

## DESIGUALDADES ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIAIS

*Teresa Seabra*

Os ideais da igualdade surgem num contexto histórico preciso e correspondem a uma nova concepção de justiça que funda e organiza as sociedades modernas.<sup>1</sup> Como esclarecem Fitoussi e Rosanvallon (1997): “A igualdade é um projecto, um princípio de organização que estrutura o devir de uma sociedade. [...] O princípio de igualdade [...] é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado.” (pp. 64-5). Historicamente, no debate dos princípios orientadores dos sistemas públicos de ensino passou-se da ideia inicial de *igualdade* à de *equidade* e a de *igualdade de oportunidades* foi dando lugar à de *igualdade de resultados*.

### **Igualdade, equidade, igualdade de oportunidades e igualdade de resultados**

A escola tem o tempo da escrita (Terrail, 2002), mas só se associa ao desígnio da igualdade de oportunidades com o advento da construção da escola pública. Condorcet, um dos mais acérrimos promotores da estatização da escola, defende, em 1792, que a escola deve permitir a “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades, chegar à melhor situação social possível, onde os critérios de selecção e de orientação são por isso intrínsecos à personalidade do aluno e não sofrem o efeito da origem social” (Van Haecht, 2001: 13).

As decisões dos poderes públicos foram centradas em garantir as condições de acesso e de frequência da escola pública, instituindo a gratuitidade do ensino e, posteriormente, a sua obrigatoriedade.<sup>2</sup> A primeira preocupação não foi propriamente a de criar condições para a igualdade de oportunidades, mas a de garantir o acesso de todos à instrução elementar. Em países onde a classe mercantil tinha criado uma rede significativa de educação privada, como era o caso de Inglaterra, o sistema de ensino na segunda metade do século XIX era completamente dual: as escolas privadas continuaram a ser frequentadas pelas classes sociais mais favorecidas e o público escolar das escolas públicas eram os filhos dos trabalhadores; a par desta distinção de públicos (e também por causa dela) os currículos eram diferentes e o

---

1 O artigo corresponde, com algumas alterações, a parte de um dos capítulos da tese de doutoramento da autora (Seabra, 2008).

2 Em Portugal, instituiu-se o princípio da gratuitidade para todos os cidadãos em 1826 e a obrigatoriedade de frequência (três anos) é declarada em 1911.

da escola pública não se adequava ao prosseguimento de estudos (Coleman, 1975 [1968]).<sup>3</sup> Esta situação foi sendo progressivamente questionada à medida que se afirmavam os ideais da igualdade de oportunidades e se foi efectivando e alargando a escolaridade obrigatória. Só quando “todas ou quase todas as crianças são escolarizadas entre os 6 e os 12 anos [se torna] legítimo reclamar para cada um o direito de adquirir uma formação à sua escolha, desde que tenha capacidades. A origem social do indivíduo, seu sexo, sua nacionalidade, sua origem étnica ou regional, os rendimentos dos pais não podem constituir obstáculos” (Crahay, 2000). É no mesmo sentido que Lahire (2003) salienta só fazer sentido relacionar as desigualdades sociais com as desigualdades escolares quando há uma igualdade na procura e valorização da escolaridade por parte de todos os grupos sociais e nem todos conseguem atingir os níveis de escolarização ou o tipo de formação desejados.

A aceção dominante da igualdade de oportunidades começa por ser a de garantir o acesso de todos à escola e a exposição dos alunos às mesmas condições de ensino, ou mais simplesmente, tudo igual para todos. É obrigação do estado proporcionar essas condições de paridade e passa a ser obrigação das famílias e das crianças usarem a oportunidade que lhes é oferecida (Coleman, 1975 [1968]). Trata-se de fazer depender o futuro do mérito de cada um, já que todos estão sujeitos às mesmas exigências; suprimindo os obstáculos decorrentes da condição social, o sucesso ou o insucesso dependem em primeiro lugar do mérito do próprio aluno, o qual integra para além dos dotes naturais o esforço despendido — “quem reprova é o culpado pois não se esforçou” (Husén, s/d).

Esta concepção meritocrática da igualdade de oportunidades foi reforçada no período imediato ao segundo pós-guerra, com o desígnio de a escola proporcionar a identificação dos talentos necessários à reconstrução e à expansão económica. Esta procura da “reserva de talentos”, acompanhada das teorias do *capital humano*, que atingiram o seu expoente máximo também neste período, veio reforçar a ideia do papel redentor que a escola podia ter na mudança societal.

Concomitantemente, uniformizavam-se o mais possível os sistemas educativos, sobretudo no que veio progressivamente a ser designado por escolaridade básica.<sup>4</sup> Neste primeiro patamar da escola, todos deveriam aceder a um sistema de ensino em tudo semelhante: os mesmos currículos, a mesma qualidade de professores, as mesmas exigências, de modo a que os resultados não fossem afectados pela disparidade de condições escolares e fosse assim possível diferenciar os alunos de acordo com o mérito revelado.<sup>5</sup> Nos Estados Unidos, à semelhança do que tinha acontecido em Inglaterra com a separação entre as escolas públicas das classes

---

3 Em Inglaterra constituíram-se mesmo dois departamentos governamentais diferentes — o Departamento da Educação e Departamento das Ciências e Artes — que preparavam e avaliavam os exames dos dois tipos de escolas, as *board schools* e as *voluntary schools* e só nestas últimas o currículo e o exame podiam dar origem à admissão na educação superior (Coleman, 1975 [1968]).

4 Em Portugal só em 1968 os alunos passaram a ser obrigados a frequentar seis anos de escolaridade (decretada em 1964) e nesse ano, pela primeira vez, o ensino é igual para todos até ao 6.º ano — o ciclo preparatório do ensino secundário unifica os dois primeiros anos do ensino técnico e liceal.

populares e as privadas das classes mais favorecidas, a primeira metade do século XX foi marcada por clara separação entre as escolas frequentadas pelos negros e as frequentadas pelos brancos (por funcionamento do mercado escolar). Esta separação foi sendo questionada e discutida nos fóruns sociais legitimados e o argumento evocado para se defender a alteração dessa situação foi o dos efeitos que produzia a escolaridade efectivada nessas condições, dado que os resultados da população escolar negra seriam diferentes se não fossem escolarizados em escolas segregadas do ponto de vista racial. Coleman (1975 [1968]) assinala que, nesse momento, se introduziu uma nova acepção do conceito de igualdade de oportunidades, pois passou a considerar-se os *efeitos da escolarização* e, portanto, a atenção passou a focar-se, além do acesso, também nos resultados.

