

EM TORNO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA: PERTINÊNCIA CIENTÍFICA, INVISIBILIDADE SOCIAL

Maria Manuel Vieira

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
mmvieira@ics.ul.pt

Resumo

O objectivo deste texto é o de produzir reflexividade sociológica acerca de procedimentos em uso na investigação científica que toma a relação entre escola e família(s) como objecto. Reproduzem-se, em primeiro lugar, alguns dos enunciados sociológicos sobre o tema. Delimita-se, depois, uma questão do debate – a da emergência de um “mercado escolar” como produto da mobilização das famílias para o sucesso escolar dos filhos – e apresenta-se alguma da reflexão produzida pela autora a este respeito. Por fim, ensaia-se uma breve reflexão epistemológica a pretexto dos dados apresentados.

Palavras-chave: Famílias; Escola, Mercado escolar; Reflexividade sociológica.

Abstract

The aim of this paper is to produce sociological reflexivity about scientific procedures usually observed in the research on the relationship between school and families. In the first place, some of the sociological arguments on the subject are presented. Secondly, a further delimitation of this debate is made – the one that relates the rising of a “school market” with the mobilization of families towards the academic achievement of their children – and some of the research produced by the author on this topic is put forward. Finally, a brief epistemological consideration is attempted, concerning the results presented previously.

Key Words: Family; Schooling; Educational market; Social Reflexivity.



Introdução

A relação entre escola e família(s) constitui um tema há muito glosado pela Sociologia. Ele desdobra-se em múltiplas versões, associadas a tradições teórico-metodológicas bem diferentes. Estas, por sua vez, ao assentarem em escalas de inteligibilidade distintas, conduzem a abordagens complementares que têm enriquecido o conhecimento disponível sobre o tema.

Tradicionalmente, a temática tem sido tratada através de enfoques que dão conta de algumas regularidades macro-sociológicas dessa relação – o acesso diferenciado das diferentes famílias (de classe) ao sistema escolar, às diferentes vias que este oferece, ao sucesso educativo, constituem algumas das pistas mais exploradas; simultaneamente, a relação entre escola e família(s) tem sido também captada por dimensões que enfatizam a singularidade micro-sociológica dessa relação – as interacções que ocorrem em contexto escolar ou em contexto doméstico, as dinâmicas específicas que produzem os “improváveis”, representam vias igualmente profícuas de produção científica sobre o tema.

Adicionalmente, pelo facto de constituir uma temática de intersecção, ela tem suscitado a mobilização de olhares e saberes oriundos de diferentes domínios de especialização sociológica – da Educação à Família, passando pela Infância e Juventude, para só referir os mais frequentes – que emprestam ao seu conhecimento densidade acrescida.

Embora particularmente estimulante, a abordagem científica desta temática não está, no entanto, isenta de derivas. Algumas – generalização abusiva, pertinência selectiva dos “problemas” a estudar, entre outras – decorrem de um insuficiente trabalho de reflexividade sociológica, a propósito dos processos de pesquisa. Outras, remetem para ambições tutelares sobre os próprios objectos estudados e traduzem-se, muitas vezes, em derivas normativas – a tentação de ultrapassar o conhecimento cientificamente informado do objecto (“o que é”) para o julgamento moral do objecto (“o que *deve ser*”) – inspiradas, quer em solicitações conducentes à produção de receituários e guias para a acção, quer em desígnios intrínsecos de intervenção directa nos processos estudados, em nome de uma maior justiça social.

O objectivo deste artigo é, justamente, o de identificar algumas das derivas acima assinaladas, tendo como ponto de partida a minha própria investigação sobre o tema. Parto, pois, das fragilidades contidas nesse processo de pesquisa para enunciar, então, algumas reflexões a seu propósito.

O texto está estruturado em três partes. Começo, num primeiro momento, por referir algumas das teses que têm orientado o meu olhar sobre a relação entre escola e família(s), tendo como referencial a sociedade portuguesa. Centro-me, depois, numa perspectiva específica – a das escolhas de estabelecimento de ensino como dimensão da mobilização parental para o sucesso educativo dos filhos e, nessa medida, na questão da emergência de um “mercado escolar” – e apresento alguns dados produzidos a este propósito. Finalmente, procedo a uma breve reflexão epistemológica a pretexto dos dados avançados nos pontos precedentes.

