

AS TRANSIÇÕES ENTRE CICLOS DE ENSINO: ENTRE PROBLEMA SOCIAL E OBJECTO SOCIOLÓGICO

Pedro Abrantes

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/ISCTE)
pedro.abrantes@iscte.pt

Resumo

As transições entre ciclos de ensino são momentos marcantes na vida social dos alunos, pais e professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos. Tendem, pois, a estabelecer-se enquanto (1) processo social complexo e particular, (2) momento provável de insucesso escolar e exclusão social e (3) espaço privilegiado de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos. Correspondendo às 3 secções do artigo, o presente artigo apresenta esta abordagem tripla como proposta para uma análise introdutória deste fenómeno multidimensional, elaborando um mapeamento do campo bibliográfico relevante, analisando os dados estatísticos existentes sobre a realidade portuguesa e incluindo, sempre que possível, algumas notas críticas e sugestões de investigação futura.

Palavras-Chave: Transições escolares; Sistemas de ensino; Exclusão social

Abstract

The transitions between educational stages are crucial moments in the social life of students, parents and teachers, as well as delicate points in the educational systems morphology. Thus, this process tends to compose (1) a complex and singular social process; (2) a likely moment of educational failure and social exclusion, and (3) a privileged locus for the analysis of the educational systems development. Corresponding to its 3 sections, the present article lies in these triple approaches in order to propose an introductory analysis of this multidimensional phenomenon, offering a theoretical framework of the relevant bibliography, analysing current statistical data from the Portuguese reality and aiming to include some critical notes and suggestions for future research on this topic.



Keywords: School transitions; Educational systems; Social exclusion

O Início

Numa pesquisa de terreno anterior (Abrantes, 2003) tive oportunidade de conhecer o Rúben (pseudónimo), rapaz jovial e conversador que errava pelos pátios da escola, pela terceira vez a repetir o mesmo ano de escolaridade, o primeiro de um novo ciclo. Construámos uma relação próxima e eu tornei-me, de certa forma, seu confidente, o que foi também despoletado pelo próprio impasse que estava a viver e um certo isolamento dele decorrente. Enfadado com os estudos, desiludido com a escola, indiferente perante a nova turma de miúdos desconhecidos e mais novos, limitava-se a estar ali. Certo dia, sentados numa mesa de pedra junto ao campo de jogos, ele e um amigo franzino de boné acederam a traçar-me o seu percurso escolar. Entre dentes, o Rúben contou-me que tinha sido sempre, até ao final do ciclo anterior, bem comportado e com classificações elevadas, o orgulho da família e dos professores. “Nem acreditas, este *chaval* era um *betinho*”, confirmava o rapaz do boné, reclamando para si uma maior longevidade no campo da vida real e da oposição escolar. Intrigado, quis saber o que tinha acontecido. O choque com novos professores, disciplinas, métodos, colegas tinham-no mergulhado numa espiral de desmotivação e alienação. Vivia-o, em parte, como uma libertação, uma independência que resultava de agora sentir-se mais adulto, ter amigos que dominavam “o mundo da rua”, contestar a autoridade de professores e pais. Mas quanto ao futuro, baixava a cabeça e murmurava que os licenciados também já não conseguem emprego e, portanto, o importante era conhecer as pessoas certas, ideia que recolheria aliás total concordância de algumas correntes actuais da sociologia...

Não se tratava do tema central da pesquisa pelo que não o pude aprofundar, mas o contacto demasiado frequente com este tipo de situações, os resultados de um levantamento estatístico preliminar (ver II) e a escassez de referências ao fenómeno na sociologia portuguesa levaram-me a dedicar a pesquisa de doutoramento a esta temática.¹ Creio, pois, que se situa na intersecção entre um objecto sociológico pertinente

¹ O projecto de doutoramento intitula-se *Continuidades, Transições e Rupturas: A Distância entre Ciclos de Ensino*, é orientado pelo professor Rafael Feito Alonso, da Universidade Complutense de Madrid, está a ser desenvolvido no âmbito do programa doutoral em sociologia do ISCTE, neste momento, a usufruir de uma bolsa de doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Iniciou-se em 2005 e o seu término está previsto para 2008.



e um problema social relevante. Encontrando-me no início, não pretendo antecipar (e condicionar) os resultados da pesquisa, mas acredito que as explorações (bibliográficas e estatísticas) realizadas até aqui permitem já uma primeira reflexão, pelo menos em torno de três diferentes olhares sociológicos sobre o tema: as transições entre ciclos de ensino enquanto fenómeno, simultaneamente, (1) de (inter)acção, (2) de exclusão social e (3) de regulação sistémica.

A Transição entre Ciclos de Ensino como Fenómeno de (Inter)Acção

A história do Rúben — e de milhares de outros jovens envolvidos numa mudança brusca em alguma das transições entre ciclos — remete-nos para uma série de questões relacionadas com o actor, a (inter)acção, a socialização, as redes sociais e os processos de construção identitária. Como explicar tais mudança sociologicamente? Partindo de macro-categorias simplificadas e estáticas, os quadros teóricos clássicos da sociologia (sobretudo da educação) não permitem abordar estas variações. Como compreender que jovens com “sucesso escolar” podem, de súbito, alterar os seus comportamentos e disposições, tornarem-se inaptos a aprender (e vice-versa)? De que forma os actores accionam esquemas de pensamento e acção no confronto com contextos de relações, linguagens e expectativas nos quais não têm uma experiência que oriente o seu “sentido do jogo”?

Devemos notar que este fenómeno (as “school transitions”) se tornou, a nível internacional, uma área autónoma de estudos, desde os estudos fundadores de Murdoch (1966) e Nisbet e Entwistle (1969), passando pelos estudos etnográficos de cariz culturalista dos anos 80 de Beynon (1985), Measor e Woods (1984) ou Youngman (1986), entre outros (ver adiante), e desembocando numa literatura florescente, nos quais se destacam os estudos da Universidade de Cambridge (Ruddock e outros, 1997; Galton e outros, 1999), os trabalhos das finlandesas Lahelma e Gordon (1997) e, nos EUA, de Andersen e outros (2000) ou San Antonio (2004).² Em geral, os estudos mais recentes apresentam uma bateria de dados empíricos muito rica e incluem já na análise algumas

² De referir que existe uma bibliografia abundante sobre a matéria a partir das áreas da psicologia ou, genericamente, das ciências da educação. Procurar-se-á, ao longo da investigação, ponderar alguns resultados centrais dessas pesquisas, à luz das necessárias aproximações entre os dois campos do conhecimento (Lahire, 1998), mas reconhecendo também as suas distâncias em termos de referenciais e objectos de estudo. Neste caso, situamo-nos claramente no campo sociológico.



experiências pedagógicas inovadoras na gestão das transições. No entanto, a sua minúcia empírica fá-los perder uma perspectiva teórico-analítica de fundo que me parece importante restituir.

A mudança de contexto social gera, nos actores, um sentimento de “começar de novo”, implicando um processo de ruptura com uma ordem estabelecida, com efeitos de desestruturação identitária e social e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações. Tendo-se intensificado nas sociedades modernas até um estado quase contínuo, a passagem do indivíduo entre contextos tem um significativo potencial emancipatório no indivíduo e na sociedade, mas é também um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”, geradores de conflitos, crises, exclusões.

