

SE PODES, REPARA. EM TORNO DA RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA.

ANA SOFIA ANTÓNIO

Doutoranda, Universidade Lusófona

sof_antonio@hotmail.com

RESUMO

Neste texto procurámos compreender como a Educação em espaço escolar se relaciona com a Educação em espaço familiar. Por outro lado, procurámos também conhecer alguns dos valores e das aspirações defendidos pela *nova classe média* de Bernstein.

No desenvolvimento deste texto encontramos algumas respostas possíveis às nossas inquietações junto de Phillip Brown (1990). Este autor introduziu o conceito de parentocracia para indicar uma maior participação dos pais na livre escolha da escola que os seus filhos podem frequentar.

Contudo, uma reflexão mais atenta permitiu-nos questionar se a parentocracia, ao permitir a distinção da escolarização em função do grupo social de pertença de cada criança ou jovem, não contribuirá também, ela própria, a uma situação de meritocracia.

Palavras-chave:

Escola; Família; Meritocracia; *Nova Classe Média*; Parentocracia

If You Can, Observe Around the relationship between the School and the Family.

ABSTRACT

In the present article, we seek to understand how the school Education is related to Education in family space. On the other hand, we tried to identified some values and aspirations defended by Bernstein's new middle class.

During this text we found some possible answers to our concerns with Phillip Brown (1990). This author introduced the concept of parentocracy to mention parents' higher participation in the free choice of the school that their children may attend.

Therefore, a more attentive reflection has allowed us to question if parentocracy, by allowing the schooling differentiation in function of the social group, not also contribute itself to a situation of meritocracy.

Key-words:

School; Family; Meritocracy; *New Middle Class*; Parentocracy

[...] It is important to realize that education is a part of society. It is not something alien, something that stands outside.

Michael Apple

Esta referência de Apple (2008) surge em consequência do pensamento de que a educação tem influência no desenvolvimento e no rumo da sociedade; no entanto, o autor ao frisar a importância de que a educação faz parte da sociedade, infere que a Educação – a Escola – é responsável pela reprodução de desigualdades:

Much more could be said about the structural inequalities of this society, just as much more could be added about the crucial role that schools can play both as an arena of reproducing and an arena for critical understanding and action in changing these inequalities. (p. 259)

Retomando o pensamento inicial sobre a capacidade da Educação contribuir para uma sociedade mais justa, Apple (2008) lembra que muitos outros como Paulo Freire, acreditam que à Educação não cabe somente a reprodução do grupo dominante, mas também a de mudança: “[...] the role of education not just in reproduction dominance, but also in its role in challenging dominance” (p. 252).

Não obstante, poderemos questionar qual a viabilidade de um jovem qualificado e bom profissional ser bem-sucedido, e se essa probabilidade depende da classe social da sua família de origem. Porém, podemos também ter presente que a crença de que qualquer indivíduo pode atingir o sucesso e de que isso está dependente das suas capacidades se aproxima do princípio da meritocracia.

Na definição de Saunders (1996), uma sociedade meritocrática corresponde a um espaço em que são dados meios idênticos a todos os indivíduos para que todos se tornem desiguais. O mesmo autor menciona igualmente que a meritocracia parece ser, à primeira vista, uma situação positiva por permitir que todos atinjam o sucesso através do seu esforço individual. Contudo, uma análise mais cuidadosa permite perceber que a meritocracia promove a competição entre os indivíduos (alunos), e naturalmente o número de vencedores será idêntico ao número de vencidos, como refere Saunders (1996): “Against this, however, a meritocracy can be an uncomfortable place in which to live, for it is inherently

competitive, and it produces losers as well as winners.” (p. 78). Ainda assim, o mesmo autor acrescenta que numa sociedade meritocrática pode surgir o problema da legitimação do insucesso:

If social position is determined by a long-running talent contest, however, each generation spends its formative years anticipating the possibility of success, and the problem then arises of how to placate the eventual losers. Given that a meritocracy must be an open system, there is always likely to be a problem in educating the eventual losers to accept their fate. (p. 82)

Por outro lado, impõe-se o problema da justiça social, já que dificilmente se imagina que alguém possa escolher ter poucas aptidões cognitivas ou de outra ordem. Da mesma maneira, é pouco provável que alguém escolha ter pouca capacidade de trabalho. Neste argumento, situa-se a referência de Tendti (2005) sobre o determinismo social na distribuição de conhecimento: “Hoy son pocos los que se niegan a aceptar un dato fundamental: la escuela de las sociedades capitalistas enfrenta grandes dificultades para romper los determinismos sociales en materia de distribución del conocimiento y el saber.” (p. 43). Concludentemente, Saunders (1996) questiona sobre a necessidade de haver maiores evidências de falta de condições de igualdade, entre as crianças de famílias de classe trabalhadora e as de famílias de classes mais privilegiadas, no acesso a condições futuras de vida decente:

If working-class children are three or four times less likely than middle-class children to get into middle-class jobs, and are three or four times more likely than their middle-class contemporaries to end up in working-class jobs, then isn't this in itself good enough evidence to support the claim that there is no 'level playing field' and that some children are gaining unfair advantages over others by virtue of their social class background? (p. 15)

Apesar de a questão levantada por Saunders (1996) remontar ao final do século XX, outros autores mais recentes questionam se a Escola é capaz de romper com as desigualdades entre as crianças. Neste sentido, Schrag (2008), por exemplo, refere que esta pretensão pode ter dois entendimentos diferentes. Um deles presume que os alunos têm diferentes origens sociais e, como tal, as suas famílias transmitem-lhes valores que podem estar mais ou menos concordantes com os que são aceites pela Escola. Citando Schrag (2008): “The more straightforward interpretation supposes that students enter school from diverse social class locations, having lived with parents who are more or less able to transmit the kind of cultural capital valued by the school.” (p. 299). No entanto, o mesmo autor sugere que a igualdade escolar pode ter outra interpretação, melhor dizendo, em vez de ser entendida como a igualdade de acesso aos resultados académicos, a igualdade escolar pode ser compreendida como a possibilidade de todos os alunos desenvolverem ao máximo as suas faculdades. Schrag (2008) baseia este segundo entendimento nos trabalhos de Dewey:

There is another interpretation of social inequality, however, one deriving from John Dewey's perspective, according to which the school's main goal should not be try to

generate equal academic outcomes but to counteract the tendency for individuals to be measured along a single scale. Here students become equal by developing strengths and weakness that make them less not more alike, hence incomparable. (p. 300)

Nesta interpretação de Schrag (2008) a respeito de a Escola anular as desigualdades entre as crianças, parece sobressair, portanto, a importância do singular, isto é, de cada aluno ser visto como um ser único, o que lembra a tão conhecida expressão de Sousa Santos (1997):

[...] uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (p. 122)

Apesar de esta expressão conter uma sapiência ímpar, as palavras de Sacristán (2000) merecem ser também alvo de reflexão:

Se a história, nem tão-pouco a ideia de progresso, é unitária, se não há cultura no singular, mas culturas, qual é o fim universal que legitima a educação? Que sentido tem um sistema educativo travado pela lógica de procurar uma escola de valor cultural semelhante para todos como condição de igualdade, para além do facto material de assegurar um lugar na escola para todos? (p. 51)

Desta maneira, não é difícil acreditarmos no poder da Educação para a vida futura da criança ou da comunidade. Quando se fazem pequenas mudanças em Educação estão conseqüentemente a fazer-se alterações na comunidade. Este efeito, embora esteja descrito com simplicidade, não deixa de refletir a importância e a influência das políticas educativas na organização das sociedades. De igual modo, Pinto (2002) embora reconheça a existência de desequilíbrios na Educação, defende que a mudança, tal como o desenvolvimento, passa por ela:

Apesar da sensação da crise e dos discursos sobre a crise da educação, todos concordaremos igualmente que é pela educação que passam alguns dos mais poderosos factores das mudanças socioeconómicas e culturais. Dir-se-ia, assim, que a educação é, ao mesmo tempo, um instrumento de mudança [...] e um dos campos sociais em que se torna essencial que a mudança ocorra. (p. 87)

Pelo contrário, Lima (2005) limita o valor da Educação, pois evidencia que esta, por si só, não é capaz de democratizar nem a sociedade, nem a economia. Assim, o autor adianta que: “O discurso épico e grandiloquente da criação do ‘homem novo’ pela educação socialista e republicana é, especialmente hoje, demasiado simplista e irrealista.” (p. 85). Além do mais, o autor acusa a existência de uma perspectiva de pensamento contrária. A perspectiva identificada pelo autor realça a economia em detrimento do valor pedagógico que, como refere, “faz corresponder a cada problema económico e social uma solução pedagógica.” (p. 86). Lima (2005) explica então como se tem vindo a recorrer às mencionadas soluções pedagógicas:

Recorde-se, meramente a título de exemplo, como a cada diagnóstico social vem correspondendo uma determinada terapia pedagógica: ao desemprego estrutural a

empregabilidade; à crise de financiamento público da educação a introdução de mais exames e de maior 'controlo da qualidade'; à burocracia da escola o lema pedagógico 'competir para progredir'; à falta de vantagens competitivas nacionais a reforma da educação em termos vocacionais. (p. 86)

Porém, o mesmo autor assume a importância da Educação no processo de democratização: "A educação pode, portanto, a seu modo, participar no processo de democratização da democracia, ainda quando essa participação não represente uma condição suficiente, assumindo-se como contribuição indispensável ou relevante." (p. 86). O que parece ser partilhado por Morgado (2005), que, por sua vez, chama a atenção para a importância que a Educação assume na sociedade:

A educação é absolutamente decisiva numa sociedade democrática que se depara com a necessidade corporativa, como é hoje vital em Portugal, de definir, em si mesma, sem manipulação corporativa, as plataformas estratégicas do seu desenvolvimento, a partir da consolidação da consciência do interesse geral. (p. 19)

Todavia não podemos deixar de considerar o valor da Família, porque, sendo a Família uma instituição que se entrelaça com a Escola, reconhecemos a existência de uma relação complexa entre as duas instituições: o ambiente familiar pode potencializar e facilitar o ambiente escolar. Pois, como Silva e Morais (2000) reportam, o modo como a Família e a Escola desempenham a função de socialização das crianças "pode ocorrer em relação de estreita cooperação, através do diálogo e do envolvimento, entre ambas as instituições ou, pelo contrário, em completa desarmonia" (p. 4). De igual forma, Lahire (2004) discute:

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o 'fracasso' ou o 'sucesso' escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (p. 19)

Neste sentido, Seabra (1999) salienta a importância dos estudos que se desenvolveram sobre a relação entre Família e Escola: "A análise da interrelação família-escola tem sido, sem dúvida, o domínio que mais tem ocupado os investigadores, sobretudo na última década, com a progressiva institucionalização da participação das famílias na escola" (p. 26). De entre os vários estudos desenvolvidos a respeito da Família, a autora identifica os trabalhos que envolvem "os valores e as normas que os pais procuram transmitir, os métodos que adoptam no relacionamento com os filhos e, ainda, a relação que estabelecem com a escola." (p. 27). Da mesma forma, Young (2007) defende a importância da Família para as sociedades, sem no entanto descurar o valor da Escola:

As famílias, como tal, têm um papel único, que é o de reproduzir sociedades humanas e fornecer condições que possibilitem suas inovações e mudanças. Quanto às escolas, sem elas, cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram. (p. 1288)

Por outro lado, Teodoro (2010) salienta que a passagem da Educação do espaço familiar (ou doméstico) para o espaço público, como é a Escola, ocorreu ainda há relativamente pouco tempo: “Num tempo histórico relativamente curto, a educação, de um obscuro domínio da vida familiar, transformou-se num tema central dos debates políticos, nos níveis nacional e internacional.” (p. 9). Teodoro (2010) refere também que a abertura da Escola a novos públicos trouxe para dentro dela (novos) problemas sociais:

Escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldades sociais ou de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares. (p. 9)

Contudo Apple (2008) ressalva que as mudanças, tanto no plano económico como no plano social ou educativo, quando são realmente postas em prática têm a tendência de beneficiar os mais favorecidos. Desta maneira, o autor considera que o fosso entre os diferentes níveis sociais se torna cada vez mais acentuado: “Many economic, social and educational policies when actually put in place tend to benefit those who already have advantages.” (p. 244). No entanto, como menciona Tenti (2005), no estudo das desigualdades sociais e escolares entre os alunos é necessário contemplar a consciência, os valores e as práticas dos atores, como também é forçoso compreender os fatores de ordem histórica:

[...] para comprender mejor la desigualdad y su proceso de producción y reproducción, en las aulas y en otros ámbitos de la sociedad es preciso tener presente que las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales (su conciencia, valores, objetivos, etc.) como del peso de factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales. (p. 44)

O mesmo autor acrescenta ainda que, para entendermos o ambiente escolar e o que nele ocorre, é preciso estudarmos os programas, a burocracia e os métodos de trabalho, como é também necessário verificarmos as relações e as estratégias construídas pelos alunos. Nas próprias palavras de Tenti (2005): “captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.” (p. 49).

Porém, nas páginas dos jornais e em praça pública fazem-se ouvir algumas vozes a favor da seleção das crianças e dos jovens através do sistema de ensino, onde as teorias meritocráticas ganham importância. Estas perspetivas não relacionam, portanto, a qualidade do ensino com o acesso de todos ao sucesso escolar, melhor dizendo, ao acesso de todas as crianças a um sistema de ensino equitativo, capaz de promover aprendizagens em todas elas. Este tipo de conceções parece ignorar que os indivíduos com fracos níveis de literacia têm maior dificuldade de aceder a programas culturais, de se desenvolverem profissionalmente e de exercerem os seus direitos e deveres de cidadania. Todavia, Silva e Hasenbalg (2002) mostram entender os comentários depreciativos ao alargamento da escolaridade a todos, pelo que os autores defendem que à Escola

são apresentadas duas funções em oposição – a de seleção e a de socialização: Por um lado, cada vez mais é através da escolarização formal que as famílias conseguem legar a seus filhos as posições que ocupam na hierarquia social [...]. Por outro lado, é através das escolas que traços sociais básicos, tais como valores e comportamentos, são transmitidos de geração em geração. (p. 68)

Seguindo a mesma perspectiva Lahire (2004) acrescenta que à Escola não cabe apenas a função de transmitir conhecimentos ditos académicos: “a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relação com o poder.” (p. 59). De igual modo, Teodoro (2010) acentua a importância da Escola também no plano do Estado-nação: “Ao longo dos séculos XIX e XX, primeiro na Europa, depois nos outros espaços mundiais, a escola transformou-se numa instituição fundamental para a homogeneização linguística e cultural, a invenção da cidadania nacional e a afirmação do Estado-nação.” (p. 73).

