

# ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E (DI)VISÕES

MARIA LUÍSA QUARESMA

Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras Universidade do Porto  
quaresma.ml@gmail.com

## Resumo

Os olhares sobre a escola pública constituem a temática central do artigo que nos propomos apresentar. Numa primeira parte, reflectiremos, teórica e analiticamente, sobre a imagem da escola pública difundida mediaticamente e sobre algumas das políticas públicas lançadas pelos Ministérios para responder aos desafios das escolas democráticas. Numa segunda parte, analisaremos os olhares discentes sobre as escolas públicas. Tomando por referência duas investigações (uma levada a cabo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes; outra em quatro escolas TEIP), veremos como os discentes, tanto do ensino privado como do público, reivindicam a heterogeneidade do “nós”, mas homogeneízam, hierárquica e negativamente, o “outro”.

**Palavras-chave:** representações sociais sobre a escola pública; políticas públicas; colégios privados; escolas TEIP.

## Abstract

This article will analyse the conceptions about public schools. We will think about the main “picture” of public school conceived by some opinion makers in the media world and about public policies planned by Governments to deal with school democratization. We will also analyse the social representations about public school of two sets of students: a group that attend upper classes’ private schools and another that attend public schools situated in disqualified territories (called “TEIP schools”). We will see how they represent themselves as a heterogeneous population and how they conceive the “others”, negatively, as a homogeneous reality.

**Key words:** Social representations about public schools; Public policies; Private schools; “TEIP” schools.

## 1. REPRESENTAÇÕES EM TORNO DA ESCOLA PÚBLICA E POLÍTICAS EDUCATIVAS: ENTRE A DISCUSSÃO E A INTERVENÇÃO

Tendo sido, no “tempo de promessas” que se sucedeu à Segunda Guerra Mundial, a fiel depositária de todas as esperanças de “(...) retorno decisivo, quer do ponto de vista colectivo, quer do ponto de vista individual” (Canário, 2005, p.78), a Escola viu-se confrontada, a partir da década de 70, com um sentimento de profundo desencanto a que não foi alheio o “(...) efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho (...)” (p. 84).

A crença de que a democratização traria consigo a diminuição das desigualdades sociais cederia face à evidência de que a igualdade de acesso não se traduzia, inequívoca e automaticamente, em igualdade de sucesso. Por outro lado, se é verdade que os fenómenos de resistência e apatia discente face ao *modus operandi* escolar, aos seus representantes legítimos e legitimados e ao currículo - formal e escondido (Perrenoud, 1995) – são tão velhos quanto a instituição escolar, é um facto inegável que eles se acentuaram quando a escola foi confrontada com a diversificação do seu público em termos de perfil sócio-cultural, mas também de heterogeneidade de atitudes no modo de relacionamento com a escola (Woods, 1979) e de pluralidade de sentidos que lhe são atribuídos (Abrantes, 2003).

A dificuldade de uma “escola do passado”, concebida para educar “herdeiros”, lidar com os desafios do presente lançados pelos “deserdados” dos capitais bourdianos e das disposições requeridas pelo sistema escolar, teve repercussões a vários níveis: no quotidiano escolar, nomeadamente na natureza das relações entre professor-alunos, tornadas mais problemáticas pelo facto de muitos dos jovens “recém-chegados” ao sistema escolar não conseguirem adaptar, “espontaneamente”, “(...) os corpos, a atenção e o interesse expressivo (...) às finalidades e contingências da acção e interlocução de natureza propriamente pedagógica” (Pinto, 2007, p.177); mas também no exterior da escola, onde o “processo de autoconfrontação” (Melo, 2007, p.83) dos portugueses com as consequências da democratização escolar se faz acompanhar da mediatização da ideia de “crise”, defendida por *opinion makers*, políticos e cientistas que apelidaríamos, recorrendo à terminologia de Almeida e Vieira (2006), de “filhos-saudosos de uma escola mítica do passado”. A publicação, nos jornais, dos *rankings* dos exames do 3º ciclo e do Ensino Secundário veio reforçar esta imagem de uma escola pública que, devido à inoperância das políticas públicas e à excessiva influência dos apelidados “filhos de Rousseau”, teria atingido um “estado calamitoso”. Num quadro de valorização da meritocracia e da excelência sobressaem, pelo contraste, algumas escolas privadas que ocupam os primeiros lugares dos *rankings* e que, metaforicamente falando, se vão impondo no imaginário colectivo como “oásis educativos” num alegado “deserto” da oferta pública escolar.

Interessa-nos, neste artigo, não tanto esgrimir os argumentos de “filhos” e “bastardos” de Rousseau, mas antes reflectir sobre a visão “negativa” da escola

pública que se foi mediatizando, à semelhança do sucedido, anos antes, noutros países desenvolvidos, onde se discutiram, fora dos muros da escola, os efeitos da democratização e a “crise endémica” do sistema educativo (Dubet e Martuccelli, 1996), a queda dos padrões de qualidade e o aumento da iliteracia e da violência escolar (Apple, 1999). Também em Portugal, a ideia de “abaixamento de nível” da escola vai ganhando adeptos entre os que a ela associam indisciplina e “desautorização” dos professores, reduzidas expectativas na progressão académica dos alunos, desculpabilização dos discentes; ausência de cultura de “(...) disciplina, trabalho, esforço, persistência e concentração” (Crato, 2006, p.118). Entre os porta-vozes do mérito e da excelência, não falta quem argumente que “Baixando as expectativas, a escola está a contribuir para que os resultados dos pobres sejam piores do que poderiam ser” (Mónica, 1997, p.11), coarctando-lhes a possibilidade de mobilidade social a que só podem aceder pela via escolar.