Categorias frequentemente reificadas e dominantes nas representações e interações sociais, como as de “bom aluno” ou “aluno problemático”, são desafiadas pela análise das transições entre ciclos de ensino, obrigando-nos a uma noção mais complexa do actor, capaz de equacionar o seu carácter plural, plástico e contingente (Lahire, 1998), associado aos contextos sociais em que vai (inter)agindo, bem como ao seu “potencial de metamorfose” entre esses diferentes contextos (Velho, 1994). Concepções sobre-socializadas do actor e da acção, bem como a sua negação por concepções sub-socializadas, que polvilham a sociologia clássica, são ambas inaptas para compreender estes fenómenos e, aliás, encontram neles uma fonte de refutações. Só uma abordagem que dê significativa importância à dialéctica entre o actor e os micro-espacos sociais em que este está envolvido é, pois, apropriada (Pereira e Abrantes, 2005).

Num trabalho recente, Lahire (1998) discute os mecanismos complexos e múltiplos de socialização e reactivação dos esquemas de acção consoante as situações, nas sociedades modernas, criticando as concepções unitária e fragmentária do *self* que dominam o campo sociológico. Segundo o autor, estas concepções não devem ser assumidas *a priori*, antes derivar da análise empírica, variando no seguinte *continuum*: “o ‘presente’ tem mais peso na explicação dos comportamentos, das práticas ou das condutas, se os actores são plurais. Quando estes foram socializados em condições particularmente homogéneas e coerentes, suas reacções às situações novas podem ser muito previsíveis. Em compensação, quanto mais os actores são o produto de formas de vida sociais heterogéneas, até contraditórias, tanto mais a lógica da situação presente



desempenha um papel central na reactivação de uma parte das experiências passadas incorporadas. O passado, portanto, é 'aberto' de modo diferente segundo a natureza e a configuração da situação presente" (p. 51).

O próprio conceito de socialização, tão presente na teoria sociológica mas raramente problematizado, encontra nestes momentos de transição um "laboratório vivo" de observação e análise, sugerindo-se um processo bem mais dinâmico, (inter)activo e descontínuo do que a sua concepção clássica supunha. A ideia simplificada de um processo linear de transmissão (por parte do "socializador") e acumulação (por parte do "socializado") deverá, pois, ser ponderada, sendo possível equacionar outros modelos como os da "aprendizagem situada" (Lave, 1991) ou das "comunidades de práticas" (Wenger, 1998), com consequências nos princípios pedagógicos adoptados.

Os modos de entender e de construir o "ofício de aluno" e o "sentido do trabalho escolar" (Perrenoud, 1994) devem também ser objectivados, visto basearam os esquemas de pensamento e de acção dos estudantes. Nada nos leva a crer que esse ofício e esse sentido são dados adquiridos e estáveis ao longo do percurso escolar, mas, pelo contrário, devemos supor que são fruto de negociações constantes, permanecendo particularmente abertos em momentos de indefinição como as passagens entre ciclos de ensino.

A questão da linguagem, até pelo seu papel basilar nas formas de estruturação do pensamento e da (inter)acção, pode aqui ser enfatizada (Bernstein, 1975; Bourdieu, 1982; Elias, 1989; Lahire, 1998). A mudança de ciclo de ensino acarreta, muito frequentemente, alterações não apenas nos níveis de exigência mas na própria forma de tratar a linguagem. Será importante compreender os modos pelos quais os actores se autonomizam de anteriores universos linguísticos e se integram em novos, compreendendo as mudanças nas relações sociais que lhes estão subjacentes e evitando abordagens demasiado estruturalistas, segundo as quais tais metamorfoses seriam impossíveis.

Torna-se, pois, fundamental recuperar uma linha muito profícua de estudos etnográficos sobre os quotidianos escolares, com o epicentro na Inglaterra dos anos 80, da qual se destacam trabalhos como os de Willis (1977), Woods (1979), entre outros. Aliás, esta corrente incluiu algumas investigações especificamente sobre os processos de



interacção na entrada no ensino secundário (Woods, 1980; Ball, 1980; Measor e Woods, 1984; Youngman, 1986; Hargreaves, 1990; etc.). Muito influenciada pelo paradigma culturalista da “escola de Birmingham”, em que a concepção de actor surge algo diluída ou simplificada, estes estudos sobre transições contêm notavelmente algumas críticas às limitações desse paradigma.

Peter Woods (1980), por exemplo, analisou como a transição entre ciclos (1) é gerida pelos jovens através de múltiplas estratégias, muitas vezes com o apoio colegas, pais e professores, e (2) é composta por *turning points*, episódios com grande potencial transformador nas práticas e identidades. Ambos os processos contrariam uma concepção estática das culturas estudantis, bem como uma visão gradual e contínua das transições.

Um estudo dos “rituais de passagem” entre ciclos de ensino — padrões de interacção socialmente organizados para fornecer esses *turning points* — é, pois, de extrema relevância. Estudos clássicos da Antropologia mostram como, em diversas sociedades primitivas, poderosos “ritos de passagem”, implicando em geral formas intensas de celebração e sofrimento, se desenvolvem como modo de incorporar (nos indivíduos) e legitimar (na sociedade envolvente) a passagem do indivíduo entre fases de vida e, conseqüentemente, a assumpção de novos papéis e estatutos, direitos e responsabilidades (Van Gennep, 1960). Estes eventos têm correspondência no fenómeno folclorizado das “praxes”, incluindo a “reinvenção da tradição” em contextos escolares e académicos modernos, através de demonstrações de sofrimento e abnegação dos novos membros, cumprindo funções de ruptura com uma antiga ordem e integração numa nova comunidade, com suas hierarquias, símbolos e estilos de sociabilidade. Num estudo recente sobre as práticas culturais estudantis na Universidade de Coimbra, Frias (2003) constatou como as praxes seguem as três fases identificadas por Van Gennep na sua pesquisa clássica: ritos de marginalização, seguidos por ritos de aprovação e culminando em ritos de integração.

Sem a mesma carga folclorizante, rituais mais subtis parecem estar também presentes nas transições entre os restantes ciclos de ensino. Measor e Woods (1984) pesquisaram a fundo, por exemplo, as origens e os conteúdos de diversos “mitos ameaçadores” transmitidos entre alunos, pais e professores relativamente à entrada na escola secundária e com grande potencial (des)estruturante nas representações e acções



dos estudantes nesse processo de transição. Este é um campo profícuo para entender o contexto “oficial” que envolve e enforma essas transições. Mas o modo como professores e colegas integram, na prática, os novos alunos, levando-os a incorporar novos códigos de conduta, valores, linguagens, transcende a difusão destes mitos. As mudanças nos modos de gerir o tempo e o espaço, por exemplo, são fundamentais nestas transições entre ciclos, até por serem aspectos tão imbrincados na acção quotidiana que raramente chegam a ser racionalizados (Lopes, 1996).

Num estudo mais recente sobre a transição para o ensino secundário, realizado em Espanha, Gimeno Sacristán (1996) explora a centralidade das redes de sociabilidade. O estudo aponta para uma tendencial desafecção nas redes de relações com colegas e professores, na passagem do ensino básico para o secundário, tornando-se estas mais distanciadas, formais e instrumentais, o que favorece a desintegração do ambiente escolar e os sentimentos de alienação estudantil, ainda que uma parte dos alunos viva essa transformação também como um enfraquecimento das estruturas de controlo social e, logo, um ganho de liberdade e independência. É provável que o mesmo suceda em Portugal na transição do 9º para o 10º ano, mas existem singularidades no caso nacional. Qual o efeito de uma mudança abrupta, aos 10-11 anos, de uma relação (tipo “maternal”) com um professor para uma relação difusa com 8-9 professores logo na entrada do 2º ciclo, se somarmos a essa a mudança nos espaços, tempos, linguagens, avaliação, etc.?

