

## Estratégias de famílias e escolas: composição social e efeitos de escola

Ana Matias Diogo<sup>1</sup>

### Resumo:

O acesso da população à educação escolar tem sido concretizado, desde o início, em contextos que estão longe de poderem ser assumidos como uma oferta uniforme. A investigação desenvolvida, principalmente em países anglófonos, tem vindo a revelar, desde há cerca de três décadas, a existência de efeitos de escola na escolarização dos alunos. Escasseiam, no entanto, estudos desta natureza no nosso país, apesar de um conjunto de factores contribuírem para dar visibilidade crescente aos contextos escolares, quer ao nível das políticas educativas, quer ao nível das estratégias dos actores sociais. Neste texto pretende-se reflectir acerca do fenómeno de segregação na forma como os alunos estão organizados na escola e sobre o seu impacto na experiência escolar destes. Para isso, equacionamos estas questões, de um ponto de vista teórico, no quadro da sociologia das desigualdades face à educação, considerando a pertinência de articular as dinâmicas e estratégias da escola e da família, a partir do conceito de composição social. Num segundo momento, apresentamos resultados de investigação que temos vindo a desenvolver na Região Autónoma dos Açores que sugerem (i) a existência de uma estrutura de oferta, ao nível do ensino básico, marcada por uma substancial diferenciação de contextos; (ii) a amplificação deste fenómeno; (iii) o potencial impacto da diferenciação de contextos escolares na experiência escolar dos alunos, na medida em que as suas expectativas escolares surgem condicionadas pelo contexto frequentado.

**Palavras-chave:** Desigualdades sociais na educação; estratégias das famílias e das escolas; composição social da escola; efeitos de escola

Contrariamente aos objectivos de homogeneização cultural e aos ideais de democratização associados à constituição da escola de massas, o acesso da população à educação escolar tem sido concretizado, desde o início, em contextos que estão longe de poderem ser assumidos como uma oferta uniforme. Há cerca de três décadas atrás a investigação veio, precisamente, chamar a atenção para a existência de efeitos de escola no desempenho dos alunos. Desde então, um conjunto de factores tem vindo a contribuir para dar visibilidade crescente aos contextos escolares. Pretende-se reflectir acerca da possível tradução deste fenómeno numa maior segregação na forma como

---

<sup>1</sup> Socióloga, docente do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores e investigadora do Centro de Estudos Sociais da mesma instituição (CES-UA).

os alunos estão organizados e sobre o seu impacto na experiência escolar destes. Neste texto equacionamos estas questões, de um ponto de vista teórico, apresentando, posteriormente, resultados de uma investigação em curso.

## 1. Desigualdades escolares, factores familiares e efeitos de escola

A emergência dos modernos sistemas escolares, controlados pelo Estado, desde finais do século XVIII nos países ocidentais, encontra-se, em grande medida, ligada à construção dos estados-nação, pelo papel que lhe foi atribuído na promoção da homogeneidade cultural e da coesão social em territórios fragmentados por diferenças linguísticas e identitárias (Valentim, 1997). Este propósito implicou a instituição de uma escola básica para todos, através da consagração na lei de princípios como a educação obrigatória, universal e gratuita (Valentim, 1997).

No caso de Portugal, embora esse objectivo não se apresentasse com a urgência de outras paragens, dado o seu razoável grau de coesão social e de homogeneidade cultural (o que, aliás, tem sido apontado como um dos factores mais determinantes do nosso atraso na expansão do sistema de ensino), este foi um dos primeiros países do mundo (o primeiro, entre os católicos) a constituir um sistema de ensino estatal e a consignar o princípio da escolaridade obrigatória, em meados do século XIX (Teodoro, 2001:105). Facto que tem sido considerado como determinante na construção formal dos sistemas de ensino de massas (Soysal e Strang, 1989, cit. por Teodoro, 2001).

Formalmente igualitária, esta nova instituição constituirá uma componente essencial das sociedades modernas, saídas das revoluções liberais, nas quais a legitimação da hierarquia social passa a basear-se em estatutos sociais adquiridos (*achieved status*), por esforço ou mérito, e não em estatutos sociais herdados, por nascimento (*ascribed status*) (Duru-Bellat, 2003).

No entanto, o funcionamento real da escola distanciar-se-á dos ideais de igualdade e de meritocracia. A existência de vincadas disparidades territoriais acompanha, por exemplo, logo inicialmente, o desenvolvimento do sistema educativo em Portugal. Os mapas da alfabetização do continente português de finais do século XIX e início do XX têm mostrado a existência de diferenças regionais, revelando uma clara demarcação norte/sul (Ramos, 1988). Mesmo com a intensa expansão que os sistemas escolares conheceram após a Segunda Guerra Mundial, a investigação veio revelar a persistência de fenómenos de reprodução social (Forquin, 1997). A par de um crescente acesso aos ensinos secundário e superior por parte das camadas sociais antes excluídas, as oportunidades dos diferentes grupos mantêm-se constantes. A existência de desigualdades de resultados e de trajectórias escolares, em função de factores sociais, é, aliás, um dos resultados mais consistentes da sociologia da educação.

Estas desigualdades foram perspectivadas do ponto de vista macroestrutural, como resultado de factores ligados às famílias, apontando-se a proximidade ou o desajustamento da socialização familiar à socialização escolar, na leitura culturalista (Bourdieu e Passeron, 1970; Domingos, Barrada, Rainha e Neves, 1986), ou os cálculos posicionais realizados pelas famílias, na teoria da acção racional (Boudon, 1973).

A denúncia de desigualdades ao nível macroestrutural, pela sociologia da educação, ocultará durante algum tempo a existência de desigualdades referentes aos contextos concretos e imediatos de escolarização. É nesse sentido que conclui o

Relatório Coleman, publicado em 1966, ao detectar uma maior variação intra-escola do que inter-escola, isto é, que os factores relacionados com o meio social de origem eram mais influentes nos resultados dos alunos, do que as variáveis escolares (Cherkaoui, 1979; Pinto, 1995).

Sob o impulso das correntes interpretativas e da nova sociologia da educação, a partir da década de 70, num contexto de pessimismo, marcado pela conjuntura económica, exigindo novas respostas ideológicas e políticas, vão reconhecer-se os limites das perspectivas macrosociológicas (Delcourt, 1986). Critica-se o impasse a que conduziram, na medida em que os fenómenos educativos são encarados como resultado das estruturas sociais, concebendo os indivíduos como passivos e a escola como uma caixa negra. Em reacção, a sociologia da educação dá lugar a uma sociologia da escola, orientando-se privilegiadamente para a análise do se passa no interior dos estabelecimentos escolares (Derouet, 1987). No seio desta, desenvolve-se uma importante corrente de investigação sobre efeitos de escola, essencialmente de origem anglófona, procurando mostrar que a forma como cada escola se organiza faz diferença no desempenho académico dos alunos (Brooke e Soares, 2008; Cousin, 1998; Lima, 2008; Teddlie e Reynolds, 2000). Seguindo sensibilidades teóricas diferentes, através da opção por conceitos como clima, eficácia, cultura, *ethos* ou identidade dos estabelecimento, bem como oscilando entre metodologias quantitativas ou qualitativas.