Ainda que estes discursos mediatizados tendam a produzir visões estereotipadas e homogeneizadoras do ensino público, é inegável que a escola de hoje tem de fazer face a desafios como o insucesso académico, o abandono precoce e a indisciplina, outrora “externalizados” por via da segregação. Daí que os Ministérios da Educação tenham vindo a implementar, sucessivamente, políticas públicas de educação que, por um lado, auxiliem os jovens mais descapitalizados a encontrar um sentido para o projecto escolar e que, por outro lado, melhorem a qualidade do “ambiente escolar”, apaziguando as vozes críticas sobre a escola pública e restituindo o “prestígio” e a boa imagem de ensino oficial.

A institucionalização do dualismo educativo será a solução organizacional que permitirá “(...) assegurar a redução da conflitualidade interna ao sistema para níveis que não transgridam a sua margem de tolerância” (Correia e Matos, 2001, p.96) e evitar, deste modo, a actual tendência de fuga da escola pública protagonizada, sobretudo, pelas famílias das classes média e superior, aquelas que por estarem “(...) melhor informadas percebem esta desigualdade de contextos escolares e reagem “racionalmente”, para preservar o seu interesse individual (...)” (Duru-Bellat, 2002, p.133).

Assim, no âmbito do ensino básico, foram criados os TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - que se inserem no âmbito das políticas educativas de discriminação positiva e de educação compensatória lançadas na América dos anos 60 e que rapidamente se expandiriam nos países anglo saxónicos (Meuret, 2000, p.113). Tendo por modelo próximo a experiência francesa dos ZEP, iniciada em 1981, os TEIP abarcam áreas territoriais marcadas pela fragilidade social e económica e “(...) onde se concentram os públicos a priori mais reticentes ao funcionamento tradicional” (Dubet e Duru-Bellat, 2000, p.150) da escola e, logo, mais vulneráveis ao insucesso e abandono escolares. Unidas em torno de um projecto educativo comum e apoiadas por equipas de psicólogos, mediadores e animadores, as escolas dos diferentes níveis de ensino de cada TEIP são chamadas a “criar condições geradoras de sucesso escolar e educativo

dos seus alunos” e a “promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo” (Despacho 147/B/ME/96), mediante estratégias que passam pela diversificação de ofertas educativas e dos currículos alternativos e pela articulação directa com a comunidade local, nomeadamente com o poder autárquico e as redes associativas e recreativas.

O forte pendor centralista e a lógica gestionária que presidem à estruturação dos TEIP constituem, no entender de Canário (2005), limitações desta experiência de “territorialização”, que Duru-Bellat e Van Zanten (1999) consideram ser ainda marcada pelos “efeitos perversos da etiquetagem” (p.105). Obedecendo a critérios de eficácia/racionalização em termos de uma administração escolar que se pretende em rede, os TEIP subordinaram, na opinião de Canário (2005), a sua dimensão social à dimensão administrativa, estruturando-se em torno dos “agrupamentos verticais” e não em torno da interligação escola-comunidade através da criação de parcerias com as entidades extra-escolares. O conceito de “território educativo” vê-se, assim, descomplexificado e reduzido à sua dimensão meramente escolar, ou seja, encarado numa acepção puramente pedagógica e administrativa. Por outro lado, como lembra o mesmo investigador, a implementação de uma política educativa que se pretende adequada às especificidades locais pressupõe, inevitavelmente, a elaboração de diagnósticos onde se proceda não apenas à enunciação dos problemas “territoriais”, mas igualmente à sua compreensão, uma vez que só mediante o conhecimento pormenorizado das diversas realidades alvo de intervenção se poderá delinear uma estratégia de acção. Ora, no caso dos TEIP, a identificação das linhas de acção – “recurso a currículos alternativos”, “definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente” e a “gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres” (2001, p.59) – precedeu a elaboração de diagnósticos pela administração central ou pelas escolas. Estes, construídos na base de juízos de valor e de *a-priori* estereotipadamente negativos sobre as realidades “excluídas”, onde se “(...) misturam dados de facto (“insucesso elevado”), com apreciações inteiramente subjectivas (“falta de civismo”), moralismos de mau gosto (“paternidades não assumidas”) e preconceitos raciais (“heterogeneidade étnico cultural”))” (p.59), traçaram um retrato uniforme da multiplicidade de territórios abrangidos pelo programa governamental. Sob esta capa homogeneizadora dos contextos territoriais de intervenção prioritária, “(...) a desvalorização dos alunos, da sua experiência, do seu estatuto de sujeitos da sua própria aprendizagem, instituiu-se como principal obstáculo ao desenvolvimento (...)” (Canário, 2005, p.170) destas políticas educativas, que procuram na educação compensatória e nos “currículos alternativos” a solução para colmatar o que consideram ser “défices” culturais das famílias (Souta, 1997, p.85) e, por decorrência, dos alunos - principais responsáveis, nas palavras dos professores, pelo “mal-estar docente”. A excessiva centralidade que o “aluno-problema” assume na conceptualização dos TEIP não deixa espaço à reflexão quer sobre a importância da construção

do sentido, pelo próprio discente, da sua aprendizagem escolar, quer sobre o papel da organização escolar e da sua “racionalidade didáctica” na produção de um – igualmente preocupante mas frequentemente subalternizado – “mal-estar discente”. Importa, pois, no entender de Canário (2005), reflectir sobre as potencialidades abertas por outras experiências de “territorialização” que não as de iniciativa central, como é o caso do projecto ECO (Escola-Comunidade) que, numa lógica de interpelação, dá voz aos sentires e aos saberes dos agentes locais. Acredita este autor que é “(...) pela ruptura com uma lógica de exterioridade que uma lógica de interpelação pode funcionar de forma mobilizadora em termos de produção de mudanças sociais de sentido democratizante e emancipatório” (p.161). Este corte é, com efeito, apenas possível se a escola abandonar a tradicional “forma escolar”: exige-se, assim, que ela seja capaz de dar voz aos pontos de vista dos discentes, não subvalorizando as suas aprendizagens anteriores, já que, como diz Freire (1992), à leitura da palavra precede a leitura do mundo; que ela promova a reversibilidade de papéis, nomeadamente, entre docentes/discentes ou discentes/discentes de diferentes proveniências sociais ou locais e que, finalmente, revista de pertinência os projectos de educação não formal que estimulem a ligação escola-comunidade, como o caso da promoção da “animação de mercados” no quadro da comunidade cigana. São os projectos construídos pelo território – pela multiplicidade de agentes locais, escolares ou extra-escolares – e não para o território (Canário, 2001, p.133) que permitem às instituições escolares autonomizarem-se face ao “poder central” e promoverem uma verdadeira interdependência entre os diferentes actores sociais e instituições locais, tomando, como ponto de partida, a diversidade dos seus pontos de vista.