Sendo que uma parte muito substancial desta transição se joga na adaptação a um novo cenário de interacção, é muito importante recuperar “criticamente” a observação apurada sobre os complexos e poderosos jogos de comunicação e poder accionados no quadro da turma e, em particular, da sala de aula, que adquirem nestes momentos de relativa “anomia” uma intensidade máxima, procurando-se impor uma nova “definição da situação”, com novos equilíbrios de poder e quadros relacionais (Ford, 1969; Delamont, 1983; Furlong, 1984; Afonso, 1991; Feito, 2000).

Por exemplo, a emergência de (novos) líderes, associados a novas redes e estilos de sociabilidade, parece ter um papel fundamental. E, neste caso, os alunos repetentes, que em Portugal assumem uma proporção ainda muito significativa da população estudantil, estão numa situação privilegiada para funcionar como “modelos de referência”, visto poderem accionar um capital de experiência e, portanto, “à vontade” no novo contexto que os seus colegas novatos não dominam e no qual não podem, pois, competir.



Contudo, estes jovens tornados líderes encontram-se já, em muitos casos, em ruptura declarada ou silenciosa com o sistema de ensino, o que tem um potencial indutor numa parte dos seus novos colegas.

Na linha dos referidos estudos monográficos, Delamont (1984) constata como se tornou abundante a investigação sobre os quotidianos escolares mas continua a escassear a observação dos momentos de passagem, nos quais as interacções se organizam numa lógica diferente. Num dos raros estudos, Stephen Ball (1980) analisou os “encontros iniciais” na escola secundária, enquanto processos de “estabelecimento” de novas definições da situação. Identificou, neste período, padrões de interacção específicos, divididos em duas fases distintas: um momento de observação, em que os alunos se “escondem” enquanto estudam a nova situação (professor e colegas), seguido por um outro de experimentação, em que uma parte dos jovens (os líderes) testa activamente o poder do professor para definir essa mesma situação, gerando processos intensos de negociação colectiva. Para o autor, estas duas fases antagónicas de interacção ocorrem num “cenário de cepticismo” e tendem para a estabilidade na “definição da situação” e para um certo sentido de comunidade.

O que torna particularmente delicados (e decisivos) estes processos de transição entre ciclos de ensino é o facto de, não apenas estarem enquadrados, mas condicionarem significativamente transições mais abrangentes que regulam a vida social. Neste caso, a transição da infância para a juventude e desta para a idade adulta adquirem especial destaque, como processos de reconstrução identitária que envolvem a totalidade do indivíduo e das suas relações. Se em sociedades primitivas essas transições ocorriam em moldes rígidos e ritualizados, a modernidade é marcada por transições mais fluidas, mas que não deixam de constituir processos sociais significativos. Aliás, a juventude, uma construção sócio-histórica relativamente recente, projecta hoje condições e disposições específicas que um grupo etário deve incorporar como forma de integração, conduzindo a reestruturações das práticas, identidades e redes sociais (Pais, 1993; Guerreiro e Abrantes, 2004).

A escola primária, instituição forte e estandardizada, definiu os parâmetros, ao longo de grande parte do século XX, de construção da infância, sobretudo em contextos de recursos escolares escassos (Mónica, 1978). Aos 10 anos (muitas vezes, as reprovações empurravam para os 11, 12 ou 13), deixava-se de ser criança, para assumir tarefas e



responsabilidades dos adultos (Iturra, 1987) ou, no caso de um grupo crescente de populações favorecidas, ascendia-se ao ensino secundário, uma instituição com regras, códigos e linguagens bem diferentes, e que contribuiu em muito para a constituição do “universo juvenil”. O formalismo, sofrimento e (eventual) celebração implicados nos exames nacionais da 4ª classe funcionavam como “ritual de passagem” com forte carga simbólica. Estes marcos oficiais definiam os parâmetros para o término da infância e tendencial incorporação no mundo dos adultos, em alguns casos, e no emergente mundo juvenil em cada vez mais de casos. Para a minoria “sobrevivente”, a entrada na faculdade, muitas vezes associada à mudança geográfica para as grandes cidades, constituía uma nova transformação identitária, com a dupla ascensão ao estatuto de adulto e a uma elite cultural.

Estando este cenário tradicional ainda bem presente nas representações da população portuguesa, sobretudo nos segmentos marcados por privações várias, todavia, é conhecido que este quadro encontra-se hoje muito alterado, por uma miríade de razões. O ensino básico e universal, apesar de inúmeras resistências, estende-se até ao 9º ano ou até aos 15 anos de escolaridade, o ensino secundário perde parte do seu cariz selectivo e a universidade já não significa o acesso automático à elite cultural (Sebastião, 1998). Os crescentes recursos e expectativas das famílias e dos jovens, bem como as dificuldades de integração no mercado de trabalho, geram novas necessidades de qualificações e uma “desqualificação dos diplomas” que reforça, por si só, essa necessidade (Grácio, 1997). Esta mudança acelerada do contexto social afecta os processos de construção identitária, não faltando vozes que se apressam a ver nesta uma causa para a tendencial “infantilização” dos jovens. É uma hipótese de trabalho, ainda que se possa sugerir, em alternativa, como foi dito atrás, que as transições entre fases de vida, mais do que se estarem a adiar ou a diluir, estão a tornar-se mais fluidas no tempo e no espaço, ocorrendo através de processos “silenciosos”, por isso mais difíceis (e necessários) de prever, observar, delimitar, planejar.

Assim, as quatro transições principais dentro do sistema de ensino — no final dos 4º, 6º, 9º e 12º ano — parecem continuar a fornecer um enquadramento formal para o processo de (re)construção das identidades dos indivíduos, ainda que de forma mais progressiva do que noutros tempos. Ao longo destas várias transições, os indivíduos vão conquistando níveis crescentes de liberdade e independência, à custa de, em sentido



inverso, irem incorporando, de modo cada vez mais nítido e operacional, estatutos, práticas, valores, estilos de vida consistentes com as suas condições, posições e campos de possibilidades no espaço social.

A Transição entre Ciclos de Ensino como Fenómeno de Exclusão Social

A história do Rúben (e de todos esses outros Rúbens) levanta, pois, uma segunda ordem de questões que tem a ver com processos de dominação, selecção, distinção, alienação e exclusão, remetendo-nos para outros quadros teóricos. Note-se que nada nos leva *a priori* a assumir uma associação entre transição entre ciclos e maior selectividade, existindo, como se disse, tantas oportunidades de maior como de menor integração.

E é também verdade que os dados empíricos sobre esta realidade são insuficientes, em parte porque a linha dominante da sociologia da educação tem menosprezado a *análise longitudinal dos desempenhos escolares*, preferindo associar os níveis de (in)sucesso e abandono escolar com outras variáveis sociais, como a classe, a etnia, o género e a localização geográfica, pressupondo uma certa homogeneidade ao longo do percurso escolar, talvez devido às referidas concepções clássicas de actor. No entanto, é importante ressaltar que existem excelentes investigações sobre os percursos escolares, quer com base no acompanhamento de *coortes* (Girard e Bastide, 1972) quer pela análise de narrativas biográficas (œuvrard, 2000; Fonseca, 2001; Power e outros, 2003). Além disso, estudos especificamente sobre a transição para o ensino secundário realizados, por exemplo, no Reino Unido (Hargreaves, 1990) e em Espanha (Gimeno, 1996) mostram que:

- (1) as classificações e padrões de insucesso alteram-se consideravelmente com a transição;
- (2) embora haja um pequeno segmento de alunos que melhore o desempenho escolar, essa modificação na grande maioria significa uma descida dos níveis alcançados no ciclo anterior;
- (3) essa alteração reforça o carácter socialmente selectivo do sistema de ensino, ao afectar mais os jovens provenientes de meios desfavorecidos.