Por outro lado, através de dados numéricos publicados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do Ministério da Educação, podemos verificar que, apesar de haver uma tendência para a taxa de retenção e desistência no Ensino Básico e no Ensino Secundário diminuírem, no ano lectivo de 2007/2008 as percentagens de insucesso foram ainda de 7,9 por cento para o Ensino Básico e de 21 por cento para o Ensino Secundário. Os valores apresentados para o Ensino Secundário significam que mais de um quinto dos alunos deste nível de ensino desistiu ou ficou retido.

Também o então administrador da Fundação Calouste Gulbenkian, Eduardo Marçal Grilo (2002), reforça que, em Portugal, “mais de 60% da população tem uma formação insuficiente e muito aquém das exigências de uma sociedade onde a qualificação e a capacidade individual dos cidadãos são o factor essencial do desenvolvimento” (p. 14). Da mesma maneira, Almeida (2002) salienta as vantagens do crescimento da taxa de literacia afirmando que, “em particular a sua extensão a sectores outrora afastados dos saberes mais elementares, envolve esse alargamento da reflexividade social, ela própria condição da cidadania e da democracia” (p. 10).

O trabalho dos professores foi naturalmente transformado pela *abertura* das escolas a todas as crianças e jovens. Teodoro (2003) descreve como se desenvolveu esta ocorrência, defendendo que na sua base estiveram a economia e uma reivindicação social:

Esse longo processo implicou a progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais, fruto tanto da necessidade histórica desse novo estádio da economia mundo capitalista como de poderosas lutas sociais pelo acesso à escola, enquanto um bem público a que todos os membros de uma comunidade devem ter acesso em condições de igualdade. (p. 44)

Entre os alunos, é portanto vulgar que haja crianças e jovens com juízos, e necessidades desajustadas ao do grupo dominante. Apesar de esta situação se refletir na opinião pública e publicada sobre as funções e o desempenho dos

professores, os pontos de vista revelados não são sempre concordantes. Por outras palavras, as expectativas que recaem sobre a competência dos docentes, por parte dos pais dos alunos, dos próprios alunos e da comunicação social, não são obrigatoriamente coincidentes. Como refere Ravitch (2001): “It is impossible to find a period in the twentieth century in which education reformers, parents and the citizenry were satisfied with the schools” (p. 13). Todavia, tal como Ranson, Martin, e Vincent (2004) especificam, os pais das crianças tendem a estar satisfeitos com a Escola quando coerentemente os seus filhos são bem-sucedidos: “A school is well regarded by parents who believe their children are largely contented and making progress.” (p. 271). Também Whiteside (1978), num texto já clássico, descreve o que pode ser considerado, pela Escola, um mau pai, no sentido de dificultar o progresso escolar do seu filho:

[...] one who accepts that it is the teacher's responsibility and duty to teach the child without interference from the parent, or who is not prepared to take the role of the good parent but rather communicates to the teacher his dissatisfaction with her competence and her failure to produce results. (p. 93)

Deste modo, se alguns entendem que os problemas da Escola têm origem na existência de alunos oriundos de diferentes condições – culturais, geográficas, sociais ou económicas – e, por isso, defendem a seletividade e a competição, em que a triagem entre os alunos *vencedores* e *perdedores* será provavelmente feita mesmo antes de estes nascerem, como acontece, aliás nas ideologias meritocráticas já definidas, outros há que reforçam que estas perspetivas conduziram, e conduzem, muitos alunos ao insucesso escolar, ao conseqüente desemprego e, não raras vezes, à criminalidade, como lembra a conhecida frase de Victor Hugo⁹: “Quando se abre uma escola, fecha-se uma prisão”.

Teodoro (2010) faz então referência à crise da Escola denunciada tanto por forças políticas ditas de direita como de esquerda. Tal como o autor menciona, as acusações das duas forças são, no entanto, naturalmente distintas, pois enquanto as forças de direita salientam os “baixos resultados escolares, deficiente inserção profissional e fraca capacidade de socialização” (p. 10), as forças de esquerda realçam que a Escola “produz (novas) desigualdades sociais” (p. 10). Dito por outras palavras, enquanto algumas vozes apontam a perda de elitismo e o esmorecer da excelência académica, outras aludem às falhas nos compromissos assumidos pela Escola, uma vez que esta não tem conseguido atenuar o fosso no plano social, económico e cultura entre as crianças. Esta última perspetiva entende, assim, que a Escola é um meio capaz de continuar a aprofundar as diferenças entre os alunos, diferenças essas que podem ser provocadas pelos diversos ambientes familiares e sociais.