No entanto, a investigação continua, hoje, a insistir na preponderância dos factores familiares sobre os factores escolares, na análise dos percursos escolares, especialmente nos desempenhos académicos. A ideia de que a escola e a família exercem efeitos diferentes no sucesso escolar está patente em algumas investigações conduzidas nos EUA, bem como no contexto português. À semelhança de outros estudos americanos, Entwisle e Alexander (1993) verificam que existe um padrão sazonal nas aprendizagens (medidas por testes padronizados). No Verão quando a escola está fechada, os ganhos de aprendizagem são substancialmente maiores para os alunos de meios sociais mais favorecidos (aliás, neste período os alunos de meios mais desprovidos de recursos não fazem, mesmo, progressos). Contrariamente, no Inverno, em tempo de aulas, os ganhos de aprendizagem são equivalentes nos dois meios. A análise de dados relativos ao nosso país conduz Grácio (2002) a conclusões semelhantes. O autor verifica que o efeito da classe social no aproveitamento escolar é mais elevado logo no início da escolaridade, sobretudo nos dois primeiros anos de escolaridade, decrescendo também do 1º ciclo para o 2º ciclo. Assim, a vantagem das classes mais elevadas não é tanto um resultado da escola, mas da família e, contrariamente, o meio escolar parece proporcionar um efeito benéfico às classes populares. Uma pesquisa realizada na Nova Zelândia (Nash, 1999) sugere mesmo que o efeito da escola nas diferenças de sucesso é pouco importante e que é, principalmente, fora do sistema educativo que essas se produzem, dado que as diferenças apresentadas no ensino secundário, resultam, em grande medida, de diferenças no desenvolvimento de competências cognitivas, originadas, pelo menos, antes do ensino secundário, e muito provavelmente antes do início da escolaridade, sendo a família “o verdadeiro local do desenvolvimento cognitivo” (*Ibidem*:122). A este propósito Nash (1999) refere que existe uma crise na sociologia da educação contemporânea por não se confirmarem empiricamente as

teses que imputam ao sistema escolar a principal responsabilidade das desigualdades de oportunidades escolares.

Em balanços realizados à investigação produzida no âmbito da corrente de estudos sobre a eficácia da escola, diversos autores (Thrupp, 1999; Nash, 1999; Rutter e Maughan, 2002) têm vindo a admitir que os efeitos de escola serão menores do que o entusiasmo dos anos 70 e 80 terá feito acreditar. Argumenta-se, agora, que estes efeitos parecem não derivar tanto da eficácia ou da cultura do estabelecimento, mas que têm que ser articulados com as características da sua população, nomeadamente, com a sua composição social.

## **2. Composição social, efeitos de contexto e relação entre escolas e famílias**

Recoloca-se, assim, a questão da composição social, anteriormente desvalorizada e pouco estudada pelos estudos sobre efeitos de escola. Em contraste com a tendência anterior, para opor efeitos de composição e efeitos de funcionamento, alguns autores têm salientado a necessidade de analisar como se conjugam ambos e, designadamente, como é que os efeitos relativos à composição social são mediados pelos processos escolares, referentes à organização escolar, às práticas de ensino, bem como aos grupos de pares (Thrupp, 1999).

Esta abordagem concorre para que a composição social deixe de ser vista como um mero dado estabelecido *a priori* ou um recurso que entra na escola, o qual não necessitaria de ser introduzido na problematização referente às dinâmicas internas das escolas. Contrariamente, deste modo, assume-se que a composição social é uma questão importante na definição da vida das escolas e das interações entre os diferentes actores escolares. Articular efeitos de composição e processos escolares tem o mérito de permitir conceber a escola como um jogo de actores e de destacar a natureza complexa da relação entre escolas e famílias. O recrutamento social da população escolar não é alheio ao facto de as famílias constituírem actores das escolas, em relação às quais desenvolvem estratégias e em consequência das quais as próprias escolas também podem reagir.

Deste modo, a composição social é encarada como uma variável contextual e não como uma simples variável individual. Tal destriça remete-nos para a identificação de dois tipos de efeitos de composição, realizada por Cousin (1998), retomando uma tipologia mais vasta de efeitos de composição de Davies (1976). Um primeiro, denominado efeito linear de composição, é relativo às situações em que as diferenças entre estabelecimentos (designadamente, o nível de sucesso) se devem às características individuais da sua população, como a origem social. E um segundo, o efeito de composição com interação, diz respeito aos casos em que a sobrerrepresentação (ou sub-representação) de uma subpopulação (por exemplo, de alunos de classe média) explica, para além das diferenças individuais, as diferenças entre estabelecimentos. O primeiro tipo dá conta de um efeito individual e o segundo de um efeito de contexto.

Muito embora a importância desta dimensão contextual da composição social tivesse sido evidenciada, há várias décadas, pelo Relatório Coleman, ela acabou por ser escamoteada. Paralelamente à conclusão de que as escolas exerciam uma fraca influência nos resultados dos alunos, Coleman mostrou, também que a composição social da escola era a variável que apresentava maior capacidade explicativa e que,

designadamente nas escolas com uma população favorecida, os alunos de origem desfavorecida tinham melhores resultados (Cherkaoui, 1979; Pinto, 1995). Para lá do efeito individual da origem social de cada um no seu sucesso escolar, salientava-se um efeito de natureza contextual, resultante da agregação das características da população discente. Tais resultados foram, no entanto, negligenciados, pelo facto de a composição social ter sido interpretada exclusivamente como um efeito individual da origem social e não como um efeito contextual. Ora este tipo de análise parece ganhar, hoje, pertinência acrescida, como se procura mostrar de seguida.

### **3. A diferenciação dos contextos escolares: processos sociais**

Um conjunto de processos sociais tem contribuído para dar visibilidade crescente aos contextos escolares, nomeadamente aos estabelecimentos escolares, enquanto espaços concretos e singulares, assim como à segregação entre escolas com base na sua composição social, com potencial impacto nas desigualdades de oportunidades que daí advêm.

Destacam-se, em primeiro lugar, transformações de ordem societal e económica. Em contraste com as sociedades modernas, assentes na integração e unificação em torno do estado-nação, e no apagamento das pertenças comunitárias, as sociedades pós-industriais, globalizadas, têm sido associadas à fragmentação, à multiplicidade de referências e “explosão de diferenças”, com a afirmação de minorias e a revalorização das identidades comunitárias (Dubet e Martucelli, 1998). No plano económico, estas mudanças têm tradução na transição para modelos pós-fordistas ou neo-fordistas (Whitty, 1996). Em contraponto ao modelo fordista da produção e do consumo em massa, característicos das sociedades industrializadas, num mundo terciarizado valorizam-se os “mercados-nicho” e a “especialização flexível” (Whitty, 1996).