O debate acerca do que devia considerar-se como alvo e medida da igualdade de oportunidades foi-se aprofundando e o nível de exigência foi aumentando. Em meados dos anos 60 publicam-se os resultados de estudos empíricos de grande envergadura, pelos recursos envolvidos e pela dimensão das amostras, realizados com o objectivo de ser avaliado o grau de concretização da igualdade de oportunidades, a pedido das instâncias governativas, nos Estados Unidos e em Inglaterra, e que ficaram conhecidos por, respectivamente, Relatório Coleman e Relatório Plowden, publicado o primeiro em 1966 e o segundo em 1967.<sup>6</sup> Os dados evidenciaram a insuficiência das medidas em curso na consecução da igualdade de oportunidades: mesmo estando sujeitos (pelo menos aparentemente) às mesmas condições de ensino, a disparidade de resultados entre as classes populares e as socialmente mais favorecidas, assim como entre os alunos negros e brancos, era muito significativa e sempre penalizadora dos filhos dos mais desfavorecidos socialmente. Simultaneamente, publica-se em 1964, relativamente à sociedade francesa, uma obra de referência no domínio da sociologia da educação, pela sua riqueza analítica e pela denúncia do elitismo social dos estudantes do ensino superior — trata-se de *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Este conjunto de pesquisas, produzidas nos países que constituíam a vanguarda da modernidade, deu vigor à ideia de que para proporcionar igualdade de oportunidades não era suficiente, nem desejável, dar “tudo igual a todos”, e que esta política tinha como efeito perverso potenciar a desigualdade de oportunidades.

Consequentemente, os governos adoptam uma nova perspectiva, que consiste num deslocamento da lógica de *igualdade* para uma lógica de *equidade*: a distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas. Se, quando acedem à escola, os próprios alunos são portadores de diferentes condições de apreenderem o que a escola lhes proporciona, torna-se necessário *dar*

---

5 Hussén, em obra publicada em 1975 (cuja tradução portuguesa dos Livros Horizonte não tem data), levanta a questão da justiça da própria ideia de meritocracia: será justo o destino social ser decidido em função do mérito revelado, uma vez que este pode ser parcialmente atribuível ao potencial genético? Assim, defende ser importante a escola criar as condições necessárias a que todos tenham resultados positivos.

6 No caso do Relatório Coleman foi aplicado um inquérito a uma amostra representativa dos alunos americanos do 1.º ao 12.º ano de escolaridade; o Relatório Plowden circunscreveu-se aos alunos da escola primária.

*mais* aos que estão, à partida, menos munidos para responder às exigências escolares, de modo a igualar as condições de obtenção de resultados e estes serem dependentes exclusivamente do mérito de cada um. Como especificam Fitoussi e Rosanvallon, “trata-se de uma desigualdade correctora, destinada a reduzir ou a compensar uma desigualdade primeira. [...] a equidade não se opõe à igualdade e supõe, pelo contrário, a busca de critérios de igualdade mais exigentes” (p. 63). E acrescentam: “A igualdade de oportunidades pode conciliar-se com desigualdades muito grandes de realização. Mas tais desigualdades são consideradas inaceitáveis se a sociedade tiver a impressão de que o princípio inicial, a igualdade de oportunidades, não é respeitado.” (1997: 64)

Esta política de discriminação positiva materializou-se de diferentes formas nos vários países ocidentais e em tempos também diferentes. São exemplos, os Estados Unidos que, nos anos 60, inauguraram uma intensa campanha de *educação compensatória*,<sup>7</sup> a Grã-Bretanha que cria em 1968 as Áreas de Educação Prioritária, e a França que em 1981 institui as Zonas de Educação Prioritária (ZEP). As medidas tomadas estavam enformadas pela ideia de se proporcionar a todos a *igualdade de resultados*, não no sentido de pôr fim à hierarquização e selectividade escolares levadas a efeito pelo sistema de avaliação, mas de garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tinham a mesma probabilidade de ter sucesso escolar (seguir determinada fileira, entrar no ensino superior...).

Do ponto de vista operacional, foram emergindo modalidades diferentes e de crescente nível de exigência, correspondentes a diferentes tipos de desigualdades escolares. Duas destas hipóteses são assim enunciadas por Coleman: i) verificar se o mesmo tipo de alunos teria os mesmos resultados em diferentes escolas; ii) verificar se há igualdade de resultados, dados *diferentes inputs* individuais, o que remete para avaliar se a escola conseguiu ou não ensinar todos os alunos, independentemente da sua condição social e do corresponde ponto de partida. Esta *igualdade de resultados* “não implica que todos os estudantes tenham idênticos resultados, mas só que as médias para os dois grupos de populações [negros e brancos] que começam em diferentes níveis acabem por ser idênticas” (Coleman, 1975 [1968]: 239).

Globalmente, os efeitos das políticas de discriminação positiva no contexto escolar não têm produzido os resultados esperados e têm mesmo sido assinalados alguns efeitos perversos. O balanço salda-se pela positiva apenas na medida em que melhorou o ambiente escolar, apesar de não melhorarem os resultados (Dubet, 2004). Segundo Van Zanten (1996), “esta política produziu frutos na medida em que impediu a degradação dos resultados escolares das crianças ou a escalada de violência nos estabelecimentos situados nos bairros difíceis” (p. 286). O caso das ZEP francesas é sintomático: a identificação de determinadas escolas e territórios como tendo particulares *handicaps* que o estado estava a tentar suprir contribuiu

---

7 Estas medidas incluíram o que ficou conhecido por *busing*, que consistiu na implantação de um sistema de transporte das crianças de modo a reduzir a guetização e a aumentar a heterogeneidade social nas escolas.

para potenciar a fuga das classes médias destes contextos, à semelhança do que já tinha acontecido nos Estados Unidos com a “fuga dos brancos” no quadro de uma política voluntarista de integração escolar (Van Zanten, 1996).

De facto, tem-se assistido a um conjunto de estratégias desenvolvidas pelas classes médias, de modo a garantir e consolidar as “conquistas alcançadas” que o alargamento da escola para todos — “segundo período da massificação escolar” (Dubet, 1996) — e a consequente desvalorização dos diplomas pareciam ameaçar. Algumas destas estratégias são publicamente assumidas, como é o caso da “livre escolha da escola”, outras são mais subtis, como a pressão sobre os agentes escolares no sentido da constituição de turmas de nível e a preferência por horários com os professores mais qualificados, a coberto da conciliação com a frequência de actividades extra-escolares.