Contudo, Magalhães e Stoer (2002) salientam as referências a favor do mérito escolar que são publicadas em jornais: “sob a capa da luta contra a descida do nível académico, do nível cultural das nossas escolas, da luta contra o laxismo

9 Escritor e poeta francês (1802 -1885).

disciplinar e corporativismo profissional, se lançaram numa cruzada a favor da excelência académica” (p. 27). Num outro trabalho mais recente, Stoer e Magalhães (2005) denunciam novamente os inconvenientes dos discursos meritocráticos: “o que parece perpassar nos discursos neo-meritocráticos é uma implícita sugestão de que os males gerados pelo efeito combinado entre massificação e meritocracia (fundada apenas na igualdade de oportunidades de acesso) se resolvem apenas com mais meritocracia” (p. 34).

Consequentemente, Teodoro (2003) descreve o aparecimento de um “novo bloco social hegemónico que tem vindo a impor um novo senso comum nas políticas públicas de educação” (p. 44). O mesmo autor refere que este movimento assenta “numa redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo e de igualdade ao ressentimento e medo do outro” (p. 44). Teodoro (2003) explica ainda que a ideia do *medo do outro* se concretiza em formas de exclusão:

[...] bem presentes na sistemática preocupação em transformar todos os processos avaliativos em rankings, ou no retorno a concepções meritocráticas que fazem tábua rasa dos contributos que a ciência social, em particular a sociologia da educação, deu nas últimas décadas para a compreensão dos processos de reprodução social e cultura. (p. 45)

A NOVA CLASSE MÉDIA

A chamada *nova classe média* parece apoiar, portanto, o regresso ou a permanência da escola meritocrática. Teodoro (2003) assume que esta classe social tem influência perante a opinião pública, “particularmente decisivo nas sociedades democráticas dos países centrais e mesmo da semiperiferia do sistema mundial, pelo seu peso eleitoral e junto dos *media*” (p. 49). A perspetiva defendida por Teodoro (2003) parece ser partilhada por Ball (2003) quando sugere que os interesses da classe média para a Educação tendem a ser normalmente atendidos: “education policies are primarily aimed at satisfying the concerns and interests of the middle class.” (p. 25). Neste sentido, as crianças e os jovens da classe baixa são desfavorecidos, tal como defende Bernstein (1996): “If we look at the knowledge the school transmits we shall find it is based on distributive principle such that different knowledge and their possibilities are differentially distributed to different social groups.” (p. 8). O mesmo autor reforça ainda as consequências futuras destas desigualdades: “This distribution of different knowledges and possibilities is not based on neutral differences in knowledge but on a distribution of knowledge which carries unequal value, power and potential.” (p. 8).

Power, Edwards e Wigfall (2003), recorrendo aos trabalhos de Bernstein, defendem que a classe média tem sido internamente definida através de diferentes indicadores como o prestígio, a situação de mercado ou a capacidade de transmitir capital à próxima geração:

In sociological theory, the middle class has been internally differentiated by prestige ('upper' and 'lower'); by distinguishing a 'Service Class' of Professional, administrative and

managerial employees from an “Intermediate Class” of routine non-manual workers and a petite bourgeoisie of small-scale proprietors; by market situation as determined by employability, job security and prospects of career progression; by work situation, particularly in relation to levels of autonomy or supervision; and by the kinds of asset or “capital” which can be transmitted to the next generation. (p. 2)

Da mesma forma, Magalhães e Stoer (2002) fazem alusão ao trabalho desenvolvido por Bernstein, sobre o qual dizem: “chamou a atenção para a emergência nos meados do século XX de uma nova classe média que se caracterizaria pelo investimento no capital cultural e escolar – em detrimento, por exemplo, do investimento na propriedade – como estratégia de classe.” (p. 26). De maneira idêntica, Danzing (1995) refere as diferenças entre a *nova* e a *velha classe média*: “For Bernstein, the new middle-class refers to managers and professionals whose positions are built around symbolic and cultural capital, the result of education and training rather than inherited money and property (the old middle-class).” (p. 158).

A importância que a *nova classe média* atribui à Escola, educação formal, é igualmente reconhecida por François e Poupeau (2004) que afirmam: “la reproduction de leur statut social dépendant de l’école davantage que pour les autres catégories sociales, les classes moyennes seraient celles qui chercheraient le plus à maximiser leurs investissements scolaires” (p. 51). Esta *nova classe média* legitima-se, como foi já referido, por possuir capital cultural ao invés de propriedade (*capital económico*).