Estes traços manifestam-se no campo educativo, através da defesa da diversidade de ofertas de ensino e do direito às escolhas individuais, em alternativa a um sistema educativo burocrático e monolítico (Whitty, 1996). Deste modo, “escolha, especialização e diversidade tomam o lugar da escolarização comum e unificada” (Whitty, 1996:122).

Salientam-se, em segundo lugar, mudanças ao nível do Estado e das políticas educativas. As mudanças que envolvem o Estado, pelo menos, desde os anos 80 do século XX, em numerosos países, reportam-se à crise do Estado-Providência. Na origem desta crise estiveram, de uma forma mais incisiva, factores de ordem financeira relacionados com a incapacidade de suportar as despesas públicas, no contexto de menor crescimento económico que se instala a partir de 1970; mas também, na decorrência dessa incapacidade, um problema de legitimidade, ligado à ineficácia do Estado para assegurar protecção social e combater desigualdades, bem como, para prestar serviços de qualidade (Carreira, 1996; Rosanvallon, 1984). Estes desenvolvimentos suscitam uma nova forma de intervenção por parte do Estado, designadamente através da transferência de competências para a comunidade local, a sociedade civil ou o mercado.

De igual modo, no sector da educação, o desencanto com os resultados das grandes reformas educativas do pós-guerra, efectuadas num clima optimista de investimento em capital humano, traduzir-se-á numa crise de legitimidade do modelo

de intervenção estatal (Eurydice, 1998). Um conjunto de medidas, com destaque para a criação de novas estruturas de gestão e administração escolar e para a ênfase colocada na avaliação dos resultados das escolas, veio contribuir para a emergência de novas formas de regulação do sistema educativo, transitando-se, como tem sido designado por alguns autores, de um modelo de controlo estatal para um modelo de supervisão estatal (Magalhães, 2001). Este último apoia-se na ideia de que a auto-regulação dos estabelecimentos de ensino aumenta a eficácia e a inovação, na medida em que autoriza a flexibilidade e a adaptabilidade na concepção dos projectos educativos de escola, face às orientações políticas nacionais, reservando-se, por outro lado, o papel de avaliador ao Estado (Magalhães, 2001).

Uma das faces mais visíveis destas políticas corresponde aos desenvolvimentos levados a cabo por governos neoliberais e conservadores, desde os anos 80, em países anglosaxónicos, particularmente, nos EUA com R. Reagan e no Reino Unido com M. Thatcher, assentes na racionalidade económica e no papel do mercado. As políticas centradas na igualdade de oportunidades, do pós-guerra, com base numa forte regulação estatal, dão lugar, nesta década, a preocupações com a necessidade de aumentar o nível de conhecimentos dos alunos, a partir da livre concorrência do mercado, defendendo-se que desta forma seria possível aumentar a qualidade do ensino, beneficiando todos (Duru-Bellat, 2001; Whitty, 1996). Esta crença no mercado assenta no “princípio geral da soberania do consumidor” (Whitty, 1996), de acordo com o qual a livre concorrência dos indivíduos, que se manifesta através das escolhas e decisões de cada um, produz resultados melhores, aumentando a qualidade dos serviços prestados.

Convergindo com agenda neoliberal, embora de uma forma mitigada, e apresentando especificidades próprias (Afonso, 2002), a política educativa, em Portugal, na sequência da LBSE de 1986, deu progressivamente relevo à autonomia das escolas; à transferência de poderes para a sociedade civil, designadamente para as famílias; à eficácia e eficiência por meio da racionalidade económica; à importação dos modelos de gestão das empresas; e ao controlo pela avaliação de resultados (Cardoso, 2003; Afonso, 2002).

Uma das implicações destas políticas centradas nos estabelecimentos escolares é o aumento da margem de decisão das escolas e das famílias, com o risco de poderem funcionar como eco e reforço de interesses e estratégias particulares. É que a partir do momento em que se aumenta o espaço de intervenção nas escolas, aumenta-se a margem para os diversos actores desenvolverem estratégias que servem esses interesses particulares, sabendo que os grupos com mais recursos são aqueles que conseguem obter mais vantagens.

Reflectindo estas tendências, a defesa da liberalização da escolha da escola e a divulgação de *rankings* de estabelecimentos têm igualmente contribuído para que a diferenciação dos contextos escolares, especialmente a sua composição social, readquirira uma renovada actualidade. Investigação levada a cabo, nomeadamente, nos EUA, onde do lado das políticas se abriu um maior espaço de manobra às estratégias particulares das famílias e das escolas, tem detectado, precisamente, um aumento da segregação social entre escolas nos últimos anos (Gamoran e Lang, 2007).

Por fim, realçam-se processos relacionados com as estratégias das famílias e das escolas. No quadro do crescente investimento em educação escolar, por parte das

famílias, produto do reconhecimento de que os diplomas escolares constituem uma condição necessária à inserção socioprofissional, o desenvolvimento de estratégias de escolarização que assegurem distinção social é vital, particularmente para as classes mais elevadas (Bourdieu, 1979; Collins, 1997; Vieira, 2003a). O cenário de progressivas desvalorização de diplomas e incerteza na transição da escola para o emprego impõe a busca incessante de novas formas de distinção, com impacto nas oportunidades escolares de todos os grupos sociais.<sup>2</sup>

Deste modo, paralelamente às antigas formas de reprodução social, já salientados atrás, juntam-se novas modalidades, na medida em que as mudanças económicas, culturais e educacionais das últimas décadas vieram criar novas condições e possibilidades para a acção das famílias (Zanten, 2005).

Entre estes novos processos encontra-se a questão relativa à frequência, selecção e constituição de contextos de escolarização diferenciados. Tendo consciência que o contexto escolar frequentado é um ingrediente fundamental para marcar a diferença na carreira escolar dos filhos, a escolha da escola (ou da turma) surge cada vez mais no centro das estratégias mas também da reflexividade das famílias da classe média-alta (Zanten, 2007).

