma nova configuração social, em que se introduzem algumas estruturas e dinâmicas distintas da primeira vaga (industrial) da modernidade. Esta transformação tem sido estudada por diversos autores, ainda que a sua designação varie. Veja-se os importantes estudos de Giddens (1984, 1990), Reich (1991), Beck (1992), Castells (1996), entre outros. Assim, onde se lê modernidade avançada poderá ler-se também modernidade reflexiva ou tardia, sociedade da informação ou do conhecimento, ou até pós-modernidade.