Famílias portuguesas e escolarização dos filhos: Uma conversão recente

A conversão da generalidade das famílias portuguesas ao projecto de escolarização compulsiva das crianças é relativamente recente.

Durante mais de um século de obrigatoriedade escolar¹, e no que respeita à maioria da população, a relação dos pais com a educação escolar dos filhos é frequentemente pautada pela desconfiança, descrença, resistência, que não raro desemboca na fuga ao cumprimento escolar ou no abandono precoce, justificando as elevadíssimas taxas de analfabetismo que, com origem no passado, ainda hoje nos chegam ao presente.

As causas desta difícil relação, no caso português, estão razoavelmente identificadas nos estudos produzidos sobre o tema². Não iremos dedicar-nos, aqui, a esta questão.

Importa, isso sim, sublinhar que muitos dos obstáculos que duradouramente se interpuseram à afirmação da escola como dimensão central de socialização das crianças foram razoavelmente ultrapassados nos últimos anos. Crescentemente urbanizada e terciarizada, a sociedade portuguesa tende para a mobilização acrescida de saberes escriturais e de competências atestadas por diplomas escolares. A escolaridade e os seus benefícios – nomeadamente, os instrumentais – assumem assim um novo poder de convicção junto das famílias.

Esta nova relação estabelecida com o sistema escolar é provada por inúmeros indicadores objectivos. Eles atestam, afinal, a rápida extensão com que se afirma entre nós, actualmente, o “processo de escolarização” (Vincent, 1994).

¹ Portugal foi dos primeiros países europeus a instituir a obrigatoriedade escolar do ensino primário. Fê-lo em 1835, bem antes de países como a Bélgica e o Luxemburgo, que só o consagram no início do século XX.

² O debate acerca desta questão e os argumentos invocados pelos diferentes autores é referido em Vieira (2003).



O indicador mais directo prende-se com a duradoura visibilidade das crianças na escola patente, quer através das taxas de escolarização líquidas, quer através das taxas relativas ao abandono escolar.

As primeiras medem o quociente entre o número de alunos em idade normal de frequência de um nível de educação/ensino e a população residente com a mesma idade e atestam, não apenas uma inclusão quase total das crianças nos vários ciclos correspondentes à escolaridade obrigatória, mas revelam ainda, em menos de duas décadas, uma notável extensão da esfera de influência escolar muito para lá dos limites do estritamente obrigatório. A montante, por um lado, com um impressionante crescimento da escolarização infantil. A jusante, por outro, com acentuado crescimento da procura dos níveis de ensino posteriores ao 9º ano de escolaridade, nomeadamente com a generalização da passagem pelo ensino secundário (Quadro 1).

Quadro 1 – Taxa real de escolarização, segundo o nível de educação/ensino, por ano lectivo (%) (Portugal, ensino público e privado)

Nível de ensino/ Ano lectivo	Educação Pré-escolar	1º ciclo Ensino Básico	2º ciclo Ensino Básico	3º ciclo Ensino Básico	Ensino Secundário	Ensino Superior*
1985/86	26,7%	100,0%	60,7%	41,0%	17,8%	6,0%
1990/91	47,1%	100,0%	71,7%	58,3%	31,0%	10,8%
1995/96	55,7%	100,0%	88,1%	80,8%	58,8%	20,3%
2000/01	74,8%	100,0%	87,0%	86,8%	62,5%	26,1%
2002/03	76,4%	100,0%	86,8%	82,5%	58,9%	27,1%

*Em 1985/86 inclui os alunos do ensino médio

Fonte: Ministério da Educação, GIASE, *Séries Cronológicas do Sistema de Ensino*, www.giase.medu.pt/series.asp?auxID=stats

As segundas – as taxas de abandono – conjugam-se com as tendências enunciadas. Na última década, observa-se uma drástica redução das situações de abandono escolar³ que, embora mantendo variações significativas de acordo com a idade considerada, passam globalmente de 12,5% para 2,7%, no grupo etário dos 10 aos 15 anos (Quadro 2). Ainda que não totalmente erradicado, este fenómeno assume no entanto dimensões residuais, relativamente a um passado recente.