Paralelamente a esta política de discriminação positiva de âmbito territorial, o poder central abre a cada escola a possibilidade de implementar, a nível meso, medidas que promovam a adesão à escola daqueles segmentos do seu público escolar que configuram potenciais casos de abandono e insucesso. Delas destacaremos três que se nos afiguram mais expressivas do dualismo educativo hoje instaurado em muitas das nossas escolas e que deram e dão mote a acesos debates no campo científico: os currículos alternativos e os CEF (ao nível do Ensino Básico) e os cursos profissionais (ao nível do Ensino Secundário).

Criados em 1996, os currículos alternativos destinam-se a alunos até aos 15 anos que se encontram em risco de abandono escolar ou que têm altos níveis de repetência. As escolas, uma vez traçado o diagnóstico das necessidades destes alunos, têm autonomia para delinear currículos adaptados aos seus perfis que deverão assentar, preferencialmente, em metodologias activas e em disciplinas de foro prático em detrimento das de âmbito teórico. A conclusão do 9º ano assegura o ingresso na vida activa ou o prosseguimento de estudos. Os CEF, por sua vez, foram criados a pensar nos alunos com idade igual ou superior a 15 anos que abandonaram o sistema escolar ou estão em risco de o fazer. Oferecendo três percursos de formação distintos – em função das habilitações de acesso

dos candidatos -, estes cursos abarcam uma leque amplo de áreas de formação articuladas com a dinâmica empresarial e produtiva local. Ao nível do Ensino Secundário, o dualismo educativo ganha forma na criação, em 1989, do ensino profissional que hoje disponibiliza, nas escolas do Estado, mais de 120 saídas profissionais a um público que entre 2004-5 e 2008-9 passou de 3676 para 54899 jovens. Através dos Cursos Profissionais pretendeu-se reintroduzir, em Portugal, a via de ensino profissionalizante que, antes do 25 Abril, correspondia ao ensino ministrado nas Escolas Comerciais e Industriais. Perdida a ilusão de Abril de que a unificação do ensino poria fim à hierarquização subjacente à existência do antigo ensino liceal e técnico e promoveria a almejada igualdade de sucesso escolar, criaram-se medidas no sentido da diversificação de cursos para que os jovens que não se reviam nos “(...) modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes” (César, 2003, p.27) vigentes na instituição escolar pudessem encontrar um sentido na escola e, ao mesmo tempo, alargar as possibilidades de inserção na vida activa. Com efeito, ainda que não excluindo a possibilidade de ingresso na Universidade, estes cursos direccionam-se prioritariamente para a inserção laboral dos jovens no tecido empresarial local, desenvolvendo neles, para tal, as necessárias competências profissionalizantes.

O dualismo educativo, pese embora a alegada bondade das suas intenções, não merece consensualidade entre a comunidade educativa. A autonomia curricular, nomeadamente sob a forma de “currículos alternativos” na educação básica, encontrou na Secretária de Estado da Educação que os lançou - Ana Benavente - uma das suas principais defensoras. Neles viu uma possível arma para combater o grave problema do abandono e exclusão escolar de milhares de jovens lançados para fora do sistema sem sequer possuírem a escolaridade obrigatória. Recordando a polémica que envolveu a implementação da diversidade curricular, lembra esta investigadora que ela teve como principais detractores os Sindicatos e Especialistas das Ciências da Educação – que nela identificaram uma “escola de segunda categoria” socialmente discriminatória – e não as escolas, que os integraram pacífica e realisticamente (Benavente, 2001), no reconhecimento de que entre o cruzar dos braços face ao abandono e exclusão escolar ou o seu combate - mesmo com sacrifício das aprendizagens não fundamentais – o mal menor reside nesta última hipótese Também Silva (2003) veio a terreiro defender as virtualidades da diversificação quer a nível pedagógico (no ensino básico), quer a nível de vias de formação (no secundário) propostas pelo Ministério da Educação. A possibilidade de cada escola gerir os currículos ou as cargas lectivas, de definir projectos curriculares por turma ou de diferenciar as práticas pedagógicas, ao permitir uma aproximação às realidades e expectativas dos novos públicos escolares, promoveria, na perspectiva deste investigador, a inclusão escolar e social dos alunos. A capacidade de motivar, integrar, socializar e inserir na vida profissional jovens pouco “vocacionados” para prolongar a escolarização é também apontada por Antunes (2001) como um das virtualidades da criação das escolas profissionais que, a par desta função de coesão social,

cumprem também uma missão de apoio ao processo de acumulação, nomeadamente através do incremento à modernização e desenvolvimento do país.

Entre as vozes cépticas contam-se as de Correia e Matos (2001) que na institucionalização do dualismo educativo – materializado, nomeadamente, nos currículos alternativos – não vêem o alegado e politicamente correcto “respeito pelas diferenças”, mas antes uma estratégia organizacional deliberadamente acionada por razões mais pragmáticas: resolver as dificuldades da escola e dos seus professores lidarem com um novo público que, sem o *habitus* e as disposições dos velhos “herdeiros” (Bourdieu e Passeron, 1964), oferece resistência à aprendizagem do “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995). Confrontada com a diversidade do público escolar, a escola encontraria na formação de turmas com “currículo alternativo” uma nova estratégia para recuperar a almejada homogeneidade perdida (Canário, 2001).