Apesar das tentativas de proporcionar maior igualdade de oportunidades — tanto ao nível das condições de acesso como das condições escolares, de modo a garantir igualdade de oportunidades a nível também dos resultados — os processos de segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir, assumindo, nesta fase de ampla escolarização de todos, diversas formas no interior do próprio sistema de ensino. Em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, onde o liberalismo e a diferenciação têm mais história, coexistem paralelamente dois “mercados” educativos: “um reservado aos meios mais desfavorecidos e aos imigrantes [...] e outro aberto a todos aqueles que podem participar na competição escolar e onde as estratégias parentais e as políticas dos agentes da instituição escolar criaram equilíbrios instáveis em perpétua recomposição” (Van Zanten, 1996: 290). Em países com tradição mais centralizada e onde o estado durante mais tempo tentou uniformizar todo o sistema de oferta educativa (por exemplo: França, Portugal, Espanha), a segregação escolar ou, mais especificamente, a selectividade social produzida nas e pelas escolas passa sobretudo por processos de diferenciação interna, como a definição de diferentes fileiras de formação e o papel da orientação escolar. Consta-se, como assinala Van Zanten, “uma forte interacção entre o ‘valor’ das fileiras e as opções oferecidas pelas diferentes estabelecimentos e o ‘valor’ escolar e social do seu público” (1996: 287), e no tocante à orientação esta faz-se por um processo que é conduzido pela negativa: “o aluno só escolhe dentro do que lhe resta a escolher em função das suas performances [...] [e] encontra-se envolvido num processo de exclusão relativa” (Dubet, 1996: 501).

Para os alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos (que, como vimos, só nas últimas décadas tiveram acesso à oferta proporcionada pelo sistema de ensino) a escola conquista-se e “perde-se”, pois, estando nela, são, ao mesmo tempo, relegados para os lugares mais indesejáveis, para as fileiras menos prestigiadas, para os diplomas de menor valor económico e simbólico; na esclarecedora expressão de Bourdieu e Champagne (1992), a escola actual, ao guardar no seu seio aqueles que exclui, gera os “excluídos do interior”. De acordo com estes autores, a escola exclui como sempre, mas agora exclui de uma maneira permanente e subtil, através de uma selecção cada vez mais precoce, realizada em torno da diversificação de fileiras associadas aos processos de orientação — são “práticas de exclusão doces, ou melhor, *insensíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas,

tanto pelos que as exercem como para os que a elas se sujeitam” (pp. 72-73). É neste contexto que “a instituição escolar tende a aparecer cada vez mais, tanto às famílias quanto aos próprios alunos, como um logro, fonte de uma imensa decepção colectiva: esta espécie de terra prometida, como o horizonte, recua à medida que avançamos para ela” (p. 72).

Esta sedimentação progressiva das desigualdades sociais nas carreiras escolares, acompanhada dos processos de selectividade escolar que dão origem à forte concentração, em algumas escolas, de alunos oriundos de grupos sociais mais desfavorecidos, e ainda, como veremos seguidamente, da persistência da selectividade social do insucesso escolar, tem questionado o papel e o sentido da escola única. Como objecta Crahay (2000), deve adaptar-se o ensino ao potencial destino profissional e social dos alunos ou devem manter-se os objectivos comuns e diferenciar os modos de os atingir, tendo em conta a diversidade individual? Tem sido crescente a defesa desta última hipótese, que vai no sentido de a todos serem dadas as condições adequadas ao domínio de um conjunto de saberes, normas e valores que sustentem a integração social e o exercício da cidadania. Esta é, precisamente, uma das propostas do Collège de France aos governantes franceses em 1985: “Sem deixar de respeitar os particularismos culturais, linguísticos e religiosos, o estado deve assegurar a todos o mínimo cultural comum, condição do exercício duma actividade profissional bem sucedida e da manutenção do mínimo de comunicação indispensável ao exercício esclarecido dos direitos do homem e do cidadão.” (Bourdieu, 1987: 110)

Durante o último meio século, os sistemas educativos têm vivido nesta permanente tensão entre homogeneização e diferenciação, sendo ambas, e em simultâneo, exigências feitas pelas sociedades contemporâneas à escola. À distância de um século, o primeiro sociólogo analista dos sistemas de ensino, Émile Durkheim, evidenciava esta dupla função, ao afirmar que a educação “tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada” (Durkheim, 2001: 52). Mas, se se trata de diferenciar, diferencia-se desde quando? Em que medida? A que níveis? Pode-se diferenciar sem hierarquizar? Como “multiplicar as formas de excelência cultural socialmente reconhecidas” (Bourdieu, 1987: 105)? Flexibilizar e reduzir a selectividade até certo patamar da escolaridade? Será possível atenuar o carácter social da selectividade escolar?

Conceber um sistema educativo escolar capaz de avaliar o mérito de cada um, independentemente da sua origem social, e hierarquizar em relação exclusiva com esse mérito é, estamos hoje conscientes, uma tarefa impossível (Duru-Bellat, 2003). Já em 1968 Coleman é taxativo quando afirma: “a igualdade de oportunidades só pode ser aproximada e nunca completamente alcançada. O conceito tornou-se no grau de proximidade à igualdade de oportunidades. A proximidade é determinada não somente pela igualdade de *inputs* educacionais mas pela intensidade da influência da escola em relação às divergentes influências externas [...] [ou seja], pelo poder dos recursos [escolares] para produzir resultados.” (1975 [1968]: 240). Duru-Bellat reforça a ideia de que o determinante passa por não tolerar “nenhuma desigualdade na qualidade da oferta pedagógica” (2003: 39).

Em suma, atravessamos um período histórico menos idealista, por estarmos mais conscientes das limitações desse mesmo ideal, mas esta postura não significa, necessariamente, o abandono dos ideais meritocráticos que enformam as sociedades ocidentais.

### **Desigualdade de trajectórias escolares e condições sociais: um diagnóstico**

A exploração das relações entre as trajectórias escolares dos alunos e o conjunto das respectivas propriedades sociais, com o objectivo de aferir o grau de consecução do princípio da igualdade de oportunidades, tem-se realizado regularmente desde que se iniciou a implementação efectiva da “escola única”, que, como vimos, data dos anos 50 do século passado. Ao longo do tempo, esta linha de pesquisa nunca foi abandonada, apesar de ser variável em intensidade e em questionamentos. Pode dizer-se que tem havido um processo cumulativo, acompanhado de um progressivo aprofundamento analítico e de um alargamento do âmbito das variáveis em estudo, resultantes tanto do desenvolvimento teórico e metodológico das ciências sociais como das transformações sociais globais em curso nas sociedades contemporâneas.

Diferentes linhas de pesquisa são desenvolvidas nos países francófonos e anglo-saxónicos: os primeiros, mais centrados nos aspectos de ordem macrossociológica, como a análise das desigualdades sociais na escola e a evolução das mesmas ao longo do século XX; os segundos, com uma maior imbricação entre os investigadores e os decisores políticos, dão um maior contributo ao estudo dos processos escolares, nomeadamente, os de ordem meso e microsociológica, como são o estudo dos modos de organização e funcionamento das escolas que potenciam a sua eficácia, ou a análise dos processos de interacção na sala de aula.