O VALOR DA FAMÍLIA

É interessante considerarmos as expectativas que as famílias têm do percurso escolar dos seus filhos. Nomeadamente no que respeita à importância que essas expectativas assumem no desenrolar do percurso escolar das crianças e jovens, e nas diferenças que se podem esperar entre as famílias de classe trabalhadora e as de classe média, para usamos os termos de Bernstein. Empiricamente aceitamos que muitas famílias tentam manter o mais tempo possível, em anos, os seus filhos na escola, por vezes recorrendo a grandes esforços económico-financeiros. Esta situação mostra o reconhecimento que muitas famílias têm pelo valor da Educação na vida futura das suas crianças. Neste contexto, a Unesco (1998), em *Educação um Tesouro a Descobrir*, relembra a fábula: *O Lavrador e seus Filhos*, de La Fontaine, na qual um pai confessa aos seus filhos que o tesouro que lhes deixa, a herança, está na Educação.

Num estilo menos poético, Silva e Hasenbalg (2008) relacionam similarmente o aumento da escolarização dos jovens com uma tentativa de as suas famílias ascenderem numa hierarquia social: “mas também é por intermédio do sistema escolar que as oportunidades sociais são crescentemente distribuídas, a mobilidade social individual estando associada grosso modo às realizações educacionais das pessoas” (p. 68). Em contraponto, Cabral (2002) relembra a

especificidade de Portugal no que respeita à importância dada à Escola no século passado, pois a população portuguesa parecia não dar grande valor à Educação escolar, formal:

[...] o problema da falta de procura de bens educativos por parte da população [...] tanto por razões económicas como por razões culturais, essa procura era não só baixa, como por vezes negativa, no sentido em que, em virtude dos próprios mecanismos da economia camponesa predominante nas regiões mais populosas do país, os pais evitavam mandar os filhos à escola. (p. 49)

Por sua vez, Almeida (2002) reforça a perspetiva sustentada por Cabral (2002), quando compara a saída da escola com o cumprimento do serviço militar:

era um país atrasado e rural, em que a lógica social e económica do pequeno campesinato se usava a expressão 'ficar livre da escola' a par da expressão 'livre da tropa'. Ambas as 'liberdades' tinham a ver com a mobilização dos jovens, tão precoce quanto possível, para as tarefas agrícolas, em indispensável reforço do colectivo familiar. (p. 9)

Tendo estas memórias em consideração, não é de estranhar que Almeida (2002) acrescente que uma das alterações que ocorreram nas famílias nos últimos anos, em Portugal, foi precisamente a importância que passou a ser dada à educação formal das crianças: "Uma das mudanças teve a ver, justamente, com o facto de passar a considerar-se normal e desejável o que já há muito era obrigatório: pôr os filhos na escola." (p. 9).

Apesar deste reconhecimento, podemos também admitir que a incorreta distribuição de recursos, quer no espaço escolar, quer no espaço extraescolar (familiar) ainda interfere no acesso ao conhecimento escolar e na sua aquisição, como parece sugerir Ball (2003): "the rules are not absolutely limiting and they do not exclude other tactics; middle-class families are opportunistic; they will use their capitals differently as the need arises" (p. 27).

Por sua vez, Prins e Toso (2008) parecem reforçar a importância do ambiente familiar à medida que desvalorizam os recursos disponibilizados pela Escola: "However, by implying that educational achievement is mainly the result of parental practices, the supplementary materials do not help educators understand that literacy development and family-school-community relationships are mediated by social stratification." (p. 584).

Esta situação leva irremediavelmente à questão de como a Escola pode responder às consequências que as diferenças sociais criam dentro da própria escola. Em contraponto, Bernstein (1996) refere: "the school necessarily produces a hierarchy based on success and failure of students" (pp. 10-11).

São indiscutíveis as influências teóricas de Bernstein em estudos de diferentes investigadores que trabalham a Educação ou as tensões que ocorrem dentro da classe média. Nesta circunstância inscrevem-se Power e Whitty (2008) que procuraram estudar o percurso educacional de trezentos jovens através das suas biografias. Talvez sem grande surpresa, os autores concluíram que os resultados obtidos apontam que a maior parte dos sujeitos correspondeu às promessas educacionais.