³ O conceito de “abandono” é o que, em rigor, se associa à escolaridade obrigatória. Ele define-se como o “total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário” (Canavarro, 2004, p. 50). Distingue-se, por isso, dos conceitos de “saída antecipada” e de “saída precoce” – ambos referidos à classe etária dos 18-24 anos – com que frequentemente é confundido.

Mas outros indicadores não directos podem também ser mobilizados para provar a centralidade que a escola passa a deter junto da generalidade das famílias portuguesas.

Um deles é, justamente, o esforço financeiro que estas realizam com a escolaridade dos filhos. Dados recentes indicam que a parcela do orçamento familiar dedicada às despesas com educação aumentou cerca de 6% ao ano, entre 1991 e 2001 (INE, 2003, p. 71), o que revela o peso crescente que a escola representa no seio dos agregados domésticos, através da incorporação “naturalizada” dos gastos de natureza educativa nas práticas de consumo das famílias.

Quadro 2 – Taxa de abandono escolar por idades, dos 10 aos 15 anos

Idades	1991	2001
10	3,5	0,0
11	4,2	1,4
12	5,0	1,7
13	9,9	2,2
14	19,5	3,4
15	20,2	7,1
Total:10-15	12,5	2,7

Fonte: Canavarro (2004)

Mas a escola não se limita a retirar as crianças da tutela exclusiva das famílias, por períodos cada vez mais prolongados, nem a impor novas prioridades nos gastos do agregado doméstico. Paraphrasing the title of a well-known text, “o que a escola faz às famílias” (Montandon e Perrenoud, 2001) extravasa, em muito, a mera acção escolar, incidindo em esferas mais privadas do casal. De facto, como não associar a drástica redução da fecundidade, observada nos últimos anos em Portugal, à emergência de configurações próximas de uma “modernidade familiar” que pressupõe, ela própria também, uma nova concepção da infância, mais próxima dos requisitos da forma escolar (Vincent, 1994) moderna? A redução significativa do número de filhos por casal parece corresponder, assim, a uma viragem na representação da criança, concebida doravante como ser frágil e singular, fonte de afectos e objecto de cuidados específicos. Criança, também, como categoria de idade própria, separada do universo dos adultos, liberta do exercício precoce do trabalho produtivo e, nessa medida, disponível para a formação escolar.



Uma nova norma única de educação e formação das crianças (e jovens) parece impor-se como verdadeiramente legítima: a norma que assenta no modo escolar de socialização.

Ora, a generalização, a todos, de uma passagem duradoura pela escola não deixa de produzir efeitos inéditos, na sociedade portuguesa. Um dos mais cruciais é, justamente, a profunda transformação das condições de acesso às posições sociais. Com efeito, as trajectórias sociais e profissionais, outrora em grande parte decorrente da aprendizagem, na prática, de saberes-fazer inerentes ao desempenho de um dado ofício ou à gestão de um dado património, passam agora a depender da Escola.

Esta mudança acarreta profundas consequências e repercute-se nas relações entre escola e família(s).

Sabe-se como a invenção da forma escolar moderna (Vincent, 1994) instaura uma modalidade inédita de relações sociais – a relação pedagógica, entre um mestre e um aprendiz – autonomizada, no espaço e no tempo, das restantes relações sociais. Nesse âmbito, a escola colabora activamente no processo de individuação que caracteriza a modernidade, ao investir o aluno, cada aluno, na produção de si. A invenção do ofício de aluno, representa, assim, a constituição de indivíduos (Dubet e Martuccelli, 1996) autónomos entre a escola e a família.

Ora, ao imiscuir-se duradouramente na vida das crianças, de forma compulsiva, a escola retira competências aos grupos sociais até então responsáveis em exclusivo pela sua socialização - às famílias, nomeadamente – e impõe a sua norma, os seus desígnios e as suas práticas como as mais legítimas. E transforma os processos de transmissão. Desapossados das prerrogativas outrora postas em prática na transmissão directa do património familiar – seja ele constituído por terra, negócio ou ofício – os pais vêem hoje o “capital escolar” substituir-se à sua acção como instrumento mais legítimo de distribuição das posições sociais dos descendentes no espaço social. Como refere Singly “actualmente, a função de validação de cada um dos filhos foi retirada à família para ser devolvida a uma instituição externa, a escola” (1997, p. 46). E não se concretiza, evidentemente, sem a mobilização activa do próprio – o aluno. É assim que, neste novo cenário, o valor social da família passa a depender cada vez mais do valor escolar de cada um dos seus membros. Para tal, obter sucesso escolar torna-se agora um desígnio imprescindível.