A constituição do insucesso escolar enquanto objecto de análise científica decorre directamente da pretensão das sociedades democráticas modernas de proporcionarem o máximo possível de igualdade de oportunidades aos seus membros. Segundo Ravon (2000), é por vivermos numa sociedade que pretende transformar as condições democráticas da sua existência que o insucesso escolar constitui um problema. É precisamente nos anos 60, quando se constata o carácter maciço e socialmente selectivo do fenómeno, que este é conceptualizado enquanto fenómeno social, e Ravon acrescenta que “mais do que a marca individual de uma situação de reprovação ou orientação em classes de transição, [passou a ser tido como] a expressão de um problema colectivo: ‘insucesso da escola’, ‘falência da sociedade’” (p. 279).

As diferenças sociais que se têm revelado associadas à desigualdade de trajectórias escolares são as condições sociais dos progenitores do aluno, a origem étnico-nacional do próprio e/ou dos seus ascendentes, o território de residência (rural, urbano, centro da cidade, subúrbios) e, mais recentemente, a condição de género. Globalmente, e considerando cada um destes conjuntos de variáveis isoladamente, podemos afirmar que a escola tem penalizado os alunos cujas famílias são

pouco escolarizadas e desempenham profissões consideradas socialmente como subalternas, os alunos negros, os que vivem em meios rurais e do interior ou em condições de habitação degradada (no centro das cidades ou nas periferias destas, conforme a dinâmica urbana dos países em causa) e, ainda, os alunos do sexo masculino.

Os primeiros trabalhos empíricos relacionados com a análise da diversidade de trajetórias escolares datam dos anos 50, justamente nos países charneira do desenvolvimento dos sistemas educativos: a Inglaterra e a França.

Os investigadores britânicos que mais se destacaram nesta fase de emergência da sociologia da educação foram, por um lado, Floud, Halsey e Martin, com o estudo da influência da origem social e do ambiente familiar nos resultados e orientação escolares de alunos com 10-11 anos no acesso às escolas secundárias e, por outro, Bernstein, que vai desenvolver incisivos e prolongados estudos sobre a relação entre o sucesso escolar e o código linguístico de que são portadores os alunos. Os primeiros realizaram um vasto inquérito (por entrevista) a cerca de 1500 famílias distribuídas por duas regiões socialmente contrastantes dos arredores de Londres (Floud, Halsey e Martin, 1956) e, já nesta altura, detectam, em ambos os contextos sociais, ambições parentais de escolaridade longa (concluir o “liceu”), uma relação clara entre o sucesso escolar e maiores níveis de escolaridade dos pais, e concluem que, “para um mesmo nível de classe social, não são os que têm mais prosperidade económica os que têm melhores resultados” (p. 89), mas os que têm condições culturais favoráveis (atitudes e preferências dos pais). É interessante constatar a robustez de resultados como estes, uma vez que, até hoje, não se conhece nenhuma investigação que os tenha contradito. Bernstein publica os seus primeiros artigos sobre a relação entre classes sociais e linguagem entre 1959 e 1961, leva a efeito uma profunda investigação empírica sobre os modos de comunicação em contextos familiar e escolar,<sup>8</sup> e conclui pela existência de uma relação entre o uso do código restrito, predominante nas famílias operárias, e o insucesso escolar.

Em França, tiveram um papel pioneiro no levantamento de dados sobre as desigualdades sociais na escola as pesquisas produzidas por Girard, investigador do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED), publicadas entre 1953 e 1963 na revista *Population*, um trabalho de Christiane Payne publicado em 1959 na revista *Recherches de Sociologie du Travail* e os trabalhos desenvolvidos pelos investigadores do Centro de Sociologia Europeia, com destaque para Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, publicados a partir de 1963 (Masson, 2001). Tanto os trabalhos de Girard como o de Payne se centraram no acesso ao 6.º ano de escolaridade e nos processos de orientação nesta fase do percurso escolar, enquanto os de Bourdieu e Passeron analisaram os estudantes do ensino superior. Esta diferença explica, em grande parte, a disparidade das conclusões: os primeiros concluem pelos progressos significativos na democratização da escola até 1946, com alguma estagnação no período subsequente, enquanto os segundos concluem pela persistência de fortes desigualdades

---

8 Só entre 1971 e 1973 publica três volumes da sua obra emblemática *Classes, Codes and Control*.



sociais no acesso ao ensino superior — mais precisamente, em 1961, o filho de um quadro superior/profissional liberal e o de um quadro médio teriam, respectivamente, uma probabilidade de aceder à universidade sessenta e trinta vezes maior do que o filho de um operário (Bourdieu e Passeron, 1964: 13).

De facto, só aparentemente chegam a conclusões contraditórias: pode persistir uma forte desigualdade relacionada com a pertença social, mas as diferenças entre os grupos podem, simultaneamente, ter-se reduzido relativamente a momentos anteriores. No caso de *Les Héritiers*, os comentários de Tréanton (1965) assinalam precisamente a falta de perspectiva diacrónica da obra, pois esta apresenta a evolução da escolarização no ensino superior desde o início do século, mas não o faz no tocante às origens sociais dos estudantes, e a estatística nacional revelava existir evolução (entre 1939 e 1962 a proporção de filhos de operários no ensino superior teria quadruplicado) (Masson, 2001); o inquérito nacional sobre orientação escolar realizado pelo INED em 1962, sob a responsabilidade de Girard, confirma também que persistem desvantagens significativas no acesso ao ensino por parte das crianças de origem popular e que as desigualdades de orientação só em parte se devem a diferenças de resultados, ou seja, não é meritocrática, fazendo com que a origem social produza efeitos próprios.

Como foi referido supra, foi ainda nesta década que se publicaram o Relatório Coleman e o Relatório Plowden que, por terem sido realizados a pedido do poder político, conheceram ampla divulgação e difusão. Do ponto de vista das políticas públicas, a conclusão mais importante retirada de ambos os relatórios foi a de que a diferença nos resultados escolares se relaciona mais com a condição social das famílias do que com os recursos escolares disponíveis: o primeiro relatório destaca a importância do estatuto social das famílias e o segundo identifica a linguagem, a socialização familiar e as atitudes parentais como as variáveis mais influentes nos resultados escolares (Lee, 1989).

Os efeitos na comunidade científica também não se fizeram tardar e se, para uns, os resultados só vieram sedimentar a importância, que já vinha sendo assinalada por estudos de menor amplitude, do papel central das condições sociais das famílias nos resultados escolares, para outros, os resultados são questionáveis, por incorporarem importantes deficiências de ordem metodológica e, em consonância com esta postura, desenvolveram estudos onde rebatem essas conclusões. Esta polémica inaugura um debate que permanece actual, acerca da maior ou menor influência das variáveis escolares no êxito escolar, ou seja, até hoje permanece inconclusiva a definição do poder da escola para produzir resultados escolares que sejam independentes da condição social dos seus alunos.

Mas, afinal, que balanço pode fazer-se, decorrido meio século da *escola de massas*, da evolução do papel da escola na promoção da mobilidade social? Que efeitos tem produzido o aumento da escolaridade na democratização das oportunidades?