No seio das sociedades pós-industriais, a generalização da reflexividade, enquanto capacidade dos actores sociais para examinarem e alterarem as suas práticas sociais, conduzindo-os à procura incessante de informação e conhecimento, mas também, no reverso, à incerteza do conhecimento (Giddens, 1990), abrange todos os grupos sociais e, particularmente, essa categoria social (Zanten, 2007). Uma categoria em expansão nas últimas décadas, quer em Portugal, quer no contexto europeu (Costa, Mauritti, Martins, Machado e Almeida, 2000). A elevada familiaridade com os conhecimentos e procedimentos científicos aumenta a capacidade estratégica dos indivíduos deste grupo que tendem, mais do que noutros, a identificarem-se como protagonistas do seu destino, na medida em que conseguem contornar constrangimentos externos. Esta reflexividade expressa-se, ao nível do investimento escolar das famílias, por um processo de crescentes “planificação, racionalização e individualização” (Zanten, 2007:250) e, simultaneamente, de maior ansiedade e de busca incessante de informação. A preocupação com a selecção do contexto de escolarização pode, assim, dar azo à utilização, por parte destes pais, de procedimentos de recolha e análise de informação muito próximos dos usados pelos investigadores que estudam as escolas (Zanten, 2007).

Por outro lado, para as próprias escolas, o desenvolvimento de estratégias relacionadas com o recrutamento social da sua população é de crucial importância pelas

---

<sup>2</sup> A generalização da procura escolar é acompanhada por parte das elites, de uma tentativa de reconstrução das antigas diferenças (de uma busca de distinção), através de vias mais subtis, para compensar a desvalorização dos títulos escolares, como nos dá conta Vieira (2003a). Este trabalho mostra que, na sequência da massificação do ensino secundário, nos anos 90, as famílias da classe dominante lisboeta tendem a apostar fortemente nas carreiras escolares, através do seu prolongamento, bem como da sua diferenciação. O reconhecimento da competição no campo escolar leva-as “a um investimento acrescido numa carreira escolar longa inspirando, mais precocemente que outrora, táticas subtis de encaminhamento dos filhos para esse destino” (*Ibidem*:568). Recorrendo a práticas como a escolha dos melhores cursos e dos melhores estabelecimentos, o incentivo à frequência de universidades estrangeiras e a obtenção de graus para além da licenciatura, procuram assegurar a raridade e distinção face ao investimento escolar dos outros grupos sociais, no seio de um campo escolar marcado pela massificação.



implicações que tem em termos de diferenciação e segregação entre escolas. Assim, por exemplo, nas escolas mais atractivas surge a necessidade de formular critérios de triagem interna mais sofisticados, de forma a conservarem os “melhores” alunos (Zanten, 1996); enquanto as escolas com um público mais heterogéneo desenvolvem estratégias a fim de se manterem socialmente atractivas (evitando a segregação), designadamente, constituindo turmas de nível ou através da oferta de determinadas opções de formação, o que possibilita a coexistência no seu interior de algumas turmas socialmente seleccionadas, a par de turmas de origem predominantemente popular (Barthon e Oberti, 2000; Diogo, 2005; Zanten, 1996). Os interesses e as estratégias particulares, quer das famílias, quer das escolas, parecem, então, agir no sentido de se desenvolverem contextos de escolarização atravessados por desigualdades sociais.

Todos estes factores parecem convergir de modo a potenciar a diferenciação dos contextos de escolarização, com possíveis reflexos na produção de desigualdades ao nível da experiência escolar dos alunos. Esta preocupação constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento de um projecto de investigação, em curso, na Região Autónoma do Açores (Diogo, Caldeira, Serpa e Carvalho, 2008),<sup>3</sup> em relação ao qual apresentamos alguns resultados.

#### **4. Diferenciação de contextos escolares e efeitos de escola: o caso da ilha S. Miguel na Região Açores**

A investigação em causa tem por objectivo analisar em que medida as experiências escolares dos alunos, nomeadamente, o comportamento disciplinar, as escolhas e o sucesso escolar, ao nível do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, são condicionadas pelo contexto de escolarização em que se inserem (escola, turma e curso), atendendo quer à composição da população escolar, quer a aspectos relativos aos processos escolares, nos domínios da oferta educativa, do envolvimento dos actores escolares e das práticas de ensino-aprendizagem e de avaliação.

Os resultados apresentados neste trabalho referem-se a alguns dos dados recolhidos, em 2007/08, para o 9º ano de escolaridade,<sup>4</sup> na ilha de S. Miguel, muito embora o estudo seja mais abrangente. Pretende-se, desta forma, estabelecer comparações com informação obtida em 1999/2000, numa investigação anteriormente realizada (Diogo, 2008).

A ilha de S. Miguel concentra grande parte das escolas e dos alunos. No universo de escolas que ofereciam o 9º ano de escolaridade, em 2007/08, nas nove ilhas do arquipélago, a ilha de S. Miguel registava a maior proporção de estabelecimentos escolares (47%), seguindo-se a ilha Terceira, com apenas 17%. Da mesma forma, S. Miguel incluía 60% dos alunos a frequentar o 9º ano e a ilha Terceira 20%, de um universo de 2866 alunos.

Comparativamente com o ano lectivo de 1999/2000, o número de escolas em S. Miguel não se alterou significativamente (funcionavam treze nessa data e catorze em 2007/08). No entanto, a rede escolar sofreu alterações mais substanciais. O 3º ciclo do ensino obrigatório passou a ser oferecido em locais onde não existia, em

---

<sup>3</sup> O projecto, intitulado *Escolas: Contextos e Experiências (ECE)*, é financiado pela Direcção Regional da Ciência e Tecnologia da Região Autónoma dos Açores, e inclui, ainda, na equipa de investigação, S. Caldeira; M. Serpa e C. Carvalho.

<sup>4</sup> Final do 3º ciclo do ensino básico e, simultaneamente, da escolaridade obrigatória.



contrapartida, deixou de constar na oferta de algumas escolas situadas em locais onde já era ministrado noutros estabelecimentos. A oferta de ensino, evolui, assim, no sentido de uma distribuição mais desconcentrada na segunda data. Esta reorganização da rede escolar teve consequências na composição social das escolas como se pode aferir no quadro 1.

O quadro apresenta a composição social das escolas e das turmas de 9º ano nas duas datas, nos 6 concelhos que a ilha abrange. Destacam-se as percentagens de alunos das classes média/alta (A), incluindo aqui a burguesia e a pequena burguesia técnica e de enquadramento (Almeida, Costa e Machado, 1988) e das classes populares (P), incluindo o operariado, o campesinato, o proletariado agrícola e o proletariado dos serviços<sup>5</sup>.