Também Mónica (1997) acusa o Ministério da Educação de, a coberto de uma “retórica de esquerda”, coarctar precocemente as potencialidades dos jovens a quem oferece a alternativa de currículos que, cingidos às “matérias tidas como apropriadas” (p.37) aos seus destinatários, os “prendem” ao seu destino social. Visão não menos desencantada sobre o dualismo educativo é a de Pais (2001). Ainda que não pondo em causa a importância das vias profissionais para o desempenho de uma actividade laboral, questiona a aura profética que envolveu a sua criação e implementação e problematiza os efeitos perversos inerentes à profissionalização do ensino. Sustentada em profecias como “a escola não prepara adequadamente os jovens para o mercado de trabalho” (Pais, 2001, p.51) e a “falta formação profissional aos jovens” (p.51), a formação profissional foi apresentada pelos seus ideólogos como a grande panaceia para o desemprego juvenil, uma espécie de “abre-te sésamo” que, por via de mera enunciação, abriria a porta de acesso para uma fácil e rápida inserção no mercado de trabalho de todos os jovens que, completada ou não a escolaridade obrigatória, a ele se propunham aceder. Ora, observa Pais (2001), as diferenças mínimas de empregabilidade entre os jovens com e sem diploma do curso profissional apontam para o relativo fracasso do projecto, parecendo comprovar que não basta enunciar por decreto uma profecia para que ela se cumpra – ou que, como conclui o autor, “as profecias também se abatem”. Ainda sobre os efeitos perversos da profissionalização do ensino, lembra o incremento – mesmo se indirecto – do que designa por selectividade social, uma vez que estes cursos são maioritariamente escolhidos por jovens da classe operária.

A diversificação curricular encerra-nos, pois, num dilema: será ela potenciadora do desenvolvimento escolar daqueles cujo sucesso estaria à partida condenado ou afunilará, na prática, os seus destinos sociais? Se, efectivamente, como dizem Correia e Matos (2001), a escola não sabe lidar com a diversidade de alunos que, dada a massificação, a ela acedem, não constituirá o dualismo educativo uma estratégia subtil de segregar os alunos com mais dificuldades em escolas ou turmas “especiais”, evitando a mistura de “bons” e “maus” estudantes para

que a indisciplina e desmotivação dos últimos não prejudiquem os primeiros? Se tal não é de excluir, não é menos verdade que sem oportunidade de ingressar noutras modalidades de ensino, os alunos “desajustados” do sistema de ensino de “currículo único pronto-a-vestir” (Formosinho, 2007) provavelmente nunca criariam com a escola a afiliação suficiente para levar a bom porto a obtenção de um diploma académico que lhes garanta a inserção laboral e social. O custo a pagar poderá ser, pelo menos para alguns deles, o sentimento de estigmatização de que os seus testemunhos dão conta, como veremos.

## 2. OLHAR “DE CIMA” OS *DIFERENTES* E REPRESENTÁ-LOS COMO *IGUAIS*

### 2.1 Representações dos alunos dos colégios privados sobre a escola pública

Depois de reflectirmos sobre a imagem homogeneizadora e de pendor desvalorizante propalada mediaticamente por alguns *opinion makers* sobre a escola pública, partimos à descoberta das percepções sobre o ensino oficial de um conjunto de alunos de duas escolas privadas lisboetas frequentadas pela classe dominante<sup>5</sup>. Pretendemos analisar se as representações destes discentes convergem com o “retrato calamitoso” de que falámos, procurando, nos seus discursos, os principais pilares diferenciadores entre ensino privado e estatal. Os dados que apresentaremos resultam da realização de dois grupos de discussão focais levados a cabo em ambos os colégios, no âmbito de uma investigação sobre o sucesso educativo nas escolas privadas. Foi no quadro do debate sobre esta temática que os alunos foram desvelando, de modo mais ou menos espontâneo, a sua visão da escola pública, sempre em contraposição aos respectivos colégios. A partir dos seus comentários, ganhou corpo esta nossa reflexão sobre uma realidade que os entrevistados, aliás, “não conhecem por dentro”: na verdade, apenas 17,6% dos alunos destes colégios frequentaram, num qualquer momento da sua trajectória escolar, o ensino oficial. A grande maioria estudou sempre no respectivo colégio, 48,2% desde o infantário e 21,3% desde o 1º ciclo<sup>6</sup>.

Num primeiro olhar, dir-se-ia, pela análise de alguns dos enunciados discursivos dos alunos – sobretudo do colégio religioso –, que eles se demarcam da imagem estereotipada, de pendor negativo, do ensino público, uma vez que se mostram conscientes de que ele não é uma realidade homogénea no que diz respeito à qualidade da aprendizagem, à existência de um “ambiente de sala de aula” propício à prática pedagógica e, também, à organização administrativa da escola, como documenta a discussão entre os discentes do colégio confessional:

---

5 Os dados recolhidos resultam de uma investigação de doutoramento realizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e financiada pela FCT. Esta pesquisa tem como objecto de análise o sucesso educativo – ao nível das representações sociais e das práticas – em dois colégios privados lisboetas, um laico e um religioso, frequentados pela classe dominante

6 Dados obtidos através de um inquérito por questionário realizado a uma amostra de alunos dos dois colégios que frequentam os anos de escolaridade entre o 9º e o 12º

- (...) existem também outros colégios, outras escolas – mesmo públicas – que funcionam, também, de forma bastante eficiente e que não têm nada dessas coisas [casos graves de indisciplina]. (...)
- Sim, ninguém disse que não.
- Isso [casos graves de indisciplina] são casos extremos.