Goux e Maurin, com base nos resultados dos inquéritos de Formação e Qualificação Profissional levados a efeito na sociedade francesa nos anos de 1970, 1977, 1985 e 1993, fazem uma análise aprofundada da evolução das desigualdades de oportunidades e concluem ter ocorrido uma *democratização uniforme*, na medida em que o aumento da diplomação se verificou em relação a todas as

crianças independentemente do seu meio de origem. Ao longo deste período temporal, a evolução das desigualdades não terá “seguido uma tendência firme, nem no sentido de uma redução nem no de um reforço” (1995: 115).

Duru-Bellat e Kieffer (2000), partindo justamente dos mesmos dados e actualizando para anos mais recentes com base no painel de alunos entrados no 6.º ano em 1989 publicado pelo Ministério da Educação francês — o que permite reconstruírem as transformações ocorridas com as gerações nascidas entre 1919 e 1978 —, também concluem que “se o bem ‘educação’ se difundiu largamente, as desigualdades sociais na competição pelo acesso a tal ou tal nível afiguram-se estáveis, e tendem a deslocar-se para os níveis que preservam um valor ‘distintivo’” (p. 79).

Em estudo publicado no mesmo ano, Merle analisou a evolução da democratização do ensino secundário francês entre 1985 e 1995 e constatou, justamente, ter ocorrido uma *democratização segregativa* no acesso ao *bac*, na medida em que “paralelamente ao movimento de democratização do conjunto das classes terminais, desigualdades escolares de outra forma, próprias da organização actual do ensino secundário, acompanharam o desenvolvimento da escolarização. A democratização do acesso ao nível do *bac* e a acentuação da especialização social das diferentes séries de *bac* são concomitantes.” (Merle, 2000: 40). Este autor dá nesta obra um importante contributo para a definição das diferentes modalidades de democratização que podem ocorrer, ao propor uma tipologia de democratização que contempla três hipóteses: se o aumento geral das taxas de escolarização por idade é acompanhado por uma *diminuição das distâncias* nas taxas de acesso segundo a origem social, estamos perante uma *democratização igualitária*; se esse crescimento das taxas de escolarização por idade está associado um aumento das distâncias sociais de acesso, trata-se de uma *democratização segregativa*; se ocorre uma *manutenção das distâncias* sociais, ela é uma *democratização uniforme* (designação já utilizada por Goux e Maurin).

Em dissonância com as conclusões destes estudos encontramos a pesquisa de Thélot e Vallet (2000) que, analisando a evolução do destino escolar das gerações nascidas em França entre 1908 e 1972, concluem ser atribuível ao enfraquecimento do elo entre a origem social e o destino escolar cerca de uma sétima parte dessa variação, ou seja, demonstram que, apesar de o alongamento geral dos estudos ser o grande responsável pela evolução — “ele explica três quartos da diferença dos destinos escolares segundo a origem social, entre as gerações extremas” (p. 3) —, uma parte não negligenciável deve-se à redução da distância das trajectórias escolares dos grupos sociais (que se deu sobretudo nos anos 50 e 60), pelo que se pode falar de uma *democratização qualitativa* proporcionada pelo sistema educativo (e não só quantitativa).<sup>9</sup>

A percepção genérica com que se fica é a de assistirmos a um deslocamento das desigualdades para os níveis superiores do sistema escolar, mantendo-se ou

---

9 Merle (2002) comenta precisamente estas conclusões, relativizando-as, na medida em que “os autores não mediram o efeito das desigualdades para além do nível da licenciatura que acolhia perto de 20% de uma classe de idade em 1995 [e, por isso, ] subestimaram o fenómeno de deslocamento das desigualdades para níveis mais elevados da escolaridade” (p. 66).

renovando-se as desigualdades entre os grupos em cada uma das etapas de orientação. Essa percepção é corroborada pelas conclusões dos estudos internacionais: “as desigualdades deslocam-se e não diminuem, excepto em alguns países (Suécia e Países Baixos) onde as desigualdades entre os grupos sociais se esbateram, induzindo menos diferenciações sociais nas etapas de orientação” (Duru-Bellat e Kieffer, 2000: 73).

Resumindo, houve sem dúvida uma democratização do sistema educativo no sentido de maior acesso aos diferentes níveis de ensino por parte dos mais desfavorecidos, ou seja, as distâncias sociais reduziram-se no acesso, mas produziram-se novas diferenciações internas, mais subtis, que produziram mesmo um aumento das clivagens sociais no acesso a certos ramos e fileiras do sistema de ensino. Mas, como veremos, quando se aprofundam estas conclusões globais, podem detectar-se dinâmicas diferenciadas de acordo com o segmento de alunos em estudo ou com o nível de ensino considerado.

Duru-Bellat e Kieffer (2000), ao analisarem a probabilidade de os filhos dos quadros acederem a determinado nível (*6ème*, *2ème* e obtenção do *bac*),<sup>10</sup> em comparação com a dos filhos dos operários (*odds ratio*), puderam constatar que essa probabilidade diminuiu ao longo do tempo, isto é, as desigualdades sociais reduziram-se e por isso “pode falar-se de uma certa democratização no acesso” (p. 59). Mas, quando analisam a evolução das desigualdades só entre os alunos que entraram no *6ème*, chegaram a conclusões divergentes das primeiras: na entrada no secundário (*2ème*) a diferença na probabilidade de entrar aumentou, ou seja, as desigualdades entre os filhos dos quadros e os filhos dos operários aumentaram e na conclusão do secundário (obtenção do *bac*) a relação manteve-se estável; “neste caso não podemos falar de democratização da escolaridade: os filhos dos operários beneficiaram claramente da abertura do *6ème* mas são os primeiros a serem encaminhados para outras fileiras logo no *6ème* ou no fim do *3ème* e, reciprocamente, os filhos dos quadros perderam progressivamente a sua vantagem na entrada no *6ème* mas continuam a realizar escolaridades mais longas e essa vantagem não dá sinais de abrandamento” (2000: 59).

Este nível da escolaridade — o *collège* — corresponde ao patamar que mais tensão encerra, na medida em que, por um lado, é o nível mais democratizado — todos ainda estão na escola e sujeitos a currículos iguais ou semelhantes — e, por outro, o que mais distancia os alunos. Duru-Bellat e Mingat publicaram em 1993 resultados de uma pesquisa em que verificam produzir-se nos dois primeiros anos deste ciclo (nossos 6.º e 7.º anos) mais desigualdades sociais de resultados do que em toda a escolaridade anterior: “as distâncias sociais são particularmente importantes se atendermos aos percursos sem reprovação: a probabilidade de entrar no *4ème* [nosso 8.º ano] dois anos depois de ter entrado no *6ème* [nosso 6.º ano] varia de

---

10 O sistema escolar francês não superior está estruturado da seguinte forma: 1. a escola elementar compreende os cinco primeiros anos de escolaridade (até 11 anos de idade) e vai do *11ème* ao *7ème* (a contagem é sempre feita de forma decrescente); 2. o *collège* tem os quatro anos de escolaridade subsequentes (até 15 anos de idade) e vai do *6ème* ao *3ème*; 3. o liceu corresponde aos três anos seguintes (dos 16 aos 18 anos), designados por *2ème*, *1ère* e *terminal*.

mais de 95% para os filhos dos professores a 56% para os filhos dos operários não qualificados (e mesmo 49% para os filhos de inactivos)” (Duru-Bellat, 2002: 73).