### Quadro 1

A composição social das turmas do 9º ano, em S. Miguel, nos anos lectivos de 1999/2000 e 2007/2008 - Proporção da classe média/alta (A) e de classes populares (P)

Escolas do concelho de Ponta Delgada																
Turmas	Escolas situadas na cidade								Escolas situadas fora da cidade							
	Esc. A		Esc. B		Esc. C		Esc. D		Esc. E		Esc. F		Esc. G			
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P		
<b>1999/00</b>																
1	56,5	4,3	5,6	50,0	0,0	47,4	50,0	17,9	3,8	76,9	0,0	88,5	*	*		
2	32,0	24,0	5,0	50,0	7,7	46,2	48,1	11,1	0,0	87,5	0,0	92,3	*	*		
3	68,2	9,1	19,2	26,9	60,0	10,0	8,7	52,2	0,0	87,5	0,0	81,5	*	*		
4	19,0	47,6	7,7	53,8	41,7	20,8	12,0	68,0	3,8	88,5	0,0	100,0	*	*		
5	7,4	40,7	23,1	38,5	20,0	36,0	0,0	71,4	0,0	95,0	0,0	88,9	*	*		
6					35,3	11,8	0,0	76,5	0,0	100,0			*	*		
7					20,8	41,7	5,9	88,2					*	*		
Total	35,6	25,4	11,7	43,7	27,5	30,3	20,9	50,6	1,4	88,6	0,0	90,2	*	*		
<b>2007/08</b>																
1	75,0	20,0	*	*	10,5	63,2	54,2	29,2	5,9	76,5	5,6	83,3	15,0	60,0		
2	29,4	47,1	*	*	64,7	11,8	34,8	34,8	#	#	0,0	50,0	15,0	75,0		
3	31,8	36,4	*	*	13,0	56,5	38,1	9,5	#	#	5,3	84,2	0,0	68,8		
4	25,0	41,7	*	*	26,3	36,8	31,8	22,7	#	#	9,1	68,2				
5	16,7	62,5	*	*	18,8	62,5	56,0	16,0	#	#	0,0	78,9				
6	44,4	22,2	*	*	38,9	27,8	86,4	0,0	#	#						

<sup>5</sup> No caso dos dados de 1999/2000 incluíram-se todos os empregados dos serviços e não apenas os mais desqualificados na categoria proletariado dos serviços. Em 2007/08 esses foram agrupados em duas categorias diferentes, na pequena burguesia de execução (agrupada nas classes médias, não apresentadas no quadro) e no proletariado dos serviços. Este facto, pode explicar uma atenuação, entre as duas datas, na proporção de classes populares. No que diz respeito às classes média/alta, os critérios de classificação são os mesmos nas duas investigações.

7	47,4	21,1	*	*	50,0	10,0	66,7	8,3	#	#						
8	#	#	*	*	15,8	36,8										
Total	37,5	36,8	*	*	29,1	38,4	52,8	17,4	5,9	76,5	4,2	72,9	10,7	67,9		
<b>Escolas dos restantes 5 concelhos da Ilha de S. Miguel</b>																
Turmas	Con. Lg		Con. VFC		Concelho de Ribeira Grande								Con. Pv.		Con. Nd	
	Esc. H		Esc. I		Esc. J		Esc. K		Esc. L		Esc. M		Esc. N**		Esc. O	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P		
<b>1999/2000</b>																
1	4,8	85,7	13,0	56,5	7,4	77,8	0,0	86,4	5,0	70,0	*	*	14,3	66,7	4,8	95,2
2	4,2	83,3	0,0	87,0	10,5	57,9	4,3	95,7	0,0	84,2	*	*	9,5	71,4	0,0	94,7
3	0,0	96,0	12,0	76,0	4,8	81,0					*	*	0,0	75,0	4,8	81,0
4	0,0	95,5	0,0	88,9	7,7	46,2					*	*	0,0	95,7		
5	0,0	88,5	0,0	95,2	4,2	41,7					*	*	0,0	88,2		
6					0,0	76,5					*	*				
7					0,0	100,0					*	*				
8					0,0	95,7					*	*				
Total	1,7	89,8	5,5	80,0	4,5	71,2	2,2	91,1	2,6	76,9	*	*	4,7	79,2	3,3	90,2
<b>2007/08</b>																
1	8,7	60,9	4,2	62,5	12,0	64,0	*	*	#	#	0,0	65,2	23,1	61,5	5,0	70,0
2	19,2	69,2	0,0	81,0	20,8	50,0	*	*	#	#	0,0	76,0	20,0	53,3	0,0	86,7
3	0,0	81,0	0,0	81,8	21,7	39,1	*	*	#	#	0,0	80,0	0,0	85,7	4,8	76,2
4	19,2	42,3	#	#	15,0	65,0	*	*	#	#			#	#		
5	10,0	75,0	#	#	9,1	77,3	*	*					#	#		
6	0,0	66,7	#	#	4,5	86,4	*	*								
7	0,0	62,5	#	#	4,5	81,8	*	*								
8	0,0	72,7					*	*								
9	#	#					*	*								
10	#	#					*	*								
11	#	#					*	*								
Total	7,7	65,6	1,5	74,6	12,7	65,8	*	*	#	#	0,0	74,0	14,3	66,7	3,6	76,8

Legenda: \* Escola inexistente ou que não oferece o 9º ano na data em questão \*\* Agrega duas escolas, pertencentes à mesma unidade orgânica # Turma cujos dados não nos foram devolvidos.

Notas: (1) A numeração das turmas (T) é arbitrária, não corresponde à identificação que têm na escola. (2) No quadro não consta a percentagem de alunos pertencentes à classe média.

Um dos padrões evidenciados no quadro, nas duas datas, refere-se à diferença entre a composição social das escolas da cidade de Ponta Delgada e a dos restantes estabelecimentos da ilha. Considerando as características das freguesias envolvidas,

podemos referir-nos a estes dois espaços como urbano e rural (ver Tomás e Medeiros, 1999). As escolas rurais apresentam uma elevada concentração de alunos das classes populares, com médias acima dos 65% e uma representação muito baixa das classes média/alta (abaixo dos 15%). Numa leitura a partir das turmas, as conclusões não divergem. Todas as turmas, sem excepção, apresentam percentagens de alunos oriundos das classes populares superiores às percentagens de alunos das classes média/alta. Estamos, pois, perante um cenário de elevada homogeneidade social.

Contrariamente, as escolas urbanas caracterizam-se por uma composição social mais favorecida e por uma maior heterogeneidade social. A percentagem de alunos das classes média/alta é, em diversos casos, superior à dos alunos de origem popular. Por outro lado, no interior de algumas das escolas urbanas com predominância popular, é possível encontrar turmas de composição social favorecida, proporcionando aos seus alunos contextos internamente homogêneos mas diferenciados do resto da escola. Como tivemos ocasião de analisar anteriormente (Diogo, 2005), o caso da escola D constitui uma situação paradigmática. Em 1999/2000, a escola possuía duas turmas com elevada proporção das classes média/alta e um conjunto de turmas com elevada proporção das classes populares (por exemplo, enquanto a turma 2 possuía apenas 11% de alunos de origem popular, a turma 7 concentrava 88%). A população discente desta escola, caracterizada pela heterogeneidade social, encontrava-se distribuída de um modo que minimizava essa heterogeneidade ao nível intra-turma e a maximizava entre turmas. Esta estratégia de constituição de turmas não pode ser desligada do facto desta escola corresponder ao antigo liceu da cidade que se viu obrigada, por imperativos da carta escolar, a recrutar uma elevada percentagem de alunos de origem popular, afectando o seu antigo prestígio, enquanto escola frequentada pela elite local.<sup>6</sup>

Estabelecendo a comparação entre as duas datas em análise, observa-se que esta deixou de ser a escola urbana que recebia a maior proporção de alunos das classes populares (51% em 1999/2000), para passar a ser aquela que, não só recebe menos alunos com essa proveniência social (apenas 17% em 2007/08), como é também a escola com a maior concentração de alunos das classes média/alta (53%). A análise por turmas permite ver que, na generalidade, há uma proporção de alunos das classes média/alta superior à das classes populares (com excepção de uma turma em que os quantitativos são iguais).