À medida que a conversação avançava e que a dinâmica de discussão, ganhando mais espontaneidade, ia libertando os alunos dos “constrangimentos” inerentes à situação artificial de entrevista e à presença de uma “estranha”, fomos verificando que a tese da heterogeneidade da escola pública se ia esborando, como se não tivesse sido mais do que retórica pedida pelo “politicamente correcto”. Assim, o discurso dos alunos foi sendo pontuado por alusões de tonalidade sempre depreciativa à escola pública, visivelmente “hetero-suportadas” pelos colegas presentes. Ela surge associada à escassa dedicação dos professores, à volatilidade do seu corpo docente, à indisciplina e violência e à sua incapacidade de educar em valores e de, nessa medida, promover a formação de um cidadão completo: isto é, alguém que alie a boa preparação académica a uma sólida formação moral e cidadã, requisitos necessários a quem será, naturalmente, um “exemplo” a seguir: “É o que nós estávamos a dizer: o colégio incute-nos um conjunto de valores. Não seremos um exemplo para ninguém - acho que isso até é um bocado convencido, estarmos a dizer... - mas acho que, muitas vezes, somos. Acho que sim.” (aluno do colégio laico).

O propósito de formação do indivíduo integral – uma meta educativa das famílias burguesas, segundo Pinçon e Pinçon-Charlot (2007) – não encontrará resposta na escola pública, cuja acção está ancorada num projecto educativo “vago” e “com menor consistência, logo na raiz, e, enfim, na filosofia e na maneira de estar”, na opinião de uma das mães do colégio religioso. Por “(...) falta de um sistema de valores coerente e de um défice de organização (...)” (Van Zanten, 2009, p.190), a escola pública é vista como inadaptada à formação do “espírito burguês” *distintivo*, só atingido através de uma acção educativa que alie a distinção em termos académicos à distinção em termos de carácter, de padrões de moralidade e até de “conhecimento dos usos da civildade” (Mension-Rigau, 2007, p.567). Claro que, como estes alunos fazem questão de sublinhar, nem todas as escolas privadas são iguais no que diz respeito ao projecto de formação dos alunos. As especificidades são, aliás, visíveis entre os seus próprios colégios, unidos, porém, pela meta da educação holística. Assim, a escola confessional visa a formação discente a nível pessoal (formação de uma personalidade estruturada e coerente), social (socialização para a alteridade e para o “serviço dos outros”) e religiosa (educação segundo os princípios católicos); a escola laica estrutura a sua acção educativa em torno da dimensão humana (educação para o espírito crítico, liberdade, criatividade, auto-estima...), académica (formação científica, literária e artística) e cidadã (participação nas actividades de foro cívico).

Sendo os “públicos-alvo” das escolas públicas e privadas diferentes, como os alunos nos deixam compreender, os seus propósitos educativos serão, necessariamente, distintos. Assim, os colégios de “excelência”, como os seus, têm “(...) o papel de formar uma elite e eu acho que isto é um nível de sucesso educativo que já ultrapassa muito as outras escolas, porque nós vamos ser as pessoas que vão, de certa forma, estar à frente do país. Portanto, a escola, neste sentido, tem um papel de construção do indivíduo como pessoa que está numa sociedade e como cidadão.” (aluno do colégio laico); já as escolas públicas – desprovidas, segundo um aluno da escola religiosa, do tal “espírito” que conferirá a identidade do privado e do tal “«perfume» que nós não conseguimos quantificar e qualificar”, nas palavras de um director de ciclo da mesma escola – limitam a sua acção à componente académica. Como nos diz um dos entrevistados do colégio laico, elas “ensinam o que têm que ensinar - e é o que lhes pagam - e depois...”.

A crer nestes alunos, a dimensão relacional entre a comunidade educativa - pedra de toque destes colégios - também está ausente do ensino público, onde o corpo docente não é estável como nos seus colégios. Lamentando a falta de vinculação entre os professores da escola pública e a “casa” que os acolhe e constatando a impossibilidade de os docentes criarem laços com os alunos potenciadores de uma maior integração escolar, um aluno compara a realidade do privado com a do público: “[no colégio] normalmente os professores entram e às vezes até saem pela reforma, não saem para ir para outro emprego. É raro um desses casos, enquanto que numa escola pública, pronto, há os professores efectivos mas todos os anos há sempre aquela taxa de professores que estão no concurso e que vão rodando e que vão passando de escola em escola. E, como já tinha falado, o conhecer os professores e os professores conhecerem-nos, se calhar numa escola pública não é tão possível como aqui, uma vez que nós, se calhar, vamos apanhando vários professores ao longo dos anos – aqui - e que depois já nem os temos como professores, mas ainda sabemos quem são e ainda sabemos como eram na altura em que nos ensinavam. Coisa que, se calhar, pronto... não é tão estável no ensino público.” (aluno do colégio religioso)

A falta de rigor e de exigência e, por outro lado, a indisciplina e a insegurança são outros dos traços do “retrato” esboçado por estes alunos, em linha de convergência, aliás, com a imagem da escola pública veiculada mediaticamente. A transmissão do conhecimento, única missão que a escola pública acolherá, tão pouco será cabalmente cumprida, do ponto de vista destes jovens. O contacto, fora do colégio, com alunos do ensino público, permite-lhes comparações: “Eu tenho amigos meus que... já aconteceu com amigos nossos que tenho, lá no apoio, e a exigência é muito maior do que é em todo o lado. E acho que isso acontece, porque o colégio admite atingir a excelência através dessa mesma exigência.” (aluna do colégio religioso) A exigência dos colégios frequentados é substituída, na escola pública, pela cultura do facilitismo, que eles dizem ser visível quer nas provas de avaliação interna – “Eu vejo, às vezes - que tenho amigos meus nas escolas públicas - e às vezes vejo os testes e a comparar com

os meus de Química ou de Biologia, que são gigantesco! ... (...) E às vezes, quando olho para outros testes, digo “Mas isto é tão fácil, como é que eles têm notas inferiores?” (alunas do colégio laico) -, quer nos critérios de correcção e avaliação docente, uma vez que “se nós compararmos os nossos testes com os testes de fora, as diferenças não são assim tão grandes. É mais na forma de eles a corrigirem-nos.” (aluna do colégio religioso). Este forte contraste é gerador de frustrações e agudiza um sentimento de injustiça face aos alunos do ensino oficial que, posteriormente, se candidatam ao ensino superior em igualdade de circunstâncias:

- Uma coisa que eu sinto, imenso, é a nível de notas. Um 16 deste colégio não é um 16 de outro...