A selecção dos segmentos de alunos em análise também revela importância, podendo as conclusões que se retira serem aparentemente contraditórias: Euriat e Thélot (1995) estudaram o recrutamento social de quatro “grandes escolas” francesas, e concluíram que há uma ligeira democratização destas escolas se compararmos as classes populares com as classes superiores, mas o resultado é inverso se compararmos as classes médias com as superiores. Refiram-se, ainda, as conclusões diferenciadas a que chega Merle (2000: 50), quando distingue os níveis do ensino secundário: a nível do *collège* há uma *democratização uniforme* (e pontualmente *segregativa* mais do que igualitária), enquanto ao nível do liceu se verifica que entre 1985 e 1995 ocorreu uma *democratização claramente segregativa*.<sup>11</sup>

Ainda relativamente às condições sociais das famílias dos alunos, que balanço é possível fazer-se da variação, ao longo das últimas décadas, da posição relativa dos diferentes grupos sociais face à escola? A mudança mais visível foi, sem dúvida, a *melhoria da posição relativa dos filhos dos agricultores* (Duru-Bellat e Kieffer, 2000; Goux e Maurin, 1995; Thélot e Vallet, 2000). Como sintetizam Duru e Kieffer, pode dizer-se que ao longo deste período “não se assistiu a reclassificações importantes entre os diferentes grupos sociais, com excepção dos agricultores, que melhoraram a sua posição relativa” (2000: 66).<sup>12</sup> Esta evolução assinalada nos diferentes estudos, incluindo os que são de índole comparativa internacional (Marks, 2005), está, com certeza, relacionada com as profundas mudanças sociológicas deste grupo profissional no contexto das economias centrais: a modernidade fez acompanhar a redução do seu quantitativo por uma exclusão dos estratos menos escolarizados, que não subsistiram no quadro competitivo do comércio agrícola. Esta melhoria da posição relativa dos filhos dos agricultores foi, em contrapartida, acompanhada por alguma degradação relativa na posição global dos filhos das profissões intermédias e dos operários (Duru-Bellat e Kieffer, 2000: 67). Na base da hierarquia dos resultados escolares permanecem agora solitários os filhos dos operários não qualificados — enquanto no princípio do século XX as suas trajectórias escolares eram quase sobreponíveis às dos filhos dos agricultores, estes “fazem hoje, em média, melhores estudos do que os filhos dos operários não qualificados” (Thélot e Vallet, 2000: 12).

A crescente saliência da importância dos factores culturais relativamente aos de ordem económica, vulgarmente aferidos, respectivamente, pela situação socio-profissional e pelo nível de instrução do(s) progenitor(es), no desempenho escolar dos seus descendentes, foi outro aspecto detectado nos estudos mais recentes. Goux

---

11 O autor chama a atenção para o facto de as análises nem sempre serem suficientemente finas, deixando escapar diferenciações internas importantes (por exemplo, a hierarquia de fileiras ou de cursos de um mesmo grau de ensino), e isso estar na base de algumas conclusões que, ao não desvendarem eventuais dinâmicas internas (segregativas ou igualitárias), apontam para a existência de uma democratização uniforme (caso de Goux e Maurin).

12 A excepção a esta tendência global é precisamente Portugal, onde não se conseguiu afirmar um sector agrícola competitivo e onde persiste o predomínio da agricultura de subsistência (Marks, 2005).

e Maurin descobrem que “de uma geração a outra, as desigualdades perante a escola parecem mesmo ter uma origem cada vez mais cultural e menos socioeconómica” (1997: 35), e Thélot e Vallet concluem que “o elo é sistematicamente mais forte sempre que, para caracterizar o meio de origem dos filhos, introduzimos o diploma da mãe em vez da profissão do pai” (2000: 13). Ainda relativamente à análise dos diplomas parentais, Duru-Bellat e Kieffer (2000) verificam que cada diploma suplementar possuído por um dos progenitores encerra uma vantagem, mas o que parece mais importante não é propriamente o diploma possuído por cada um dos pais, mas o volume total de instrução ou “*stock* de instrução familiar” (Girard, 1970, citado por Duru-Bellat e Kieffer, 2000: 66), na medida em que há quase uma equivalência entre os casais em que um dos cônjuges tem um nível escolar alto e outro baixo e os casais em que ambos dispõem de recursos escolares médios.

Apesar de os recursos socioprofissionais e escolares das famílias dos alunos constituírem, sobretudo na produção científica francófona, a variável mais largamente explorada na relação com a diferenciação das suas trajectórias escolares, outras variáveis, ainda relacionadas com as dimensões sociais, foram sendo integradas na análise e foram fazendo prova de relevância; é o caso da diferenciação territorial (interior/litoral, urbano/rural, centro/periferia urbanas), da diferença de género e da diversidade de origens étnico-nacionais.

Com a expansão da escolaridade, apenas uma mudança, no sentido da democratização, se afirmou de modo incontornável e inequívoco: as raparigas, que até meados do século passado faziam percursos escolares mais curtos do que os rapazes, acedendo aos patamares superiores da escolaridade em número muito reduzido, foram as que maior proveito retiraram da mesma, com percursos escolares mais bem sucedidos e progressivamente mais longos.<sup>13</sup> Estamos perante uma vantagem que transcende as fronteiras da classe social, da localização residencial ou mesmo da origem étnico-nacional, ou seja, para iguais condições a estes níveis de análise, a probabilidade de acesso aos diferentes níveis de ensino é sempre maior do que a dos seus pares masculinos. Thélot e Vallet (2000), no seu estudo sobre o destino escolar, segundo a origem social, das gerações nascidas nas primeiras sete décadas do século passado em França, para além de terem verificado que o alongamento dos estudos foi mais intenso para as raparigas do que para os rapazes, detectaram um progressivo relevo da relação entre os resultados escolares das raparigas e os níveis de escolaridade atingidos pelos progenitores: “O elo global entre meio de origem e o diploma é, em todo o período [estudado], quase sempre mais marcado para os rapazes do que para as raparigas. No entanto, na geração mais recente, revela-se mais pronunciado entre estas, sempre que se tem em conta a herança cultural, através dos estudos da mãe ou do diploma mais elevado dos pais.” (p. 14)

No tocante à importância da diversidade de origem regional ou de origem étnico-nacional na definição dos contornos das trajectórias escolares, os resultados de que dispomos são menos conclusivos, sobretudo por raramente se integrar nos

---

13 Como fazem notar Duru-Bellat e Kieffer (2000), devemos ter em conta que esta vantagem crescente das raparigas também não é alheia ao facto de não serem tão frequentemente canalizadas para as fileiras alternativas de tipo profissionalizante, como acontece com os rapazes.

modelos de análise o controlo do conjunto das variáveis sociais envolvidas, isto é, frequentemente não se avalia o efeito específico dessa diversidade, por não se manterem constantes as restantes variáveis. Algumas das pesquisas mais recentes têm adoptado este procedimento, e os resultados são conducentes a uma relativização da relação da origem regional ou étnico-nacional com o desempenho escolar.