Nestas condições, a aquisição de “capital escolar” constitui um processo incontornável, não só para o acesso às posições sociais de prestígio, como também como condição para a própria transmissão do património se poder cumprir

plenamente. Ou seja, ela impõe-se a todas as classes sociais, mesmo àquelas tradicionalmente mais familiarizadas com o sistema de ensino.

Induzida pelo recente “processo de escolarização” alargado na sociedade portuguesa, e pela concorrência acrescida pelos títulos escolares que lhe subjaz, a mobilização familiar para o sucesso escolar dos filhos passa assim a ser considerada como uma peça central do processo de socialização familiar. Monitorizar desde a mais tenra idade os estudos de cada um dos filhos representa tarefa educativa primordial dos (novos) pais.

Essa passa a ser, sem dúvida, uma das competências actualmente mais valorizadas no exercício parental, associada aos deveres inerentes à (nova) função agora cometida aos pais – a de serem “pais de alunos” (Perrenoud, in Montandon e Perrenoud, 2001). O insucesso neste desígnio lança um anátema sobre as suas competências parentais, recaindo em boa parte sobre si o estigma de não cumprirem adequadamente os seus deveres de educadores⁴, de não procederem de forma responsável face aos seus educandos, em suma, de se “demitirem” face à escolaridade dos filhos. Numa sociedade como a portuguesa, ainda profundamente marcada por fortes disparidades na familiaridade que os diferentes grupos domésticos demonstram relativamente ao universo escolar, não é de estranhar que sejam as famílias mais desapossadas de capital escolar aquelas mais sujeitas à produção do estigma e aquelas face às quais a ambição tutelar – nomeadamente, a pretensão à “educação” dos próprios pais – por parte de diversos intervenientes sociais, certamente mais se fará sentir.

Ora, a mobilização para o sucesso escolar dos filhos supõe uma intervenção interessada na sua escolaridade, mesmo que as modalidades e os recursos utilizados possam ser bem diversos. Tais processos podem passar pelo controle permanente dos estudos dos filhos, pelo reforço escolar (explicações, apoios específicos), pela mudança de escola ou *zapping* escolar, caso a trajectória académica do descendente o aconselhe, ou ainda pelo recurso a especialistas da motivação e da descoberta dos talentos ocultos das crianças (Singly, 2000). Mas mesmo na ausência de recursos culturais escolarmente úteis mobilizáveis, a valorização positiva da escola ou a recriação permanente de uma “ordem moral doméstica” propiciadora de disposições

⁴ Este julgamento das competências educativas parentais é, aliás, ele próprio, consequência da prevalência da forma escolar como modo de socialização dominante. Um dos seus efeitos é, justamente, a importância adquirida pelas classificações escolares como critérios de julgamento do mundo social (Vincent, 1994).



requeridas pela ordem moral escolar, podem revelar-se contributos igualmente determinantes para uma escolaridade bem sucedida (Lahire, 1995).

Em alguns contextos domésticos, semelhante projecto assume os contornos de uma verdadeira “obsessão”, apoiada numa pedagogização do quotidiano (Dubet, 1997), ou seja, da extensão de práticas pautadas pelos critérios escolares a domínios extra-escolares de existência. Tal é o que parece suceder nos tempos “livres” organizados para os descendentes, muitas vezes intensamente “ocupados” por actividades que se regulam, quer na sua organização (tempos, espaços, ritmos, trabalho), quer na sua finalidade (auto-disciplina, aprendizagem) ou conteúdos (replicação de saberes trabalhados na escola), por critérios decalcados do mundo escolar (Zaffran, 2000). A interiorização de disposições favoráveis ao trabalho escolar, pelos filhos, constitui justificação parental para a valorização de tais actividades.

Escolher a escola: Mobilização familiar para o sucesso educativo?

De entre os instrumentos dessa mobilização familiar para o sucesso escolar dos filhos encontrar-se-ia a escolha dos estabelecimentos de ensino a frequentar.