Esta situação deriva da canalização de alunos de meio rural para uma nova escola, mas também da atracção que esta tem exercido sobre os pais mais mobilizados no investimento na carreira escolar dos filhos. A recente alteração da legislação regional,

---

<sup>6</sup> Tem-se observado noutros locais do país, designadamente em Setúbal (Silva, 1999) e em Lisboa (Vieira, 2003b), a existência, na actualidade, de vestígios da desigualdade de prestígio que demarcava os liceus das escolas técnicas, antes da unificação do ensino – presentes na sua oferta de ensino, na sua composição social e nas próprias representações dos actores que, inclusive, continuam a utilizar as velhas designações. Ao contrário destes trabalhos que notavam uma polarização entre escolas, no contexto em estudo (em 1999/2000) a polarização surge no interior da mesma escola, entre turmas. Pois a escola D é, também, a escola que acolhe, no total, mais alunos de condição social baixa. Se globalmente esta escola não conseguiu manter-se como uma escola “de elite”, ela continua a oferecer, em contrapartida, no seu interior, micro-contextos seleccionados.

permitindo a livre escolha da escola no ensino básico, poderá vir a acentuar este fenómeno.<sup>7</sup>

Globalmente, os dados sobre a composição social das escolas mostram que o cenário actual da oferta de ensino, ao nível do 9º ano, caracteriza-se por uma maior diferenciação entre estabelecimentos escolares do que em 1999/2000. Assim, no primeiro período, a escola A com 36% de alunos das classes média/alta contrastava com a escola F, sem alunos com essa proveniência social, ao passo que no segundo período, o contraste faz-se entre a escola D, com 53%, e a escola M, sem nenhum aluno nesse grupo social.

Uma das questões que se pode colocar é a de saber em que medida a inserção em contextos diferenciados condiciona os percursos escolares dos alunos. Por outras palavras, pretende-se investigar se as características de cada contexto escolar podem potenciar ou limitar as oportunidades escolares que seriam de esperar em jovens com características individuais semelhantes.

O quadro 2 apresenta cinco modelos de regressão logística<sup>8</sup> explicativos das expectativas dos alunos do 9º ano obterem um curso superior.<sup>9</sup> O primeiro modelo (M1) introduz as variáveis referentes ao aproveitamento escolar, explicando 42% da variância. De acordo com este, pode observar-se que as expectativas escolares dos alunos estão positivamente relacionadas com as classificações e inversamente com a idade. O M2 inclui, além do aproveitamento, o sexo. Os coeficientes indicam que não se registam diferenças significativas entre rapazes e raparigas, quanto às suas expectativas, para igual nível de classificações.<sup>10</sup> Deste modo, a variância do modelo não se altera significativamente. Ao inserir as variáveis relativas à origem social, no M3, a variância sofre um acréscimo substancial (+ 12,5). Verifica-se que os alunos com pais mais escolarizados e da pequena burguesia têm expectativas escolares mais elevadas, se tudo o resto constante

---

<sup>7</sup> A alínea 4 do artigo 9.º, do Decreto Legislativo Regional n.º 18/2007/A, de 19 de Julho, define que “os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória, os do ensino secundário e os formandos do ensino profissional escolhem livremente a unidade orgânica que pretendem frequentar, independentemente da sua área de residência”, “Sem prejuízo do disposto no número anterior” que estipula que “Os alunos da educação pré-escolar e dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico residentes na área pedagógica de uma escola básica integrada frequentam, tendencialmente, um dos estabelecimentos escolares que a integram, num percurso escolar que deve ser encarado como uma única sequência educativa para fins pedagógicos e de distribuição de alunos.”

<sup>8</sup> Trata-se de uma técnica de análise de regressão que se distingue da regressão linear na medida em que a variável dependente é nominal, por isso, não é possível aplicar a função linear, procedendo-se a uma transformação logarítmica. Em vez da recta da regressão, calculada a partir do método dos mínimos quadrados, a equação de regressão traduz-se numa curva em forma de S, calculada através do método da máxima verosimilhança. Optámos por apresentar os coeficientes  $\beta$  e, no que respeita à variância, o indicador de Nagelkerke, cuja variação se situa entre 0 e 1.

<sup>9</sup> Os dados foram recolhidos a partir de um inquérito aos alunos em 2007/08, abrangendo também os 6º e 12º anos, num total de onze escolas seleccionadas na Região Açores. Os resultados aqui apresentados referem-se apenas aos quatro estabelecimentos seleccionados para a ilha de S. Miguel.

<sup>10</sup> Este resultado difere do encontrado em 1999/2000 (Diogo, 2008). Aí as raparigas apresentavam maiores expectativas, se tudo o resto constante.

## Quadro 2

Expectativas de obter um curso superior em função do estabelecimento escolar, controlando as variáveis individuais (modelos de regressão logística)

	M1	M2	M3	M4	M5
Classificação em l. portuguesa	1,105***	1,087***	0,894**	0,927**	1,015**
Classificação em matemática	0,569**	0,575**	0,522*	0,587**	0,701**
Idade	-0,822***	-0,823***	-0,668***	-,680***	-,614***
Sexo (rapaz/rapariga)		-0,112	-0,463~	-0,491~	-0,602~
Escolaridade dos pais			0,570***	0,325*	0,347*
Burguesia/ cl. popular			-0,683~	-0,763~	0,554
P. burguesia / cl. popular			0,669*	0,333	0,335
Composição social favorecida				0,041***	
Escola H / escola D					-3,425***
Escola J / escola D					-0,552
Escola M / escola D					-2,174***
Constante	6,731**	6,819**	3,727	3,646	3,813
N	428	428	428	428	428
-2LL	422,857	422,651	360,606	334,727	302,714
X <sup>2</sup>	158,307***	158,513***	220,558***	246,437***	278,450***
R <sup>2</sup> (% Variância)	41,6	41,7	54,2	58,9	64,4

~ p < 0,10; \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001

Nota: Classificação em língua portuguesa e classificação em matemática são duas variáveis que se referem à informação prestada pelo aluno sobre a nota obtida no final do 2º período (varia entre 1 e 5); idade varia entre 13 e 18 anos; sexo é uma variável dicotómica que opõe rapaz (1) a rapariga (0); escolaridade dos pais refere-se à escolaridade mais elevada entre os dois pais, variando entre 0 (sem nível de escolaridade) e 5 (ensino superior); classe social é uma variável qualitativa agregada em três categorias, burguesia; pequena burguesia e classe popular, decomposta em duas variáveis mudas, nas quais a variável de referência (0) é a classe popular; escola diz respeito ao estabelecimento frequentado pelo jovem do 9º ano, num total de quatro possibilidades que foram transformadas em variáveis mudas, em igual número ao total de escolas menos uma, sendo esta última a modalidade de referência (0); composição social favorecida refere-se à percentagem de alunos da classe média/alta, de acordo com os dados apresentados no quadro 1.