Quando consideramos as diferenças territoriais, é maior a probabilidade de os alunos que residem longe dos centros urbanos ou nas periferias destes e nas regiões do interior terem menor desempenho escolar do que os que residem em zonas de maior desenvolvimento económico e cultural; no entanto, se considerarmos os alunos a viverem em regiões marcadamente diferenciadas, mas cujas famílias têm a mesma origem de classe e/ou os mesmos níveis de escolaridade, essas diferenças nas trajectórias escolares esbatem-se.

Quanto aos efeitos da origem étnico-nacional,<sup>14</sup> a análise complexifica-se e sabemos que só algumas destas origens tendem claramente a produzir efeitos nos desempenhos escolares, tanto pela positiva (caso dos alunos de origem asiática) como pela negativa (caso dos alunos “negros”). Muito sumariamente, sabemos que: i) sempre que se controlam as condições sociais dos alunos descendentes de imigrantes ou pertencentes às minorias etnicamente diferenciadas, os resultados escolares destes aproximam-se dos resultados obtidos pelos alunos autóctones, podendo, em alguns casos, igualá-los ou superá-los (Demack, Drew e Grimsley, 2000; Kao e Tienda, 1995; Moudon, 1984; OCDE, 2006); ii) para além das clivagens de classe social (as mais intensas), existem clivagens que remetem para a etnicidade e “raça”: a desigualdade de desempenhos é fortemente atenuada sempre que se homogeneizam as habilitações escolares e as condições socioprofissionais das famílias, mas, regra geral, não se altera a hierarquia previamente estabelecida (Demack, Drew e Grimsley, 2000; Portes e MacLeod, 1996 e 1999).

Concluindo, a escola da modernidade universalizou-se no acesso, prolongou o tempo de permanência de todos, criou a “escola única”, mas só muito parcialmente se democratizou — adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais.

### **As desigualdades escolares: a procura de um modelo explicativo**

A par do diagnóstico da relação entre as desigualdades escolares e as desigualdades sociais, a investigação sociológica do (in)sucesso escolar foi desenvolvendo diversos quadros teórico-analíticos que procuram contribuir para a inteligibilidade das relações observadas (e observáveis) entre os dois fenómenos. A investigação

---

14 Neste domínio há uma clara supremacia da investigação anglo-saxónica, dado que integram esta variável desde as primeiras pesquisas sobre a diferenciação escolar, com tendência a sobrepor-se às variáveis de ordem classista (Forquin, 1997: 54).

tem sido profícua e esta diversidade de referenciais não tem impedido a formação de um largo consenso, que sustenta a construção de um modelo analítico com estabilidade e consistência assinaláveis, crescentemente enriquecido com contributos renovados e mais aprofundados. Em traços globais, dispomos de um modelo analítico que identifica e relaciona uma variedade considerável de factores explicativos da diversidade de trajectórias escolares, e integra diferentes níveis de análise: especificamente, acciona variáveis que remetem quer para o plano da estrutura social como para o da acção, e tanto se incluem as condições familiares e as do mercado de trabalho como as condições e processos escolares (dos currículos e programas — explícitos ou ocultos — aos processos interactivos e organizacionais).

Um ponto prévio à explanação dos elementos avançados no entendimento das desigualdades escolares é a referência às condições sociais de produção destas teorias. Como salientam Foster, Gomm e Hammersley, “os investigadores têm estado eles próprios envolvidos na construção do problema da desigualdade educacional, definindo-o e reflectindo-o. Isto é verdade de forma mais visível ao nível discursivo, mas também o é em alguma medida a nível da formatação das políticas públicas” (1996: 20).<sup>15</sup> Pode dizer-se que esta relação entre o nível da conceptualização e interpretação analítica e o nível das práticas se tem traduzido num processo de apropriação mútua, na medida em que a acção política tem sustentado algumas das suas decisões nos resultados da investigação e em que esta tem beneficiado da reflexão proporcionada pela implementação dessas decisões políticas.

O corpo teórico de maior destaque na explicação sociológica das desigualdades sociais em contexto escolar são as “teorias da reprodução”, que reúnem um vasto conjunto de autores cujas análises permitiram esclarecer os mecanismos através dos quais a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais preexistentes. Apesar de os autores de referência desta perspectiva analítica serem Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com a publicação em 1964 de *Les Héritiers* e em 1970 de *La Reproduction* (que deu nome à designação da corrente), muitas outras obras, publicadas nos anos 60 e 70 do século passado, analisaram a relação entre a escola e a sociedade, concluindo pelo papel reprodutor da primeira.

Por considerarmos serem estes autores franceses e o inglês Basil Bernstein, com a sua obra *Class, Codes and Control*,<sup>16</sup> os mais emblemáticos desta corrente interpretativa, e por existir uma consonância e uma complementaridade entre as suas análises, limitamo-nos a apresentar os seus contributos.<sup>17</sup> Estes autores construíram

---

15 Os autores britânicos salientam ainda que, em países com forte tradição na relação entre a investigação e os poderes públicos, como é o caso dos países anglo-saxónicos, esta imbricação pode, por um lado, ser fortemente empobrecedora do ponto de vista do desenvolvimento teórico e, por outro, pode tender-se a retirar conclusões precipitadas, ao não serem avaliadas com rigor as possibilidades de generalização das conclusões retiradas de estudos de caso.