Com efeito, a partir do momento em que a selecção social passa obrigatoriamente pela mediação escolar, ela transfere-se para *o interior* do sistema de ensino e opera-se no próprio *decurso* do percurso educativo, através de critérios essencialmente escolares. Contando agora duradouramente com todas as crianças e jovens (pelo menos durante a escolaridade obrigatória, como vimos atrás) aquela transferência induz, como consequência, uma diversificação acelerada do sistema de ensino, manifesta numa multiplicação de vias, na proliferação de especializações e estabelecimentos de ensino.

Mas não só. Ela parece associar-se, também, a um aumento da concorrência escolar. Com efeito, perante a complexidade acrescida do sistema, e a importância assumida pelo veredicto escolar na determinação da trajectória futura de cada filho, o sentido da colocação – a avaliação actualizada das regras do jogo escolar – revela-se atributo parental não negligenciável para uma escolaridade bem sucedida dos descendentes. Escolher a melhor escola, optar pela via mais rentável em termos futuros, detectar a tempo dificuldades de aprendizagem e encontrar as melhores soluções para as ultrapassar, em suma, orientar, estimular, motivar revelam-se agora dimensões fundamentais de desempenho parental, num novo contexto de competição acrescida pelos títulos escolares.

Para alguns autores, a escolha “esclarecida” da escola a frequentar (Ballion, 1982) configura uma verdadeira “estratégia” de mobilização familiar para o sucesso educativo. A concentração de alunos de classes médias em determinadas escolas é disso prova. Com efeito, ela parece denunciar escolhas selectivas determinadas por critérios escolares – opção por uma dada escola identificada com qualidade académica rigor académico, exigência e qualidade de ensino – mas também, certamente, por critérios sociais – características sociais da generalidade do público que a frequenta. Num espaço cada vez mais concorrencial, onde a competição pelos títulos académicos se torna mais renhida, a representação do universo escolar como um autêntico “mercado” parece assim ganhar corpo.

Entre nós, a recente publicitação anual de um “ranking” das escolas de ensino secundário em função dos resultados obtidos pelos seus alunos nos exames nacionais de 12º ano, promovido pelos *media*, e a representação hierarquizada dos estabelecimentos de ensino por ela revelada, levou-nos a considerar a validade das teses acima enunciadas (Vieira, 2003). Estaria o sistema de ensino português, também ele, a sofrer pressões concorrenciais acrescidas (nomeadamente, por parte das famílias) conducentes à instauração de factores de mercado no seu seio? Sendo a oferta de ensino, em Portugal, esmagadoramente garantida pelo sector público – 81% da oferta total de ensino, em 2001, aumentando para 83% no caso do ensino secundário (INE, 2003) – verificar-se-ia também aqui um mercado escolar? Ou seja, apesar da existência de constrangimentos burocráticos limitadores da liberdade de escolha dos estabelecimentos de ensino público, por parte das famílias, verificar-se-iam entre nós apropriações socialmente selectivas das escolas públicas? Estar-se-ia a assistir a um reforço da segregação da população escolar entre estabelecimentos de ensino, nomeadamente de ensino secundário?

Para confrontar estas questões, decidimos estudar a população escolar de duas escolas secundárias públicas de Lisboa, contíguas no espaço mas contrastantes ao nível da história que transportam – uma, antigo liceu (escola A), a outra, antiga escola industrial (escola B) – e das ofertas de ensino disponibilizadas – predominância de cursos gerais, num caso, distribuição equitativa entre cursos gerais e cursos tecnológicos, no outro – às quais acrescentámos uma terceira escola secundária (escola C), desta vez caracterizada por ser a única oferta de ensino secundário disponível no concelho (algarvio) onde se insere.

Os dados apurados demonstram uma clara espacialização social e académica do público escolar, no caso das escolas de Lisboa, e um mais amplo recrutamento social da escola algarvia. No antigo liceu, e à entrada (10ºano), concentram-se alunos



mais jovens, indiciando trajectórias escolares anteriores com menor insucesso. Na antiga escola industrial, verifica-se o inverso. Por outro lado, no antigo liceu a generalidade dos alunos ostenta origens sociais médias e elevadas, por contraste com a ex-escola técnica, em que a generalidade dos alunos é recrutada nas franjas mais subordinadas da pequena burguesia e no operariado. Não sendo aleatória a distribuição das diferentes classes sociais nas duas escolas estudadas na capital, nem sequer sendo válido como explicação o argumento de uma distinta localização territorial, visto ambas se situarem no mesmo bairro, tudo parece confirmar a existência de uma dinâmica de “mercado” e de selectividade em contextos de maior pluralidade de ofertas educativas.