Por sua vez, Laureau (2000) enumera alguns estudos que apontam para a correspondência entre a situação sócioeconómica dos pais dos alunos e as suas ambições escolares: “Indeed status attainment studies have concluded that the impact of socio-economic status is on the values and educational aspirates which children bring to the educational process.” (p. 2). Mediante estas investigações, a autora salienta que renunciou à crença de que a classe social tem pouco impacto na vida escolar das crianças e, pelo contrário, defende que esta variante, ao relacionar-se com a disposição que os pais têm para acompanhar o percurso escolar dos seus filhos, tem uma influência muito importante; neste sentido, afirma:

I challenge the position that social class is of only modest and indirect significance in shaping children’s lives in schools. I argue that social class independent of ability does affect schooling. Teachers ask for parent involvement; social class shapes the resources which parents have at their disposal to comply with teacher’s requests for assistance. (p. 2)

Poderemos admitir, assim, uma estreita e perigosa ligação entre as forças políticas que defendem o mérito escolar e o grupo de pais caracterizado por ter maiores recursos sociais ou económicos?

O INSUCESSO

Bernstein (2001) refere que, quando se atende ao modo como as teorias da reprodução cultural das relações de classe se situam em relação à Educação, sobressai o pensamento de que a cultura não pode identificar-se totalmente com essas direções, pois elas implicam seleção, legitimação e reprodução: “producen un sesgo en la cultura, actúan de manera selectiva sobre la apropiación de características y relaciones de cultura e efectos de la legitimación y reproducción de las relaciones de clase” (p. 171).

Consequentemente, Bernstein (2001) sintetiza algumas destas controvérsias em torno da questão: *O que é a Educação?*, respondendo que a Educação é um veículo de relações de poder: “la educación es un transmisor de las relaciones de poder externas a ella. No importa aquí el grado de éxito alcanzado en la repetición” (p. 171). Pelo que, Bernstein (2001) salienta que a comunicação pedagógica, quer na escola quer em família, consiste na transmissão de relações de classe, de género ou de relações religiosas e regionais. Logo, o autor conclui: “la comunicación pedagógica es la transmisión de las pautas de dominancia externas a sí misma” (p. 171).

O nosso interesse em estudar Bernstein resulta, em parte, do modo como as suas teorias procuram explicar a forma de a Escola poder contribuir para a equidade no acesso de todos os alunos ao sucesso escolar. Neste sentido, Edwards (2002) defende: “Bernstein’s contribution reflected the fields then predominant interest in how the distribution of educational opportunity reproduced unequal life chances.” (p. 527). O mesmo autor refere que a preocupação primária de Bernstein se prendia com a razão pela qual tantas crianças da classe trabalhadora

tenham insucesso escolar, pois, tal como Sacristán (2000) refere, é universalmente aceite o direito de todos à Educação:

Um dos acordos básicos assentes nos sistemas escolares universais é o da aceitação do direito de acesso que todos têm à educação e que, dentro de parâmetros de igualdade, uma vez atingido aquele objectivo, o obtenham num percurso mínimo idêntico e em condições semelhantes. (p. 52)

No entanto, podemos pensar no que sucede a uma criança que não consegue ajustar-se aos requisitos iniciais. Esta criança está desajustada perante o contexto escolar, e esse desajuste será cada vez mais acentuado à medida que ela vai fazendo o seu percurso escolar. A escola tenderá, então, a propor algumas estratégias para combater a desregulação do desenvolvimento da criança. Uma das estratégias encontradas pela escola poderá consistir na introdução de um sistema de recuperação. Outra das estratégias pode consistir na redução da quantidade dos conteúdos que esta criança deveria adquirir. Esta decisão aparentemente inofensiva pode ter consequências menos benéficas, uma vez que não permite que essa criança tenha acesso a um nível de conhecimento mais profundo. A situação descrita é agravada pela dificuldade de essa criança dificilmente adquirir níveis superiores de conhecimentos em espaços extra-escolares. Desta forma, Mimizuka (2008) refere a importância do espaço escolar para as crianças mais carenciadas:

The only way that children who are in poor cultural environments, and have families without Money to spare for education outside school (or little will to do so), can win the race to the future despite their handicaps, will be through education. (p. 10)

Outra das estratégias encontradas pode consistir no aumento de estudo em casa. Ora, como Bernstein (2001) refere esta necessidade poderá não ser conseguida nas crianças de classes desfavorecidas, pois é necessário que o aluno tenha à sua disposição um local de estudo: “un espacio (un espacio silencioso) y esto o suele existir en los hogares de los pobres. Los niños pobres tampoco. (p. 85). Desta forma, o tempo de estudo que a Escola pressupõe que cada aluno tenha em casa, pode constituir mais um motivo de assimetria para o acesso de todos os alunos ao sucesso escolar.

Uma das soluções encontradas pela Escola para os alunos que não são capazes de seguir o ritmo imposto consiste, como já foi referido, na repetição do ano escolar. Por outro lado, Charlot (2009) recorda a estratégia de alguns professores, que estabelecem vulgarmente conexões entre a vida quotidiana dos alunos e o conhecimento escolar. No entender do autor, esta estratégia encerra tanto uma forma de apoio como um obstáculo: “É um apoio porque ela dá sentido ao que a escola ensina. É obstáculo quando ela oculta o sentido específico da atividade escolar. (p. 93). Charlot (2009) reforça ainda que “O que importa é que o ensino tenha sentido, não é que esteja ligado ao mundo familiar do aluno; esta opção representa apenas uma solução possível, em certos casos, e pode ser perigosa ou impossível em outros.” (p. 94).