No seu estudo aprofundado sobre as transições na comunidade de Valência, Gimeno (1996) concluiu que menos de 10% dos alunos subia as classificações com a



transição do ensino básico para o secundário e cerca de 70% descia. Notou também que essas descidas, embora se verificassem em todas as áreas disciplinares, eram particularmente elevadas nas disciplinas ditas fundamentais, a língua materna e a matemática, curiosamente aquelas que são mais trabalhadas nos primeiros anos de escolaridade.

Em Portugal está ainda por fazer uma pesquisa quantitativa aprofundada sobre este fenómeno. Mas sabemos bem que, mantendo-se o abandono e o insucesso escolares enquanto fenómenos massivos em Portugal, mesmo no período da modernidade democrática (Sebastião, 1998), são especialmente frequentes entre os jovens que experimentaram uma ausência de transição, ou seja, aqueles que reprovaram no ano anterior (Benavente e outros, 1994). Mas, há também indícios que as transições bruscas potenciam esses fenómenos. Uma primeira análise de dados mais recentes do Ministério da Educação e do INE permite observar que os maiores níveis de insucesso e de abandono se concentram no primeiro ano de cada ciclo, o que parece confirmar a tese da transição enquanto mecanismo de exclusão (ver quadro 1). Infelizmente, não se incluem nestes levantamentos os dados relativos ao ensino superior, todavia, é sabido que os primeiros anos do ensino superior atingem também valores bastante elevados de insucesso e abandono em muitos cursos, muito acima dos valores registados nos anos derradeiros.

Quadro 1. Taxa de retenção segundo o ano de escolaridade

	Progressão	Retenção	tx. Retenção
2º ano	111150	18289	16.45
3ª ano	112284	8199	7.30
4ª ano	112127	12382	11.04
5ª ano	109701	15805	14.41
6º ano	109668	14706	13.41
7º ano	104712	24283	23.19
8º ano	101033	17624	17.44
9º ano	97723	15051	15.40
10º ano (gerais)			34.50
11º ano (gerais)			27.20
12º ano (gerais)			48.30

dados do ME, relativos ao ano 2001/2002



Embora se verifique sempre uma subida das taxas de insucesso no 1º ano de cada ciclo, esta parece ser particularmente relevante na passagem do 6º para o 7º ano. Se uma primeira intuição nos poderia sugerir que a transição do 1º para o 2º ciclo é mais violenta, devido ao fim do regime de mono-docência e à mudança necessária de estabelecimento de ensino, a verdade é que a grande subida na taxas de retenção ocorre no primeiro ano do 3º ciclo (ver quadro 1).

Os próprios Ministérios da Educação e do Trabalho reconhecem este fenómeno num documento recente (ME/MSST, 2004). Relativamente ao abandono escolar, pode ler-se logo na primeira página do relatório o seguinte: *"As taxas de abandono são insignificantes no 1º ciclo revelando-se crescentes nos ciclos seguintes. Porém, acentuam-se de forma marcante nos anos seguintes à passagem de ciclo (5º, 7º e 10º)"* (p. 1).

Um fenómeno semelhante parece verificar-se no caso do insucesso escolar. Como se lê no referido relatório:

"Os anos de escolaridade críticos [em termos de retenções] são o 2º, o 5º e o 7º. O 2º é compreensível dado não existir retenção no precedente. Mesmo assim os níveis atingidos são muito preocupantes. Porém, os restantes revelam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Isto significa que estamos perante um sistema de ensino com manifesta desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e com eventuais problemas de desadequação após a transição".
(p. 5)

No entanto, este relatório limita-se a constatar o fenómeno, quase como inevitável, não apresentando quaisquer medidas para o combater.

O mais curioso é que o insucesso e abandono no início dos ciclos tem vindo a aumentar ao longo dos últimos 20 anos, apesar das diversas equipas governamentais terem, desde os anos 80, procurado criar uma ideia de unidade de ciclo e de não retenção no seu interior, impondo o final do ciclo como momento por excelência da avaliação sumativa e da selecção. Este fenómeno sugere que a procura social da educação, em Portugal, tem evoluído mais rapidamente do que a cultura do sistema educativo, sendo também (mais) um sinal — e um possível *locus* privilegiado de observação — das



descontinuidades entre políticas educativas e realidades escolares (Bowe e Ball, 1992) que urge estudar mais afincadamente no caso português.

Mais interessante é cruzar estes desempenhos escolares na passagem dos ciclos com outras variáveis de desigualdades escolares e sociais. Em termos regionais, os dados do ME/MSST (2004) revelam diferenças acentuadas mas de difícil explicação. O "efeito de transição" parece fazer-se sentir com particular intensidade no Alentejo, uma região marcada por privações várias, e tem pouca relevância, na região centro, o que aliás apenas acentua as altas taxas de insucesso na primeira e as baixas na segunda. Na região norte, o pouco impacto da passagem para o 2º ciclo é contrabalançado por um enorme impacto da passagem para o 7º ano, talvez explicado pela entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho ou a necessidade de sair da terra para frequentar o 3º ciclo. Já no Algarve, ocorre o inverso: forte impacto da transição para o 2º ciclo, mas não tão grande na entrada do 3º, se compararmos com as restantes regiões.

Quadro 2. Efeito de transição: Variação percentual das taxas de insucesso no 1º ano de um ciclo, relativamente ao último ano do ciclo anterior, segundo a região do país

	4º-5º	6º-7º
Norte	-1.59	-14.66
Centro	-0.06	-8.52
Lisboa e Vale do Tejo	-5.42	-11.62
Alentejo	-5.21	-13.66
Algarve	-4.77	-6.02

Relativamente à classe social, os dados encontrados a este propósito para a totalidade do território nacional são mais antigos e cobrem apenas a escolaridade básica (Grácio, 1997). Estes dados sugerem variações claras entre o impacto das transições nas várias classes sociais e consoante o sexo, confirmando a ideia de que as transições constituem momentos em que as desigualdades escolares se acentuam, sendo particularmente vulneráveis os grupos que já apresentam habitualmente resultados escolares mais baixos.

Na comparação entre classes sociais (ver quadro 3), é possível observar que o "efeito transição" adquire intensidades distintas consoante os jovens são provenientes de



famílias de estratos socio-profissionais diferenciados. Assim sendo, (1) os filhos de famílias mais escolarizadas (os filhos de professores e de técnicos) destacam-se porque, além de demonstrarem taxas mais altas de sucesso escolar, são menos vulneráveis às transições; (2) os descendentes de empresários, empregados executantes e de serviços pessoais (em geral, pouco qualificados) são aqueles em que as taxas de insucesso mais sobem nos períodos de transição; (3) os filhos de operários (agrícolas ou rurais) apresentam grandes discrepâncias quanto ao efeito das transições no padrões de insucesso, o que se pode compreender pelo facto de, em 1990, estes grupos serem ainda marcados pelas altas taxas de abandono escolar precoce, o que fazia com que uma parte substancial dos jovens simplesmente não transitasse para o ciclo seguinte.