O inverso – a ausência de segregação escolar em contextos de menor liberdade de escolha – verifica-se na escola de oferta única no concelho (a escola C). Aí os alunos à entrada (10ºano) demonstram uma maior distribuição etária, indiciando trajectórias escolares anteriores mais diversificadas, e o conjunto da população escolar é recrutada nas várias classes e fracções de classe – da burguesia dirigente e profissional ao operariado agrícola.

Os resultados obtidos são congruentes com estudos anteriores já realizados noutros contextos locais. A pesquisa conduzida por Cristina Gomes da Silva (1999) em três escolas secundárias públicas da cidade de Setúbal – o ex-liceu, a ex-escola técnica e uma nova escola secundária – aponta para idênticos resultados. A maior concentração de alunos académica e socialmente mais favorecidos no ex-liceu, em contraste com o perfil de recrutamento estudantil genericamente mais desfavorecido nas duas restantes escolas, demonstra a não aleatoriedade da distribuição dos alunos num mesmo território educativo. A explicação avançada indica uma procura selectiva por parte das famílias com maior capital escolar, marcada por uma perpetuação de representações sociais de prestígio associadas ao antigo liceu; procura essa que, por sua vez, parece ir ao encontro do próprio perfil de oferta de formação posta à disposição do público – assente em cursos gerais, em detrimento dos cursos tecnológicos – e dos critérios de selecção adoptados por aquele estabelecimento de ensino, centrados no perfil académico do candidato, face à procura de alunos.

Esta relativa polarização social e académica entre estabelecimentos de ensino público observa-se ainda noutros espaços escolares, objecto de outras análises, como acontece com duas escolas secundárias da cidade do Porto estudadas em profundidade por João Teixeira Lopes (1997).



A recente proliferação, no panorama nacional, de estudos científicos que adoptam o estudo de caso como abordagem dominante e que, assim, vão desvendando uma paisagem escolar – ao menos no ensino secundário – marcada pela segregação da população escolar entre estabelecimentos de ensino público, reforça a representação de um espaço educativo que, embora formalmente aberto a todos, parece permeável às estratégias das famílias mais familiarizadas com o sistema de ensino e mais activamente empenhadas na garantia da qualidade académica e social da escola frequentada pelos filhos.

Por sua vez, outra linha de estudos, adoptando uma abordagem diferente, converge no mesmo sentido. Referimo-nos a análises que tomam por objecto as políticas educativas (Afonso, 1999), e que utilizam enfoques macroscópicos na sua análise. Embora a aproximação seja distinta da anterior, situando-se na perspectiva da acção do Estado, esta linha de pesquisa evidencia também, no plano político, a proliferação de referências discursivas associadas a uma lógica de mercado, e alerta para as suas potenciais consequências. Um dos exemplos dados é, justamente, o da publicitação pública de resultados de avaliação por escola, sob a forma de *ranking* de notas, que pode contribuir para potenciar “factores de mercado no sistema educativo, quando os resultados dos testes (...) são utilizados como meios de alocação diferencial de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores” (Afonso, 1999, p. 123).

Perante tais evidências empíricas, as teses da emergência de um “mercado escolar” no actual sistema de ensino português parecem ganhar poder de convicção.

Deriva científica e invisibilidade social

De tão sublinhadas e reproduzidas, estas teses acabam por assumir um estatuto de evidências partilhadas.

Induzida por critérios de pertinência teórica importados de outros contextos nacionais, potenciada pelas informações sobre o real devolvidas pelos *media* e reforçada pelos estudos de caso produzidos à escala local, nos contextos regionais de inserção profissional dos investigadores, a representação prevalecente do espaço escolar é a de uma generalizada segregação entre estabelecimentos de ensino, fruto da concorrência escolar que entre eles se terá abatido, persistentemente, em todo o território nacional. Ao tomar-se a parte pelo todo, deduz-se, do que se conhece, o que na realidade se desconhece e com esse saber adquirido preenchem-se os intervalos em branco do desconhecimento científico.