O M4 inclui as variáveis anteriores e, ainda, a composição social da escola. A inclusão desta última variável permite um ganho explicativo (+4,7). A leitura dos coeficientes indica que quanto mais elevada a percentagem de alunos de condição social favorecida na escola, maiores as expectativas de obtenção do ensino superior. Em consonância com a literatura atrás referida, os resultados evidenciam que a origem social dos alunos contribui para explicar as desigualdades de escolarização, enquanto efeito individual (M3) e enquanto efeito contextual (M4).

No M5 introduz-se o estabelecimento escolar, controlando as variáveis individuais (aproveitamento escolar, sexo e origem social do aluno). Este modelo mostra que a escola frequentada faz diferença nas expectativas de obtenção do ensino superior. Com igual aproveitamento escolar (classificações em português e matemática e idade), sexo e origem social (escolaridade dos pais e classe social), os alunos que frequentam a escola D apresentam expectativas, significativamente, superiores aos alunos das outras escolas, particularmente, das escolas H e Ma.

Comparativamente com o M3, este modelo permite um acréscimo explicativo mais importante do que o M4 (+10,2). Esta diferença sugere que o efeito de escola não se esgota no efeito de composição. Deste modo, importa prosseguir as análises, em trabalhos a apresentar futuramente, de forma a investigar outras características da escola, designadamente, as que se reportam às suas dinâmicas de funcionamento, ao nível da organização e da sala de aula, em articulação com a sua composição social.

### **Em conclusão**

O cenário da oferta educativa na ilha de S. Miguel, no que respeita ao 9º ano de escolaridade, caracteriza-se pela existência de um conjunto de estabelecimentos escolares com elevada homogeneidade social, prevalecendo uma população discente das classes populares. Esta característica genérica não impede que se perspetive, neste mesmo território, fenómenos de diferenciação e segregação entre contextos escolares.

Utilizando uma lente mais microscópica, através da análise da composição social das turmas, detectámos contextos bastante polarizados, no interior de uma mesma escola, permitindo, deste modo, a coexistência, sem se misturarem, de públicos das classes populares, por um lado, e das classes média/alta, por outro. Observámos também, num segundo período, uma mudança na composição social do mesmo estabelecimento que, dessa forma, contribuiu para o surgimento de um fenómeno de polarização entre escolas, anteriormente inexistente.

Muito embora os pólos em causa possam corresponder a conjuntos quantitativamente muito desequilibrados, bem como localizados em espaços descontínuos (logo potencialmente não concorrenciais), a verdade é que representam a estrutura de oferta de um território, ao nível do ensino básico, marcada por uma substancial diferenciação de contextos, com potencial impacto nas desigualdades de escolarização.

Como referimos, um conjunto de processos sociais tem vindo a contribuir para esta diferenciação de contextos, destacando-se, de uma forma mais directa, as estratégias desenvolvidas pelas famílias e pelas escolas melhor posicionadas, quer no jogo escolar, quer no jogo social. Mesmo que estas estejam presentes em número

reduzido, as suas acções não deixam de ter consequências no campo de oportunidades dos outros grupos. Nesse sentido, os dados analisados mostraram que as expectativas escolares dos alunos variavam, não só em função dos seus níveis de sucesso e das suas origens sociais, mas também dos estabelecimentos escolares frequentados, devido à composição social destes, assim como a outras características e/ou processos escolares a analisar e dar conta futuramente.

## **Bibliografia**

AFONSO, A. J. (2002), “O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata”, in L. Lima; A. J. Afonso (orgs.), *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 33-59.

ALMEIDA, J. F.; COSTA, A. F.; MACHADO, F.L. (1988), “Famílias, estudantes e universidades - Painéis de observação sociográfica”, *Sociologia - Problemas e Práticas*, 4, pp. 11-44.

BARTHON, C.; OBERTI, M. (2000), “Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements”, in A. H. van Zanten (org.), *L'École. L'État des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, pp. 302-310.

BOUDON, R. (1973), *L'Inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1979), *La distinction: Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs.) (2008), *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

CARDOSO, C. M. (2003), “Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra”, in J. Barroso (org.), *A escola pública. Regulação, desregulação e privatização*, Porto, Edições ASA, pp. 149-191.

CARREIRA, M. (1996), *As políticas sociais em Portugal*, Lisboa, Gradiva.

CHERKAOUI, M. (1979), *Les paradoxes de la réussite scolaire: Sociologie comparée des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF.

COLLINS, R. (1997), “Niveaux d'études et stratification sociale: théorie fonctionnaliste et théorie du conflit”, in J.-C. Forquin (org.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 1971 (1<sup>a</sup> ed.), pp. 111-140.

COSTA, A. F.; MAURITTI, R.; MARTINS, S.; MACHADO, F. L.; ALMEIDA, J. F. (2000), “Classes sociais na Europa”, *Sociologia: Problemas e práticas*, 34, pp. 9-43.

COUSIN, O. (1998), *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF.

DAVIES, J. (1976), “Les effets de la composition d'un groupe: technique d'analyse”, in R. Boudon e P. Lazarsfeld (orgs.), *L'analyse empirique de la causalité*, Paris, Mouton, pp. 170-180.



DELCOURT, J. (1986), “Para uma nova sociologia da educação”, in C. A. Pinto; I. V. Alçada; J. R. Silva (orgs.), *Análise social e organizacional da educação*, Lisboa, Escola Superior da Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, pp. 37-56.

DEROUET, J.-L. (1987), “Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d’un nouvel objet scientifique”, *Revue Française de Pédagogie*, 78, pp. 86-108.

DIOGO, A. M. (2005), “Na encruzilhada das estratégias das famílias e da organização das escolas: a composição das turmas na ilha de S. Miguel”, *Arquipélago – Ciências da Educação*, 6, pp. 23-52.