Quadro 3. Efeito de transição: Variação percentual das taxas de insucesso no 1º ano de um ciclo, relativamente ao último ano do ciclo anterior, segundo a classe social

	4º-5º	6º-7º
empresários	-4	-9.9
professores	-1.05	-4.65
técnicos	-2	-6.25
empregados	-6.5	-9.2
serv. pessoais	-8.15	-5.35
agricultores	-0.65	-8.1
operários	-0.25	-7.8
op. Agrícolas	5.95	-7.5

Por outro lado, a transição entre o 1º e o 2º ciclo é particularmente dura para os rapazes, independentemente da classe social, sendo que as raparigas demonstram, além de padrões de sucesso mais elevados em todos os anos, uma maior adaptação ao novo ciclo. O "efeito de transição" é quase duplamente mais forte nos rapazes do que nas raparigas (ver quadro 4). Pelo contrário, a passagem do 2º para o 3º ciclo afecta severamente os estudantes de ambos os sexos, à excepção dos filhos de professores, no qual os (altos) padrões de sucesso das raparigas permanecem pouco condicionados pela entrada no 3º ciclo.

Em suma, a vantagem relativa dos jovens provenientes de famílias mais escolarizadas e das raparigas, já significativa na generalidade dos anos de escolaridade, cresce ainda no primeiro ano de cada ciclo, visto que estes grupos são menos vulneráveis



ao "efeito transição". Por outras palavras, as taxas de insucesso e abandono dos jovens que vêm de contextos em que os capitais culturais são escassos e, em particular, dos rapazes, em geral mais altas, tendem a sofrer um aumento ainda maior nos momentos de transição.

Quadro 4. Efeito de transição: Variação percentual das taxas de insucesso no 1º ano de um ciclo, relativamente ao último ano do ciclo anterior, segundo o sexo e a classe social

transição sexo	4º-5º		6º-7º	
	M	F	M	F
empresários	-5.4	-2.6	-9.9	-9.9
professores	-1.6	-0.5	-6.1	-3.2
técnicos	-3	-1	-6.6	-5.9
empregados	-8.5	-4.5	-9.5	-8.9
serv. pessoais	-11	-5.2	-5.5	-5.2
agricultores	-2.1	0.8	-7.1	-9.1
operários	-2.1	1.6	-7.6	-8
op. Agrícolas	5.4	6.5	-7.1	-7.9

Em traços largos, estes dados sugerem um quadro semelhante ao identificado em Inglaterra por Hargreaves (1990), pois este concluiu que os estudantes mais afoitos a sofrer os efeitos negativos das transições têm um perfil semelhante: baixo estatuto sócio-económico; distância maior entre casa e a nova escola; pertença a determinados grupos étnicos; baixa auto-estima e resultados escolares anteriores mais fracos.

Os momentos de transição parecem, pois, convocar capitais específicos que apenas os grupos com uma relação mais próxima com o sistema de ensino possuem (jovens das novas classes médias, raparigas), o que os torna momentos privilegiados de selectividade. Ou seja, visto do outro lado da escola, são momentos em que se tornam particularmente manifestas as distâncias entre a cultura escolar e certas culturas juvenis, locais, étnicas ou de classe, sendo por isso momentos privilegiados de exclusão social. De notar que essas proximidades e distâncias têm a ver com os universos culturais de referência (Bourdieu e Passeron, 1970) mas também reconfiguram-se (e reforçam-se) através de padrões de interacção (selectiva) na sala de aula (Gomes, 1987).



A (re)construção das redes de sociabilidade, esquemas de acção, universos linguísticos, etc. implica recursos que se encontram distribuídos de forma muito assimétrica no espaço social, tornando certos grupos desfavorecidos particularmente vulneráveis às rupturas com os contextos escolares anteriores e à incapacidade de adaptação a novos, ou seja, às tendências de exclusão imbrincadas nas transições escolares. Esses recursos serão (1) sobretudo *culturais*, no sentido em que se exige que os jovens accionem em pouco tempo novas competências e disposições, reconstruindo o seu “sentido do jogo” para lidar com modificações na cultura escolar; (2) mas também *sociais*, visto que o contacto continuado com professores ou outros agentes com experiência de transições bem sucedidas entre ciclos de ensino, através das redes familiares e de sociabilidade, pode ser accionada como apoio fundamental a essa reconversão; (3) e ainda *económicos*, sendo que muitas famílias portuguesas com alguma disponibilidade financeira investem em cursos, materiais e explicações na busca de incrementar os desempenhos escolares dos jovens a seu cargo, em momentos particularmente problemáticos do seu percurso educativo.

Este quadro complexifica-se quando as transição tendem a ser, também, momentos particularmente intensos de diferenciação entre tipos de estabelecimento e vias de ensino. A diferenciação crescente é uma tendência actual dos sistemas de ensino a nível mundial, como resposta à massificação da procura, à segmentação do mercado de trabalho, mas também a uma ideologia dominante que se baseia no *mito da livre escolha* (Woods, 1984; Feito, 2002; Barroso, 2003). Mais uma vez importa lembrar que, em termos abstractos, como hipótese de partida, não há razão para supor que essa diferenciação torna as transições em esfera de maiores ou menores desigualdades. Na verdade, um dos principais argumentos dessa diferenciação é mesmo facilitar a (re)integração dos jovens estudantes, proporcionando-lhes vias de aprendizagem mais ajustadas às suas pertenças culturais, preferências individuais e projectos de vida. As “transições emancipadoras” têm, aliás, neste cenário de diferenciação, mais hipóteses teóricas de se realizar. No entanto, essa é apenas um lado da história.

A diferenciação dos perfis sociais dos jovens que prosseguem as várias vias do ensino secundário — mais profissionalizantes ou mais académicas — é um tema já clássico da sociologia da educação. Se permite aos jovens aproximarem-se das suas vocações e também das exigências do mercado de trabalho, diversos estudos mostram



como essas vocações são socialmente construídas, apoiadas em assimetrias de recursos e estatutos e tendencialmente reprodutoras dessas mesmas desigualdades, visto que as várias vias de ensino oferecem qualificações e oportunidades com valores muito desiguais (Petitat, 1982).

Portugal constitui, neste caso, um contexto singular, porque o período de maior expansão dos sistemas de ensino (anos 70 e 80) — aquele em que, em geral, o crescimento das vias profissionalizantes é maior — foi marcado pelo desmantelamento do ensino profissional, o que, sob uma ideologia democratizante, não deixou de reforçar a polarização de qualificações educacionais que caracteriza a população portuguesa. Ainda assim, com a recuperação do ensino profissional nos anos 90, a correlação entre heranças sociais e escolhas escolares no ensino secundário voltou a ser muito forte, sendo os cursos profissionais uma alternativa para jovens de meios desfavorecidos e em ruptura com a cultura escolar mais académica (Silva, 1997).

A segmentação dos públicos pelas diferentes vias de ensino segundo as suas origens sociais e desempenhos escolares anteriores cria, na transição dos ciclos secundário e no superior, alterações na composição social das redes de sociabilidade. Nestes casos, é pois importante ter em conta os efeitos de uma tendencial homogeneização dos perfis sociais dos alunos em cada curso, correspondendo a uma crescente incorporação individual da posição respectiva no espaço social, ainda que estes contextos de aprendizagem no quadro da expansão acelerada da escolaridade proporcionem, mais do que qualquer outra instituição moderna, espaços de encontro e sociabilidade entre indivíduos de diferentes origens sociais e com diversos trajectos e projectos de mobilidade social (Almeida e outros, 1990).