- É um 18!

- E vê-se os que vêm cá para dentro. Havia um que dizia que era uma máquina a Matemática e tirou 9 e 8.

- Dos que entraram na nossa turma, este ano, havia um que tinha média de 19 e agora está com média de 14.

- Acho que uma coisa mais negativa... eu, pelo menos, falo por mim, que desmotivo muito facilmente quando me esforço e acho que vou ter boa nota e sai-me pior e então desmotivo-me logo.

*(debate entre alunos da escola religiosa)*

Reconhecem, no entanto, que a associação entre excelência e ensino privado atribui ao seu público escolar um capital simbólico que funciona como um “selo de qualidade” garante da distinção noutros contextos sociais, como a universidade ou o mercado de trabalho. Esse reconhecimento social garantir-lhes-á uma espécie de “capa protectora” relativamente às mais baixas classificações que obtêm relativamente às dos colegas do ensino público: “Pode não ser verdade, mas o estatuto... Por exemplo, o aluno de uma escola pública pode ser muito melhor aluno do que um aluno de um colégio, mas só o estatuto de teres andado num colégio, infelizmente, dá-te maior importância do que aquele que for melhor. Ele tirou uma média de vinte e tu tiraste uma média de dez, por exemplo. Às vezes é aquele «Ah, mas ele andou num colégio...»” (aluno da escola laica).

A indisciplina, uma das razões que os pais invocam para optar pelo ensino privado (Ballion, 1991), surge, no discurso mediático, como uma outra “face” da escola pública. Perspectivada ora como reflexo das “tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente” (Estrela, 2002, p.13), ora como sintoma do desajustamento entre uma “ordem escolar formal” e uma pluralidade de “ordens informais” discentes (Barroso, 2003), a indisciplina ter-se-á intensificado de forma concomitante com a heterogeneização do público escolar, transformando-se na “(...) forma social de expressão” (Correia e Matos, 2003, p.27) de alguns jovens estudantes que partilham códigos comportamentais e valorativos divergentes dos da ordem escolar.

Ainda que, na maior parte dos casos, a indisciplina não vá além de um “acto

de desvio às regras previamente fixadas (...)” (Estrela, 1986, p.193) – com maior ou menor gravidade -, o discurso mediático tem vindo a amalgamá-la, indevidamente, com a violência, alimentando um discurso alarmista produtor de uma (...) imagem de fortaleza cercada, de uma escola agredida e de uma decadência dos costumes educativos” (Debarbieux, 2000, p.399). Essa confusão semântica é perceptível nos discursos dos alunos destes colégios, que associam o ensino oficial à existência de conflitos cuja gravidade exige (...) grandes medidas disciplinares e Conselhos e aquelas confusões todas que à vezes há nas escolas públicas” (aluno da escola religiosa). Com o discurso mediático partilham também a identificação da indisciplina/violência com os habitantes das (...) zonas da periferia degradada, marginal ou de bairros sociais” (Sebastião, 2003, p.51), como esta intervenção deixa compreender: “Imagina lá: se viesse alguém, assim lá dos subúrbios, assim mais... que não estivesse habituado a não ter respeito por ninguém. Se entrasse aqui no colégio e começasse a ser mal-educado com toda a gente, óbvio que não ia ter respeito pela Directora.” (aluna do colégio laico). A comparação, a nível disciplinar, das escolas públicas e dos seus colégios aflora espontaneamente nos seus discursos, onde sublinham as diferenças de frequência e de gravidade deste tipo de condutas. O incidente do telemóvel ocorrido numa escola oficial do Porto é de imediato trazido para o debate no colégio religioso como elucidativo do clima de indisciplina da escola pública, gerando discursos inflamados de indignação e repúdio: “eu acho um escândalo, a história de se filmar, roubar um telemóvel à professora, ou filmar-se a aula.” Numa demarcação tão clara quanto homogeneizadora do clima disciplinar entre público e privado, um colega acrescenta: “Isto, num colégio, nunca passaria pela cabeça uma coisa destas.” Nos colégios privados (...) não é que não aconteça, mas raramente acontece assim alguma coisa muito grave”, acrescenta um dos presentes, cuja ideia é retomada por um outro colega que se apressa a dizer que o (...) mau comportamento de cá não tem nada a ver com o que se passa lá fora”. Claro que, na opinião de um outro aluno desta vez do colégio laico, “há sempre aquelas brigazinhas mas nunca é tão grande como vemos, às vezes, nas escolas públicas”, até porque, como explica, “somos mais controlados, acho eu e desenvolvemos um sentido de segurança superior, acho eu”. “Lá fora é mil vezes pior!” sintetiza um dos intervenientes do colégio religioso. Efectivamente, os dados do inquérito realizado comprovam que nestes colégios as dinâmicas de indisciplina estão praticamente ausentes. Com base num índice de práticas indisciplinadas<sup>7</sup> por nós construído, confirmamos que a quase totalidade dos alunos (97%) são “nada” ou “pouco” indisciplinados e que as conversas a *mezzo voce* (Perrenoud, 1995) constituem – talvez porque a sua discricção não compro-

---

7 O índice foi construído com base num conjunto de práticas discentes - de que são exemplo, conversar clandestinamente nas aulas, não se sentar correctamente na carteira, ameaçar e insultar os professores e colegas, desobedecer às ordens/instruções do docente, responder indelicadamente aos professores – às quais se atribuiu uma ponderação directamente proporcional à sua gravidade

mete, de forma ostensiva, a imagem positiva do aluno perante o professor - o único desvio às regras da sala de aula com algum peso estatístico. Nestes colégios, a indisciplina, como nos dizem os discentes da escola religiosa, “É em termos de rirem-se, dispersos, não tem nada assim de...”(e5) (...), “Não há lutas com professores (risos), ninguém filma coisas!”.