Poderemos, então, admitir que as famílias de classe média estão mais favorecidas do que as da classe trabalhadora no acesso ao sucesso escolar?

OS RANKINGS

O desencontro entre realidades diferentes, de escolas posicionadas em lugares diferentes nos *rankings* parece confirmar a convicção de Laureau (2000) sobre os pais de classe média: “These parents believe that education is a shared responsibility between teachers and parents, they have extensive information about their children’s schooling, and they are very critical of the school, including the professional performance of their children’s teacher(s)” (p. 8). Estes pais estão, portanto, mais dispostos a responderem aos desafios colocados pela Escola. No entanto, Santiago *et al.* (2004) entendem que o posicionamento da escola na lista de *ranking* parece estar sempre dependente da figura do aluno, o que não contradiz a posição de Laureau (2000):

O que conta na aferição da «eficácia» da escola é, sobretudo, o grau de influência desta sobre a motivação dos alunos para o esforço e o mérito, tendo em mira a obtenção de resultados. O significado educativo da escola é, deste modo, reduzido ao significado produzido pela variável ‘performance’ dos alunos. (p. 6)

Desta forma, as famílias que se relacionam favoravelmente com o sistema de ensino e que podem transportar as suas crianças às escolas mais bem classificadas na lista de *rankings* podem estar em vantagem em relação às famílias que estão em condições antagónicas a estas.

Contudo, Justino (2005) relaciona a publicação de listas ordenadas com o direito à informação: “a questão prévia a ser colocada é: os cidadãos portugueses têm ou não direito a aceder à totalidade da informação sobre os resultados dos exames do 12.º ano que é produzida pela administração educativa?” (p. 6). Neste contexto, podemos aceitar que a publicação de *rankings* não afeta todas as famílias de igual forma. Existe a possibilidade de algumas famílias poderem valorizar mais os dados informativos das listas de ordenação de escolas do que outras. Assim sendo, é provável que as famílias de classe média, por investirem mais na educação e por um período de tempo mais longo, dêem maior relevância à publicação desta lista.

A posição assumida por Justino (2005), bem como as percepções de outros autores, já mencionadas, fazem-nos suspeitar de uma conexão entre a publicação de *rankings* e a possibilidade de os pais escolherem a escola que os seus filhos frequentam, melhor dizendo, de uma ligação entre este mecanismo – o *ranking* de escolas – e a *mercadorização da educação*.

Webber e Butler (2007), numa investigação, em Inglaterra, na qual procuraram compreender a relação entre a área de residência, em ambientes urbanos, e as desigualdades de posicionamento das escolas no *ranking* perceberam que as crianças que vivem em locais mais dispendiosos são privilegiadas em relação às outras:

Thus children from poor neighbourhoods are often doubly disadvantaged. First, they live in neighbourhoods where it is not expected that they will do well. Then they attend schools where they are surrounded by other pupils with below-average expectations. Likewise, those middle-class children who attend predominantly middle-class schools enjoy the double benefit of home advantage reinforced by a school peer group with high aspirations. (p. 1243)

Esta perspetiva lembra o trabalho desenvolvido por Brown (1990) em torno do conceito de *parentocracia*, em a triagem entre os alunos vencedores e os alunos vencidos se efetua de acordo com a disponibilidade financeira e os desejos da família de cada um. Num cenário de *parentocracia*, seria difícil garantir a igualdade de sucesso a todos os alunos promovendo oportunidades iguais, pois como defende Mimizuka (2008): “academic achievement gaps, then, are no longer just an educational problem. This is because such gaps stem from the social structure itself, which goes beyond families and regions.” (p. 9).

BREVES PALAVRAS

Neste texto fica, então visível que a Escola continua a falhar no compromisso social que assumiu perante as classes sociais mais desfavorecidas. Pois, a Escola ainda não consegue garantir o acesso de todas as crianças e de todos os jovens ao sucesso escolar.

Por outro lado, fica também visível que as classes sociais mais favorecidas acusam a Escola da perda de elitismo e do esmorecer da excelência académica. E é neste cenário que se tem discutido a possibilidade das demandas da *parentocracia* – livre escolha da escola por parte dos pais – se relacionarem com a meritocracia.

Podemos também ponderar que a família, a que cada criança pertence, é determinante para o seu sucesso enquanto aluna ou enquanto cidadã. Mas, como refere Lippman (2004) “The facts we see depend on where we are placed, and the habits of our eyes.” (p. 44)