Por outro lado, a própria escolha dos estabelecimentos de ensino é, cada vez mais, objecto de lutas e pressões sociais, correspondendo a estratégias de distinção social que se reinventam e se reforçam num tempo de universalização escolar. Não apenas a oposição clássica entre privado e público se tende a reforçar (Garcia, 1990), como se discute também as assimetrias dentro da própria rede pública. Estudos recentes mostram que, entre a classe média, a escolha do estabelecimento de ensino tem, como principal critério, o ambiente social da escola (œEuvrard, 2000; Power e outros, 2003). Uma vez criada uma hierarquia socialmente reconhecida de estabelecimentos de ensino, cuja maior diferença são o grau de “distinção” ou “vulgaridade” dos seus públicos, as



desigualdades tendem a acumular-se, dando origem a “nichos de excelência” e “ghettos de exclusão”, geradores de graves desigualdades e problemas sociais logo a partir dos níveis de escolaridade básica, obrigatória e universal. E na própria composição das turmas, em especial no início de cada ciclo, os professores tendem a respeitar critérios de diferenciação social, dando origem a assimetrias de oportunidades e polarizações culturais (Lacey, 1984; Van Zanten, 2000).

Em Portugal, faltam estudos sistemáticos sobre o tema. Todavia, sabe-se por exemplo que as estratégias de distinção das famílias da elite no cenário da democracia e expansão da escolaridade passaram pelo fechamento em colégios privados de grande prestígio, em geral de origem católica ou estrangeira (Vieira, 2003). E sabe-se também que, apesar de o sistema educativo ser centralizado, as diferenças entre estabelecimentos públicos mantêm-se e parece até acentuar-se, muitas vezes interligadas a assimetrias territoriais entre bairros (Campos e Mateus, 2002). Processos de escolha (nem sempre legal) dos estabelecimento por parte das famílias combinam-se com mecanismos pouco claros de escolha dos alunos por parte das próprias escolas no período de transição entre ciclos, sendo a situação mais gritante aquela que ocorre no 7º ano, devido a uma ambiguidade da rede escolar pública: os jovens com origens sociais modestas e desempenhos escolares fracos tendem a permanecer nas escolas básicas que oferecem 2º e 3º ciclos, marcadas em geral por instabilidades e conflitos vários; os alunos provenientes de meios favorecidos ou com classificações elevadas tendem a transitar para escolas secundárias de maior prestígio, facilitando o seu futuro académico (Abrantes, 2003). Algo semelhante tende a acontecer dentro das escolas, através dos mecanismos selectivos de composição das turmas.

Em suma, as competências e segmentações inscritas nos processos de transição entre ciclos de ensino fazem com que estes se tornem momentos privilegiados de desigualdade e exclusão social num sistema de ensino baseado numa retórica de igualdade e inclusão. Claro que se pode alegar que essas transições são apenas momentos que tornam manifestas desigualdades que estariam já latentes nos quotidianos escolares, o que em todo o caso as tornaria um *locus* de observação interessante. No entanto, espero ter apresentado aqui algumas evidências de que essas transições têm subjacentes, por si próprias, dinâmicas de intensificação e legitimação das desigualdades e exclusões que se vão construindo nos quotidianos da escola.



A Transição entre Ciclos como Fenómeno de Regulação Sistémica

Para aprofundar esta questão, sem cair em reificações, é necessário mergulharmos nos complexos mecanismos de estruturação dos sistemas de ensino ocidentais e, neste caso particular, do sistema português. Apesar de ser corrente na sociologia falar-se da “cultura escolar” como um todo homogéneo, essa simplificação é inapropriada para captar a cada vez maior heterogeneidade de contextos escolares existentes (Apple, 1983) e, sobretudo, para analisar as passagens dos indivíduos entre uns e outros.

Como notam Mueller e Karle (1996: 11), “os sistemas escolares são tipicamente organizados como uma série de etapas que a população escolar tem que atravessar, sendo que, a cada etapa, apenas uma fracção da população sobrevive”. De facto, estudos de grande folego sobre a estruturação dos sistemas de ensino mostram como estes se tendem a segmentar em diferentes ciclos, com instituições e culturas diferenciadas, como forma de conciliar diferentes interesses e funções sociais dentro de um mesmo sistema (Archer, 1980; Petitat, 1982). À medida que se vai avançando no sistema, a igualdade e universalidade (pelo menos formais) vão sendo progressivamente substituídas pela diferenciação e especialização, como valores fundamentais, procurando equilibrar as funções (parcialmente contraditórias) de integração e alocação que são imputadas ao sistema.

Esta visão funcionalista deve ser enquadrada pela percepção de que o próprio sistema de ensino é uma construção socio-histórica, resultado de evoluções permanentes, motivadas por projectos e lutas geradas entre os diversos actores e grupos sociais, bem como por mudanças, nomeadamente, nas representações e nos equilíbrios de poder que se estabelecem entre esses variados grupos (Archer, 1980).

Nos países mediterrânicos, pela mão dos jesuítas, o sistema de ensino surgiu impregnado de uma cultura elitista e académica, baseada em critérios rígidos de hierarquização, classificação e disciplina (Bourdieu e Passerón, 1970). A modernidade trouxe consigo uma nova cultura escolar, em que o acesso de segmentos cada vez mais alargados da população ao sistema de ensino surgia como desígnio democrático, instrumento de extensão das liberdades individuais e de desenvolvimento das nações, mesmo que a realidade escolar nunca se tivesse tornado realmente igualitária (Petitat, 1982).



Contudo, em Portugal e Espanha, os regimes ditatoriais vigentes durante grande parte do século XX apoiaram-se na (e reforçaram a) tradição escolar, em particular nos ciclos intermédios de ensino, como “tecnologia social” para a manutenção da ordem social e da estrutura de classes (Grácio, 1985). Alimentaram, pois, um hiato entre duas instituições fortes — um ensino primário curto (4 anos) de cariz popular e moralizante, dedicado ao “ler, escrever e contar” (Mónica, 1978), e um ensino secundário com duas vias muito distintas: os cursos profissionais, limitados à transmissão de saberes instrumentais; e os liceus, dominados pela erudição, selectividade e repressão (Barroso, 1995).

Mais, em termos internacionais, é conhecido o movimento social de cariz neoliberal e neoconservador que, apoiado nos discursos omnipresentes e de senso comum sobre a perda de qualidade, defende o regresso aos “saberes básicos”, à livre escolha dos estabelecimentos de ensino, aos regimes de exames. Seguindo novas retóricas e revelando um uso estratégico da nostalgia, o poder de que este movimento goza hoje gera entraves permanentes à implementação de inovações na cultura escolar, conseguiu já a aprovação de uma série de orientações educativas de pendor segregacionista e não afasta a possibilidade de assistirmos a um retorno às visões mais académicas e elitistas do ensino, mesmo a partir dos ciclos mais elementares. Não devemos, pois, assumir que existe uma tendência histórica para uma progressiva abertura e democratização do sistema educativo, mas sim analisar, a cada momento, a forma como as várias tendências políticas e grupos de interesse se organizam e se reconfiguram, bem como o resultado da interacção entre eles.

Em Portugal e Espanha há algum material de qualidade para analisarmos esse processo, embora muito esteja ainda por pesquisar. Afonso (1991), por exemplo, estudou em pormenor os equilíbrios de forças que limitaram e reorganizaram a grande reforma do sistema educativo português nos anos 80/90, mostrando como uma certa “cultura da discriminação” prevaleceu, mesmo em novas lógicas e discursos. E num estudo similar sobre o sistema espanhol, Feito (2002) observou como as políticas neoconservadoras estavam, recentemente, a apropriar-se da reforma de origem democratizante (a LOGSE) lançada no início dos anos 90. Outro tema que tem merecido investigações recentes e debates vivos, no seio da sociologia da educação espanhola, é a segmentação do sistema de ensino entre a rede pública, concertada e privada e, em particular, os apoios



governamentais recentes ao incremento do sector privado, que em certas zonas de Madrid, por exemplo, é já maioritário face à oferta pública. A este propósito, leia-se a excelente comunicação que Mariano Enguita proporcionou no IX Congresso Espanhol de Sociologia da Educação (cujas actas serão publicadas em breve), bem como a discussão animada que se gerou entre a assistência.