## **2.2 Reproduzindo os olhares hierarquizados e homogeneizantes sobre o “outro”: a realidade das escolas TEIP**

A representação estereotipada e de cariz desvalorizante dos “outros” públicos escolares e a afirmação da distintividade do “nós” relativamente ao “eles” não são apanágio da elite que frequenta as escolas privadas por nós estudadas. Como veremos a partir dos resultados de um projecto de investigação<sup>8</sup> levado a cabo em quatro escolas TEIP – duas no Porto e duas em Lisboa –, as representações de tipo hierarquizante estão também presentes na escola pública onde, aliás, elas se estabelecem a dois níveis: hierarquização entre escolas ditas “normais” e “escolas TEIP” e, já no interior destas últimas, entre “alunos do currículo normal” e “alunos CEF”.

Relembramos, quanto ao primeiro nível de hierarquização, a reflexão teórica em torno dos efeitos perversos do Projecto TEIP no processo de rotulagem das escolas para, a partir dela, aferir se os “habitantes das escolas TEIP” se sentem, de facto, vítimas desta desvalorização social por parte das outras escolas públicas. São os pais dos alunos a identificar esse olhar desvalorizante do outro que dizem ter origem no já impregnado estereótipo de “escola TEIP”, associada à falta de qualidade das aprendizagens e à indisciplina. Como fazem questão de salientar, nem mesmo os alunos com um aproveitamento académico acima da média escapam a essa estigmatização. As classificações, quando boas, são olhadas com desconfiança e sobrançeria por parte da alteridade escolar que as vê como resultado de uma sobrevalorização decorrente das características do contexto escolar e das “múltiplas adaptações” (Dubet e Duru-Bellat, 2000, p.154) a que os professores destas escolas se vêem forçados: em cenários marcados pelo insucesso e pela indisciplina, acredita-se que privilegiam a motivação e o controlo disciplinar dos alunos sobre a aquisição de conhecimentos, baixando as expectativas e o nível de exigência académica (Barrère, 2002). Como os seus resultados não são reconhecidos como reflexo do real nível de conhecimentos, os estudantes destas escolas sofrem dificuldades acrescidas para ingressar em estabelecimentos de ensino “não TEIP”, vendo-se “obrigados” a permanecer, durante toda a sua trajectória escolar, nestes universos escolares estigmatizados. Isto porque as restantes escolas públicas lhes recusarão a matrícula, como nos contou uma mãe

---

8 Os dados apresentados são resultado de um Projecto de Investigação financiado pela FCT - Observatório dos Territórios Educativos de Intervenção (FSE/CED/83553/2008) -, levado a cabo pelo Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras das Universidade do Porto e coordenado pelo Prof. João Teixeira Lopes

de uma escola do Porto: “O estigma funciona nas outras escolas! A tal nota de Matemática, os professores dizem que não querem porque saem daqui com um 5 que não equivale a um 1. Então colocam entraves à entrada de alunos.” Sendo o rumor que “mantém a reputação dum estabelecimento” (Fournier, 2005, p.60) e sendo as características do público escolar um factor de peso na opção parental por uma escola (Van Zanten, 2009), a presença de alunos vindos de escolas problemáticas poderá ser receada pelas direcções das escolas “não TEIP” como um factor de degradação da sua imagem pública e, logo, um factor de repulsão para muitos pais.

As palavras destes entrevistados parecem, assim, não deixar dúvidas: replicando a etiquetagem homogeneizadora e de pendor desvalorizante de que são alvo por parte do ensino privado, as escolas públicas “não TEIP” constroem uma imagem também monolítica e desqualificada das escolas TEIP, que vêm como sendo de “fim de linha”. Por sua vez, como veremos, os alunos dos TEIP vão direccionar a rotulação estigmatizante que os vitimiza para um outro-alvo que coabita o seu próprio universo escolar: os alunos CEF, identificados por estes alunos TEIP dos “currículos normais” como os responsáveis pela degradação do ambiente escolar destas escolas e pela má imagem destes estabelecimentos de ensino na opinião pública. Neste processo é evidente a estratégia de “desvio do descrédito” (Paugam, 1991), identificada nos bairros sociais desqualificados: um recurso que os deserdados accionam, na tentativa de “relativizar a inferioridade social” (p.202) e de “esconjuram, de forma desajeitada, as censuras de fracasso social” (p.202) e que consiste em transformar em bodes expiatórios os que estão abaixo deles na hierarquia social, como é o caso, nestes bairros, dos imigrantes, identificados com a preguiça e a delinquência.

Os problemas disciplinares das escolas TEIP não irão além “(...) dos que existem em todas as escolas”, como nos diz uma das alunas de uma escola do Porto, numa estratégia de relativização onde adivinhamos o desejo de esconjuram a imagem de “escola problemática”. Mas, a crer nos depoimentos recolhidos, os problemas que existem são causados pelos alunos CEF, responsáveis de todas as desordens do quotidiano escolar, quer dentro da sala da aula quer fora dela. Não faltam exemplos de incivildades cometidas por estes alunos e de faltas de respeito até para com os próprios colegas. Na cantina, segundo nos diz uma outra aluna, geram constantemente tumultos, porque “(...) não costumam respeitar a fila”. O uso da força e do poder para vitimizar os mais pequenos ou os mais fracos – característico do fenómeno bullying – também é denunciado como uma prática constante por parte dos alunos CEF: “Estes é que têm um comportamento pior e estão sempre a arranjar problemas com os alunos mais novos”, acusa uma outra aluna (aluna da escola A). É em nome dos desmandos destes alunos que os seus colegas dos “currículos normais” reclamam maior intervenção disciplinadora e é a propósito deles que afirmam que “havia de haver mais vigilância” (aluna da escola A). Sem a presença dos alunos CEF, as escolas TEIP seriam um espaço de ordem e de tranquilidade e perderiam o estigma de que padecem.