Ora, esta é uma deriva à qual eu própria não fiquei imune.

Quando produzi a já referida investigação sobre as três escolas secundárias públicas, os resultados detectados no contexto singular algarvio tinham-me alertado para a diversidade de situações educativas, não totalmente replicáveis, relativamente a esta matéria, e para a necessidade de alguma prudência nos discursos produzidos acerca da concorrência escolar. Sublinhei-o, de resto, no próprio texto que produzi a seu propósito. Mas esta precaução não impediu que a ênfase do estudo privilegiasse as questões da apropriação privada, pelas famílias, das escolas públicas e que o olhar se focalizasse primordialmente nas duas escolas de Lisboa. A pertinência científica da problemática teórica de partida sobrepôs-se à revelação que a empiria teimava em contrapor. Sabe-se como a inteligibilidade conferida por uma dada perspectiva teórica implica, sempre, o obscurecimento de outras dimensões do real (Singly, 2002).

Mais tarde, na preparação de uma intervenção oral sobre o tema, decido confrontar estes argumentos com dados relativos ao conjunto do território nacional. Para tanto, recorri à inventariação anual da rede de escolas de ensino secundário (públicas e privadas) disponibilizada pelo Ministério da Educação (2003).

Ora, ao ultrapassar a escala situada dos estudos de caso realizados em contexto urbano, para me situar à escala nacional e mergulhar no território alargado e plural das diversas regiões e dos inúmeros concelhos, descubro subitamente uma paisagem escolar profundamente distinta da representação dominante anteriormente esboçada (Quadro 3).

Quadro 3 – Oferta de ensino secundário por concelho (Continente e Regiões Autónomas)(2002-2003)

OFERTAS POR CONCELHO DIR. REGIONAL EDUCAÇÃO	Concelhos com oferta única de escola secundária	Concelhos com mais de 1 oferta de escola secundária	TOTAL CONCELHOS*	% concelhos c/ <u>uma escola</u> <u>secundária</u> TOTAL Concelhos
Norte	45	33	78	57,7%
Centro	47	25	72	65,3%
Lisboa	26	24	50	52,0%
Alentejo	26	5	31	83,9%
Algarve	4	7	11	36,4%
R. A. Açores	15	1	16	93,8%
R. A. Madeira	10	1	11	90,9%
TOTAL	173	96	269	64,3%

Fonte: DAPP-ME, *Roteiro das escolas com ensino secundário, 2002-2003*.

* Regista-se aqui o número total de concelhos que dispõem de, pelo menos, um estabelecimento de ensino secundário. Sendo maior o número de concelhos do país (308 no total), daqui se constata que em 39 deles não existe sequer oferta de ensino secundário...

Nela predomina, pelo menos ao nível do ensino secundário, um padrão de oferta única de educação, pelo que não faz muito sentido, em grande parte do território nacional, falar de um mercado escolar. Se não, vejamos.

Por um lado, nem todos os concelhos dispõem sequer de uma escola secundária, seja ela pública ou privada. Por outro, em mais de metade dos concelhos do território nacional (64,3%) as escolas de ensino secundário não se defrontam localmente com qualquer tipo de concorrência, integrando todos os jovens-alunos da região no mesmo espaço educativo.

É certo que em todos os contextos urbanos de média e grande dimensão existem várias ofertas de escolas, podendo aí, de facto, ocorrer fenómenos de segregação da população escolar entre os vários estabelecimentos de ensino. É certo, também, que se verificam significativas variações regionais a este propósito, decalcadas dos próprios contornos da distribuição da população nacional no espaço – as regiões autónomas dos Açores e da Madeira e a região do Alentejo, destacam-se pelo menor índice de concorrência escolar demonstrado. Mas o que desta análise se conclui é, decididamente, o carácter de generalização abusiva com que o tema tem sido tratado entre nós, o que oferece um retrato distorcido da situação.