Em suma, o impacto dessa nova cultura escolar de cariz democratizante alcançou diferentes gradientes consoante os países e as instituições escolares, encontrando resistências em vários focos de poder e coexistindo hoje em tensão com outras tendências educativas. E as mutações ocorridas nas experiências, disposições e desempenhos escolares dos alunos ao longo dos processos de transição entre ciclos de ensino são, talvez, a melhor forma de aferirmos as formas diversas como essas tendências se (des)encontam nos vários ciclos.

No seu estudo sobre as transições para o ensino secundário num sistema com muitas semelhanças históricas com o português (o espanhol), Gimeno (1996) desenvolve a “teoria das duas culturas”, ou seja, de que existe um hiato considerável entre as culturas escolares do ensino básico e do secundário, sendo a primeira mais compreensiva, unitária, informal, colectivista e democrática, enquanto a segunda se caracterizava por ser mais selectiva, fragmentária, formal, individualista e discriminante, sendo já dominada pela lógica universitária. E isto verifica-se num sistema em que o ensino secundário passou por uma “transformação cultural” e acolhe grande parte da população juvenil (Escolano, 2003).

Em Portugal, num dos poucos estudos dedicados ao tema, Ferreira (2002) debruçou-se sobre as descontinuidades verificadas entre os três ciclos que constituem hoje o ensino básico. Através de uma análise apurada da documentação oficial, o autor identifica (1) uma desarticulação clara entre os objectivos e modos de organização do 1º e os do 2º/3º ciclos, estruturados ainda em torno da oposição tradicional entre ensino primário e secundário, e (2) os avanços e recúos, tensões e ambiguidades, entre a criação de um ensino básico de 9 anos e a simples extensão do ensino obrigatório, cobrindo três ciclos com tradições e lógicas de funcionamento claramente diferenciadas.

Se estas ambiguidades e contradições subsistem na legislação, a distância conhecida entre políticas oficiais e realidades escolares obriga-nos a ponderar o modo



como se reconfiguram as culturas dos vários ciclos de ensino no nível mais quotidiano e local.

Herdeiros de uma tradição recente que distinguia claramente o leitor primário missionário e o professor secundário erudito, será curioso analisar como os docentes dos vários ciclos (re)constróem concepções educativas e identidades profissionais, num cenário de unificação das condições materiais mas não necessariamente de estatutos simbólicos, accionando mecanismos de identificação mas também de distinção, enredando-se em complexos jogos de poder. De notar que os professores destes quatro ciclos de ensino (1º, 2º e 3º do básico e secundário) continuam a pertencer a grupos profissionais distintos e a caracterizar-se por formações muito diferentes.

E, curiosamente, a maior diferença entre a formação dos docentes encontra-se entre o 2º e o 3º ciclo, aqueles cujos objectivos e lógicas formais mais se aproximam, visto que os professores do 2º ciclo são provenientes de Escolas Superiores de Educação (ênfase na didáctica) e os professores do 3º ciclo são formados nas Universidades (ênfase no conhecimento disciplinar), sendo que os currículos dos cursos são completamente distintos. Algo semelhante ocorre em Espanha, sendo que os “maestros” das escolas primárias (1º ao 6º ano) têm um curso superior de educação que continua a não ter o estatuto de licenciatura, enquanto os “professores” das escolas secundárias (7º ao 12º ano) são licenciados numa determinada disciplina, com uma formação pedagógica adicional muito variável (Feito, 2002).

No caso português, a história recente do 2º ciclo é, a este propósito, muito reveladora. Foi criado nos anos 70, ainda sob a égide do antigo regime, mas com o claro objectivo de servir de “plataforma giratória” do sistema de ensino e apostado em criar uma nova cultura, inspirada nas “middle-schools” anglo-saxónicas, que fundisse as culturas técnicas e académicas (Carvalho, 2001). Todavia, as pressões político-profissionais, quer antes quer depois do 25 de Abril, foram genericamente no sentido de limitar a extensão deste ciclo e o seu carácter transformador em termos culturais, sendo este organizado por uma lógica bastante semelhante ao ensino secundário de carácter geral.

Este processo conduziu a absurdos, como o facto de os jovens terem hoje, aos 10 anos, uma dezena de professores, quando inclusivamente a formação destes em escolas superiores de educação permite que esse número se reduza para metade. Porque razão,



dentro da escolaridade básica, universal e obrigatória, cujas lógicas e finalidades foram (formalmente) unificadas há cerca de 20 anos, os primeiros quatro anos assentam em relações pedagógicas estáveis, próximas, continuadas e integradas (1 só professor para 1 turma, durante 4 anos), e os restantes cinco anos se baseiam na negação desse princípio, substituído por relações distanciadas, temporárias (em geral, nove meses) e fragmentadas?

Neste caso é bem visível o peso social enorme de um processo como a institucionalização das disciplinas, herdada dos antigos liceus e que estrutura os ciclos preparatórios, hoje escolas do 2º ciclo. As disciplinas escolares, enquanto grupo e cultura profissional, uma vez formadas, funcionam como força de conservação e reprodução, passando de uma lógica de interesse público que presidiu à sua constituição para uma lógica de preservação, legitimação e ampliação do poder e regalias do grupo que se constitui para a leccionar (Goodson, 1993). Assim sendo, mesmo nos ciclos elementares, existe uma pressão para a resistência a todas as inovações que alterem as relações de forças entre disciplinas, criem novas áreas disciplinares ou, sobretudo, proponham orientações curriculares mais integradoras e globalizantes.

Podemos, pois, supor que a cultura profissional dos professores, além de tradicionalmente individualizada, é entrecortada por fronteiras verticais (entre ciclos de ensino) e horizontais (entre disciplinas). Estas fronteiras minam o desenvolvimento de trabalho mais colectivos e integrados, especialmente importantes para a formação e integração dos jovens em momentos sensíveis como a transição entre ciclos de ensino. Por muito boa vontade que tenham os professores durante um ano em seguir um aluno e facilitar a sua aprendizagem, quando transita para o ciclo seguinte (muitas vezes, para o ano seguinte dentro da mesma escola e ciclo), um aluno volta a ser mais um número no sistema, mais um rosto anónimo e sem história, mais um jovem rodeado por professores desconhecidos.

Esta é outra linha de estudos que merecia, em Portugal, mais investigação. Refiro-me, em particular, à análise da desarticulação entre (1) os princípios segmentadores que presidiram ao desenvolvimento de estruturas institucionais e culturas profissionais rígidas e (2) as funções formativas, compreensivas e unificadoras que a sociedade (os seus grupos dominantes) imprime, pelo menos retoricamente, à escolaridade básica, obrigatória e universal — e que se estende, cada vez mais, também



ao ciclo secundário. O recente projecto governamental de obrigatoriedade do ensino secundário, consensual entre todos os partidos políticos, é, a este propósito, muito significativo, no afã (retórico) de estender também esse grau à generalidade da população portuguesa, sem até agora haver referência a possíveis mudanças implicadas na cultura escolar, nas orientações curriculares e no modelo organizacional nesse ciclo.