Num discurso onde se misturam a esperança e a satisfação, há quem nos diga que o corrente ano lectivo “vai ser melhor porque não se vêem aqueles alunos dos CEFs”, cujas turmas são, aliás, representadas pelos entrevistados como uma espécie de “depósito” de alunos problemáticos. Alguns deles são provenientes das turmas ditas normais, onde a sua presença é vista como uma “má influência” para os outros e um factor de potencial desestabilização, até pelo contágio dos restantes colegas. A sua “transferência” merece a aprovação dos colegas, mais sensíveis à melhoria do seu próprio ambiente escolar do que ao carácter segregativo da medida: “mas na nossa turma acho que só houve dois casos, mas no ano passado era muito pior. Havia dois ou três alunos que se comportavam mal e os outros iam atrás, mas depois foram para os cursos CEF e então tudo melhorou” (aluna da escola B).

As vítimas do que é auto e hetero-representado como um “apartheid inter-escolar” - os TEIP – parecem encarnar o papel de agentes de segregação ao apoiar e felicitar-se pela criação de um novo “apartheid”, agora intra-escolar.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Difundidos mediaticamente e reproduzidos pelos discentes, os discursos homogeneizadores da escola pública tendem a perpetuar uma imagem desqualificada do ensino oficial. Assim, os novos desafios decorrentes da democratização dão pretexto aos ideólogos da “excelência” para falar de ameaças à ordem escolar e evocar a perda homogeneidade da escola pública de outrora. Como seria expectável, este retrato de “crise” da escola pública foi interiorizado pelos alunos dos colégios privados por nós estudados que, importando ideias e conceitos do mediatizado discurso desqualificante, a identificam com “problemas-tipo”, como a falta de rigor, de qualidade e de exigência e a indisciplina.

O objectivo de promover a integração escolar dos novos públicos que hoje chegam à escola e se pretende que nela permaneçam, levou os sucessivos Ministérios da Educação a lançar um conjunto de políticas públicas tendentes a garantir a todos os alunos, através de currículos adaptados à sua diversidade, a sua adesão ao projecto escolar. Estas medidas, como demonstrámos, nem sempre foram acolhidas com entusiasmo, quer pelos defensores da escola meritocrática, quer pelos cientistas sociais “rousseauianos”. Entre as críticas sobressai o seu efeito de segregação das populações que delas beneficiam, como procurámos dar conta. Num processo paralelo ao da homogeneização desvalorizante da escola pública por parte dos alunos do privado, as escolas públicas “não TEIP” vão estigmatizar as populações das escolas TEIP e estas, por sua vez, vão “desviar” o estigma de que são alvo para os alunos CEF que partilham o mesmo universo escolar.

Em cada “degrau” da hierarquia se vão, deste modo, construindo e consolidando novas imagens estereotipadas que encerram novos “patamares” de desigualdades escolares e sociais.

## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, Pedro (2003). *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta Editora.
- Almeida, Ana Nunes; Vieira, Maria Manuel (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Antunes, Fátima (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In Stephen R. Stoer [et al.], *Transnacionalização da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Apple, Michael W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Ballion, Robert (1991). *La bonne école*. Paris: Hatier.
- Barrère, Anne (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.
- Barroso, João (2003). Ordem disciplinar e organização pedagógica. In José Alberto Correia & Manuel Matos, *Violência e violências da e na escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Canário, Rui (2005). *O que é a escola?*. Porto: Porto Editora.
- Canário, Rui [et. al] (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- César, Margarida (2003). A escola inclusiva enquanto tempo de diálogo de todos e para todos. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2003). Disciplina e violência: algumas reflexões introdutórias. In José Alberto Correia & Manuel Matos, *Violência e violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, José Alberto & Matos, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. Stoer [et al.], *Transnacionalização da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Crato, Nuno (2006). *O «eduquês» em discurso directo*. Lisboa: Gradiva.
- Debarbieux, Eric (2000). La violence à l'école. In Agnès Van Zanten, *L'école l'état des savoirs*. Paris : Éditions La Découverte.
- Dubet, François & Duru-Bellat, Marie (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, François & Martuccelli, Danilo (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duru-Bellat, Marie (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie & Van Zanten, Agnès (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Estrela, Maria Teresa (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, Maria Teresa (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fournier, Martine (2005). Évaluer le système éducatif. In Martine Fournier & Vincent Troger (Coord.), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre: Sciences Humaines Éditions.
- Freire, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Melo, Maria Benedita Portugal e (2007). Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise. In Maria Manuel Vieira (Org.), *Escola, jovens e media*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Mension-Rigau, Eric (2007). *Aristocrates et grands bourgeois*. Perrin: Éditions Plon.
- Meuret, Denis (2000). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In Agnès Van Zanten, *L'école l'état des savoirs*. Paris: Éditions La Découverte.
- Mónica, Maria Filomena (1997). *Os filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pais, José Machado (2001). *Ganchos, tachos e biscates*. Porto: Âmbar.
- Paugam, Serge (1991). *La disqualification sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinçon, Michel; Pinçon-Charlot, Monique (2007). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte.
- Pinto, José Madureira (2007). *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sebastião, João (2003). Cidades e cidadanias: que papel para a escola?. In José Alberto Correia & Manuel Matos, *Violência e violências da e na escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, Augusto Santos (2003). "Acesso" e "sucesso": factos e debates na democratização da educação em Portugal. In Maria Manuel Vieira [et al.], *Democratização escolar. Intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação.
- Souta, Luís (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- Van Zanten, Agnès (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.
- Woods, Peter (1979). *The divided school*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Artigos de publicação em série

- Benavente, Ana (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Educação*. 27, 99-123.
- Van Zanten, Agnès (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*. 180, 25-34.