Esta questão remete para o debate acerca da validade científica nas Ciências Sociais. É inegável a relevância social da ciência sociológica como instrumento de reflexividade social nas sociedades contemporâneas. Ela é, por isso mesmo, constitutiva da própria modernidade. Mas o que o sociólogo não pode escamotear é o facto de que ela ser uma ciência baseada em “domínios de validade” (Corcuff, 1997). Isto significa que as verdades científicas, nas ciências do social, surgem como “plurais, histórica e socialmente situadas, provisórias” (p. 138). Por outras palavras, que o saber por elas produzido não pode ambicionar a universalidade, mas restringe-se a domínios delimitados e relativos (a determinadas condições) de validade. Daí a importância fulcral que assume o exercício de reflexividade sociológica acerca das condições e dos processos de pesquisa, como forma de controlo permanente da validade dos enunciados produzidos.

Justamente, uma das causas do risco de generalização abusiva atrás denunciado prende-se com as condições sociais de produção científica sobre o social.

É por via do contacto permanente com as novidades sociológicas do momento, ou seja, por efeito de moda científica, e por razões de disponibilidade local, ou seja, pelo facto de estarem à mão do cientista social nos contextos urbanos centrais onde se encontra sedado, que uma parcela das informações disponíveis sobre a realidade



adquire o estatuto de objectos de estudo. Estes estão longe de brotar de forma espontânea, mas tendem a emergir justamente da proximidade que os une aos seus investigadores.

Contudo, para lá desse universo de problematização escondem-se muitas outras situações sociais que, por não estarem à mão, nem produzem ruído – ou seja, por não serem submetidas à denúncia pública – não assumem o estatuto de “problemáticas” (Quéré, 2002). O limite dos critérios de pertinência científica e, nesse sentido, da (in)visibilidade dos objectos, decorre, também, do próprio posicionamento do investigador no espaço social de observáveis. É por isso que a contextualização e a comparação (a várias escalas) constituem procedimentos importantes para clarificar domínios de validade dos resultados obtidos e confrontar certezas deduzidas do estudo do local.

Se não o fizermos, poderemos estar a contribuir para o inverso do que a ciência se propõe, ou seja, estaremos a opacizar processos sociais que, sendo longínquos e, por isso, não se impondo como pertinentes aos olhos do investigador, são inadvertidamente escamoteados. O conhecido obstáculo etnocentrista, contra o qual os aprendizes de sociólogo são insistentemente alertados, não se imiscui, insidiosamente, em grande parte dos trabalhos dos próprios investigadores sociais?

Clarificar procedimentos e delimitar o alcance da validade científica dos enunciados sociológicos produzidos constitui, pois, condição para o rigor acrescido desta ciência.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école – stratégies éducatives des familles*. Paris: Stock.
- Canavarro, J. M. P. (2004). *Eu não desisto. Plano nacional de prevenção do abandono escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Corcuff, P. (1997). *As novas sociologias*. Sintra: Vral.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel.



- Instituto Nacional de Estatística (2003). *Portugal social. 1991-2001*. Lisboa: INE.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard – Le Seuil.
- Lopes, J. T. (1997). *Tristes escolas. Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.
- Ministério da Educação-DAPP (2003). *Roteiro das escolas com ensino secundário, 2002-2003*.
- Ministério da Educação-GIASE (s/d). *Séries cronológicas do sistema de ensino*. Disponível em www.giase.mi-edu.pt/series.asp?auxID=stats.
- Montandon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta.
- Quérel, L. (2002). Pour un calme examen des faits de société. In B. Lahire (Dir). *À quoi sert la sociologie?* Paris: Éditions La Découverte.
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.
- Singly, F. (1997). La mobilisation familiale pour le capital scolaire. In F. Dubet (Dir.) *École, familles: le malentendu* (pp.45-58). Paris: Textuel.
- Singly, F. (2000). *O eu, o casal e a família*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Singly, F. (2002). La sociologie, forme particulière de conscience. In B. Lahire (dir). *À quoi sert la sociologie?* (pp. 13-42). Paris: Éditions La Découverte.
- Vieira, M. M. (2003). Famílias e escola: processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo, & M. B. Melo (Orgs.), *Democratização escolar: intenções e apropriações* (pp.75-103). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Vincent, G. (Dir.)(1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Zaffran, J. (2000). *Les collégiens, l'école et le temps libre*. Paris: Syros.