Deixo, para terminar, um episódio que poderá contribuir para pensarmos essa pesquisa. Num encontro recente de professores de Matemática (Profmat XIX – Covilhã 2005), uma mesa-redonda dedicada à transição dos alunos entre o 3º ciclo e o ensino secundário estava completamente apinhada de professores e converteu-se rapidamente numa “batalha campal”. O consenso ficou-se pela constatação de que, sobretudo na disciplina de Matemática, essa transição afigura-se como muito problemática para a maioria dos alunos. O diagnóstico de que os alunos não chegavam “preparados” ao ensino secundário era repetido de forma lacónica pelos professores deste ciclo. Os professores do ensino básico abanavam a cabeça em sinal de discordância, apresentando com os objectivos e as dificuldades de uma educação obrigatória e inclusiva, embora se notasse uma maior hesitação em estruturar um discurso contra-corrente e com pouca tradição em Portugal por parte de um grupo profissional com menos poder simbólico perante os seus colegas de um ciclo superior. A sala irrompeu em gargalhadas quando uma das participantes na mesa confessou que, sendo professora do ensino secundário, tinha recentemente experimentado ensinar no 3º ciclo e “ia morrendo” ao enfrentar ao caos diário gerado na sala de aula.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Afonso, Almerindo J. (1991). Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. *Cadernos de Ciências Sociais*, 10/11, 135-155.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/CEEP/ Universidade do Minho.



- Almeida, J. F., Costa, A. F., & Machado, F. L. (1990). Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade. *Análise Social*, 105-106, 193-221.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 325-339.
- Apple, M. (1985, 1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ball, S. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In P. Woods (Org.), *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (pp. 143-161). London: Croom Helm.
- Barroso, J. (1995). *Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Gulbenkian/JNICT.
- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 19-47). Porto: Edições Asa.
- Barthon, C., & Oberti, M. (2000). Ségregation spatiale, évitement et choix des établissements. In A. Van Zanten (Org.), *L'École: L'État des Savoirs* (pp. 302-310). Paris: Editions La Découverte.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim-de-Século.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Berger, P., & Luckman, T. (1966, 1998). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Beynon, J. (1985). *Initial encounters in the secondary school*. Lewes: Falmer Press.
- Bourdieu, P. (1982, 1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bowe, R., & Ball, S. (1992). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Campos, J., & Mateus, S. (2002). A nossa escola e o meu bairro. In M. Pinheiro, L. Baptista, & M. J. Vaz (Orgs.), *Cidade e Metrópole: Centralidades e Marginalidades* (pp. 253-259). Oeiras: Celta.
- Carvalho, L. M. (2001). *A oficina do colectivo*. Lisboa: Educa.
- Delamont, S. (1983, 1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.



- Elias, N. (1989, 1994). *Teoria simbólica*. Oeiras: Celta.
- Escolano Benito, A. (2003). Modernización pedagógica y escuela para todos en la educación secundaria española: el giro cultural en el modo de educación de masas. In R. Fernandes, & J. Pintassilgo (Orgs.), *A Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX* (pp. 101-113). Lisboa: SPICAE.
- Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito Alonso, R. (2000). *Los retos de la educación obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- Feito Alonso, R. (2002). *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreira, J. B. (2001). *Continuidades e discontinuidades no ensino básico*. Leiria: Magno Edições.
- Fonseca, L. P. (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos: experiências e subjectividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.
- Ford, J. (1969). *Social class and the comprehensive school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Frias, A. (2003). Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66.
- Furlong, V. J. (1984). Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge. In M. Hammersley, & P. Woods (Orgs.), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture* (pp. 145-160). Milton Keynes: Open University Press.
- Galton, M., Gray, J., & Rudduck, J (1999). *The impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment*, Research Report RR131. Nottingham: DfEE Publications.
- Garcia, E. (1990). Escuela pública y escuela privada. In *Actas de la I Conferencia de Sociología de la Educación en España* (pp. 207-222). Madrid.
- Jimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Girard, A., & Bastide, H. (1972, 1982). Do fim dos estudos primários à entrada na vida profissional ou na universidade, o percurso de uma coorte de 1962 a 1972. In S. Grácio, S. Miranda, & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação I — funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Goodson, I. (1993). *School subject and curriculum change*. Washington: The Falmer Press.



- Gomes, C. A. (1987). A interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, 35-50.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas de escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Guerreiro, M. D., & Abrantes, P. (2004). *Transições incertas: os jovens face ao trabalho e à família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Hargreaves, D. (1990). *The change for comprehensive school: culture, curriculum and community*. London: Routledge.
- Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em vila ruiva*. Lisboa: Escher Publicações.
- Lacey, C. (1984). Differentiation and sub-cultural polarisation. In M. Hammersley, & P. Woods (Orgs.), *Life in School: the Sociology of Pupil Culture* (pp. 6-22). Milton Keynes: Open University Press.
- Lahelma, E., & Gordon, T. (1997). First day in secondary school: learning to be a 'professional pupil'. *Educational Research and Evaluation*, 3, 119-139.
- Lahire, B. (1998, 2002). *Homem plural: os determinantes da acção*. Petrópolis: Vozes.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et Sociétés*, XXIII (1), 145-162.
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Mateus, S. (2002). Futuros prováveis: um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 38.
- Measor, L. e Woods, P. (1984). *Changing schools: pupils' perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004). *Eu não desisto — Plano nacional de prevenção do abandono escolar. Retirado em Novembro de 2005 de www.min-edu.pt*.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: GIS / Editorial Presença.
- Murdoch, W. (1966). *The effects of transfer on the level of children's adjustment to school*. Aberdeen: University of Aberdeen [Master thesis, photocopied document].



- Nisbet, J.D., & Entwistle, N.J. (1969), *The transition to secondary school*. London: University Press.
- Œuvrard, François (2000). La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. In A. Van Zanten (Org.), *L'École: L'État des Savoirs* (pp. 311-321). Paris: Editions La Découverte.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pereira, I., & Abrantes, P. (2004). Espaços de identidade, identidades no espaço. In R. Vieira (Org.), *Pensar a Região de Leiria* (pp. 157-169). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria e Edições Afrontamento.
- Perrenoud, P. (1994, 1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école, production de la société*. Geneve: Droz.
- Power, S., Edwards, T., Whitty G., & Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. Buckingham: Open University Press.
- Rudduck, J., Day, J. e Wallace, G. (1997). The significance for school improvement of pupils' experiences of within-school transitions. *Curriculum*, 17 (3) 144-153.
- San Antonio, D. M. (2004). *Adolescent lives in transition: how social class influences the adjustment to middle school*. Albany: State University of New York Press.
- Sebastião, J. (1998). Os dilemas da escolaridade. In J. M. L. Viegas, & A. F. da Costa (Orgs.), *Portugal, que Modernidade?* (pp. 311-328). Oeiras: Celta.
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Deviance et Société*, 24 (4), 377-401.
- Velho, G. (1994). *Projecto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Vieira, M. M. (2003). *Educar herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs?* Ashgate: Aldershot.
- Woods, P. (1979). *The divided school*. London: Routledge & Kegan Paul.



- Woods, P. (1980). The development of pupil strategies. In P. Woods (Org.), *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (pp. 11-28). London: Croom Helm.
- Woods, P. (1984). The myth of subject choice. In M. Hammersley, & P. Woods (Orgs.), *Life in school: the sociology of pupil culture* (pp. 45-60). Milton Keynes: Open University Press.
- Youngman, M. (org.)(1986). *Mid-schooling transfer: problems and proposals*. Windsor: NFER-Nelson.