— (2008), *Investimento das famílias na escola. Configuração familiar e contexto escolar local*, Oeiras, Celta.

DIOGO, A. M.; CALDEIRA, S.; SERPA, M.; CARVALHO, C. (2008), “Contextos de escolarização e sucesso da experiência escolar dos alunos”, *Arquipélago – Ciências da Educação*, 9, pp. 89-114.

DOMINGOS, A. M.; BARRADA, H.; RAINHA, H.; NEVES, I. P. (1986), *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. (1998), *Dans quelle société vivons nous?*, Paris, Seuil.

DURU-BELLAT, M. (2001), “Controverses autour du choix de l’école: les leçons de l’étranger”, *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30 (2), pp. 131-153.

— (2003), *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.

ENTWISLE D.; ALEXANDER, K. (1993), “Entry into school. The beginning school transition and educational stratification in the United States”, *Annual Review of Sociology*, 19, pp. 401-423.

EURYDICE (1998), *O ensino secundário na União Europeia: estruturas, organização e administração*, Lisboa, Ministério da Educação.

FORQUIN, J.-C. (1997), *Les sociologues de l’éducation américains et britanniques*, Paris-Bruxelles, De Boeck.

GAMORAN, A.; LANG, D. (2007), “Social inequalities and educational opportunity: a 40 year retrospective”, in R. Teese; S. Lamb e M. Duru-Bellat (orgs.), *International studies in Educational inequality, theory and policy*, Dordrecht, Springer, 1, pp. 23-47.

GIDDENS, A. (1990), *As consequências da modernidade*, Oeiras, Celta.

GRÁCIO, S. (2002), “Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, pp. 41-66.

LIMA, J. A. (2008), *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

MAGALHÃES, A. (2001), “A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: a autonomia como instrumento”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 59, pp. 125-143.

NASH, R. (1999), “Realism in the sociology of education: ‘explaining’ social differences in attainment”, *British Journal of Sociology of Education*, 20, 1, pp. 107-125.

PINTO, C. A. (1995), *Sociologia da escola*, Lisboa, McGraw-Hill.

RAMOS, R. (1988), “Culturas de alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo”, *Análise Social*, 24 (103-104), pp. 1067-1145.

ROSANVALLON, P. (1984), *A crise do Estado Providência*, Lisboa, Editorial Inquérito.

RUTTER, M.; MAUGHAN, B. (2002), “School effectiveness findings 1979-2002”, *Journal of School Psychology*, 40 (6), pp. 451-475.

SILVA, C. G. (1999), *Escolhas escolares, heranças sociais*, Oeiras, Celta.

TEDDLIE, C.; REYNOLDS, D. (orgs.) (2000), *The international handbook of school effectiveness research*, London, Falmer Press.

TEODORO, A. (2001), *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Afrontamento.

THRUPP, M. (1999), *Schools making a difference. Let's be realistic!*, Buckingham, Open University Press.

TOMÁS, L.; MEDEIROS, O. (1999), “Acidade e o campo. Uma abordagem sociográfica de um espaço insular: o caso de S. Miguel”, in *Actas do Colóquio comemorativo dos 450 anos da cidade de Ponta Delgada*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores / Câmara Municipal de Ponta Delgada.

VALENTIM, J. P. (1997), *Escola, igualdade e diferença*, Porto, Campo de Letras.

VIEIRA, M. M. (2003a), *Educar herdeiros: práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e Tecnologia.

— (2003b), “Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar”, in M. M. Vieira; J. Pintassilgo; B. P. Melo (orgs.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 75-103.

WHITTY, G. (1996), “Autonomia da escola e a escolha parental: Direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, pp. 115-139.

ZANTEN, A. van (1996), “Fabrication et effets de la ségrégation scolaire”, in S. Pagan (org.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découvert, pp. 281-291.

— (2005), “New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies”, *European Educational Research Journal*, 4 (3), pp. 155-169.

— (2007), “Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la classe media en Francia”, *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 245-278.

**Abstract:**

The social access to school education has taken place, from its outset, in contexts that are far from being considered uniform. Most recent research, especially the one carried out in the English speaking countries, has been demonstrating for the last three decades the existence of school effects in the pupils' schooling. Studies of a similar nature are, however, scarce in Portugal, even though an increasing number of factors combine to make school contexts gradually more visible, in what concerns both education policies and the social actors' strategies. This paper seeks to reflect upon the segregation phenomenon as it is shown by the way pupils are organised in school, as well as upon its impact on the pupils' school

experience. In order to accomplish these goals, we handle the issues within the theoretical framework of sociology of inequalities in education, and adopt an articulated vision of school and family dynamics and strategies, in line with the concept of social composition. The second part of this study presents the results of a research that we have been conducting in the Autonomous Region of the Azores, which suggest (i) a substantial differentiation of contexts on the basic<sup>11</sup> education level; (ii) an increase in this phenomenon; (iii) a potential impact of school differentiation in the pupils' experience, since the context tends to determine school expectations.

**Keywords:**

Social inequalities in education; Family and school strategies; Social composition of schools; School effects.

**Résumé:**

L'accès de la population à l'éducation scolaire a eu lieu, depuis ses débuts, dans des contextes qui sont loin d'être uniformes. La recherche menée, surtout dans des pays anglophones, a montré, depuis les dernières trente années, l'existence d'effets de l'école sur la scolarisation des élèves. Les études de ce genre sont cependant rares dans notre pays, bien qu'un ensemble de facteurs contribue, de plus en plus, à la visibilité des contextes scolaires, soit dans le domaine des politiques éducatives, soit dans le domaine des stratégies des acteurs sociaux. Ce texte se veut une réflexion sur le phénomène de ségrégation dans la façon dont les élèves sont organisés à l'école et sur l'impact de ce fait sur leur expérience scolaire. Pour ce faire, nous avons conçu ces questions, d'un point de vue théorique, dans le cadre de la sociologie des inégalités dans l'éducation et nous avons articulé les dynamiques et les stratégies de l'école et de la famille, à partir du concept de composition sociale. Dans une seconde partie, nous y présentons les résultats de la recherche que nous menons dans la Région Autonome des Açores qui suggèrent (i) l'existence de contextes substantiellement différents dans l'enseignement basique<sup>12</sup>; (ii) une amplification de ce phénomène ; (iii) l'impact potentiel de la différenciation des contextes scolaires dans l'expérience scolaire des élèves, dans la mesure où leurs attentes scolaires sont déterminées par le contexte.

**Mots-clés:**

Inégalités sociales dans l'éducation; Stratégies des familles et des établissements scolaires; Composition sociale de l'établissement scolaire; Effets d'école.

---

<sup>11</sup> The Portuguese classification of the first nine years of schooling, corresponding to primary and secondary education levels.

<sup>12</sup> Cette désignation correspond aux premières neuf années de scolarité du système éducatif portugais.