16 Obra repartida por quatro volumes, sendo os três primeiros publicados entre 1971 e 1973 e o quarto em 1990. Nesta sequência de publicações o autor foi reformulando e afinando o seu modelo analítico, parcialmente como resultado da polémica e dos equívocos que frequentemente geraram as suas formulações. Anteriormente (1964), o autor publicara um artigo em que já fazia uma primeira definição dos códigos linguísticos, e desde 1959 que publica sobre a relação entre a linguagem e as classes sociais.

modelos analíticos de grande consistência teórica em torno da tese de que são as diferenças culturais entre a escola e os grupos sociais mais desfavorecidos que explicam o seu insucesso escolar. Enquanto os filhos destes grupos sentem uma descontinuidade ou mesmo ruptura entre o seu universo cultural e o que enforma a escola, os filhos dos grupos sociais mais favorecidos vivem a escolaridade como um prolongamento da sua cultura familiar, dado serem os membros destes grupos que definem o que é escolarmente valorizado. Estamos perante a desocultação do carácter arbitrário da cultura escolar, que é uma entre as várias culturas existentes socialmente, e nessa medida não é socialmente neutra nem equidistante da cultura dos vários grupos sociais que a ela acedem, colocando em vantagem alguns relativamente a outros.<sup>18</sup> Como explicitam Bourdieu e Passeron (1964), “as aptidões medidas com o critério escolar resultam, não tanto de quaisquer ‘dons’ naturais (que serão sempre hipotéticos enquanto pudermos atribuir a desigualdade escolar a outras causas), mas da maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais duma classe, as exigências do sistema de ensino e os critérios que aí definem o sucesso. [...] Para os filhos de camponeses, de operários, de empregados ou de pequenos comerciantes, a aquisição da cultura escolar é aculturação.” (p. 37)

Nesta perspectiva analítica, a escola, ao ser enformada pela cultura das classes dominantes e ao não reconhecer legitimidade nem valor académico a modelos culturais diferentes do que adopta, penaliza os estudantes que são portadores de uma cultura familiar que é dissemelhante da cultura escolar. As dificuldades acrescidas sentidas pelos alunos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas e o seu consequente insucesso escolar maciço explicam-se por esta ruptura cultural sentida ao acederem à escola. O sucesso escolar dos estudantes mais favorecidos socialmente encontra a sua razão de ser nas afinidades culturais sentidas e nas vantagens decorrentes da detenção (e uso) do capital cultural herdado.<sup>19</sup> Em suma, os autores defendem, como bem sintetizam Cacouault e Oeuvrard, que as “desigualdades sociais de sucesso escolar resultam das desigualdades de repartição do capital cultural” (2003: 54).

Bernstein centra-se na análise das diferentes formas de comunicação presentes nos grupos sociais e na escola, e detecta existirem estruturas de comunicação (ou códigos linguísticos) diferentes entre os grupos sociais, usando a escola uma dessas estruturas. A vantagem é a do grupo de alunos oriundo das famílias que usam o mesmo tipo de código comunicacional, pois vivem a escola como um

17 Na produção dos países anglo-saxónicos sobre o papel reprodutor da escola destacam-se ainda as obras de Bowles e Gintis (1976) e de Young (1971), e entre os autores franceses temos o importante contributo de Baudelot e Establet (1971 e 1975).

18 A dissimulação destes factos constituiria um dos pilares do papel reprodutor da escola, favorecendo os mais favorecidos e penalizando os mais desfavorecidos, ao fazer crer que é socialmente neutra.

19 Bourdieu (1979) distingue três formas de que se pode revestir o capital cultural: o *estado incorporado*, o *estado objectivado* e o *estado institucionalizado*, correspondendo, respectivamente, às disposições duráveis do organismo (apresentação de si, modos, linguagem, relação com a escola e a cultura), aos bens culturais disponíveis (quadros, livros, dicionários, instrumentos) e aos diplomas escolares obtidos.



prolongamento da família e, na mesma lógica relacional bourdieusiana e marxista entre grupos dominantes e grupos dominados, o código escolar coincide com o código dos grupos sociais favorecidos. O autor define *código* como sendo um princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes (quem diz o quê), a forma da sua realização (como o faz) e os contextos evocadores (onde e quando o faz), que é *regulado* por valores de classificação (princípios hierárquicos) e por valores de enquadramento (princípios de comunicação) e ao mesmo tempo gera as regras de reconhecimento e as regras de realização que tornam possível a comunicação.<sup>20</sup> Especifica que as relações de classe estabelecem determinada distribuição de poder e determinado princípio de controlo (de modo a assegurar essa distribuição de poder): as diferentes orientações para a codificação (os códigos) resultam das diferentes posições na divisão social do trabalho, ao proporcionarem diferentes relações com a base material e diferentes práticas interaccionais. Distingue, assim, duas modalidades distintas de comunicação: uma em que predomina o universalismo (orientação para os significados independente dos contextos imediatos) e que é mais utilizada pelos grupos sociais mais favorecidos e a usada na escola — o código *elaborado* —, e outra que é particularista (orientação para os significados dependente dos contextos imediatos) e predominantemente usada pelas classes populares — o código *restrito*.<sup>21</sup>

O contributo destes autores foi decisivo para centrar a atenção sobre o papel da escola na produção do insucesso escolar, apesar de frequentemente lhes ser imputada a responsabilidade do contrário, isto é, de terem contribuído para acentuar a ideia, já à data suficientemente instalada, de que os problemas estavam no exterior da escola, com seus modos de socialização inadequados à socialização escolar. Como referimos, o problema reside, na perspectiva analítica que adoptam estes autores, nas dificuldades relacionais entre a escola e as famílias socialmente desfavorecidas a quem a escola exige “aculturação”. A instituição escolar, embora limitada na sua acção pelo quadro das relações de dominação estabelecidas na sociedade de que faz parte, não está impedida de implementar acções que vão no sentido de contrariar, ou pelo menos atenuar, o papel reprodutor das desigualdades sociais para que estaria vocacionada. Bernstein, quando impelido a indicar soluções, é claro:

Não creio que se trate de mudar códigos mas de criar as condições necessárias para que a criança explore outras formas de significados, outros estilos de comunicação. [...] esse código [restrito] é o meio através do qual a criança mostra a sua identidade, a autenticidade da comunidade cultural de que procede. [...] O código deve ser respeitado pela escola e *dele deve partir*, a escola deve dar um reconhecimento legítimo ao

20 Detectam-se algumas afinidades interessantes entre o conceito de *código* e o de *habitus*: são conceitos abrangentes (constituem modos de percepção do mundo e de agir sobre ele), integradores de elementos, tanto do plano material como do simbólico, e são a um mesmo tempo *produtos* regulados pelas condições objectivas de existência e *produtores* das práticas e representações.

21 Para maior esclarecimento da sua teoria veja-se a obra de Domingos, Barradas, Rainha e Neves (1986) que resume o essencial da teoria de Bernstein e de onde foram retiradas as teses apresentadas (pp. 243-277).

código da criança, pois se o código escolar não permite a existência do código da criança esta afastará a escola inclusive antes que a escola a afaste. (entrevista a Oliveira, 1980: 21 (sublinhado nosso))

De facto, o diagnóstico da diferença entre as famílias mais desmunidas de capitais, em especial de capital cultural, e a escola tem historicamente conduzido, por parte desta, à culpabilização destas famílias (de desinvestimento na escolaridade, de desadequação do seu modelo educativo...) e à intensificação da inculcação da cultura escolar, implementando o que ficou conhecido por educação compensatória. Especialmente após a publicação do Relatório Coleman (1966), ao ter demonstrado a dependência do sucesso escolar das condições familiares (o estatuto social das famílias explicava 30 a 50% da variância total),<sup>22</sup> os estudos que assinalavam diferenças nas famílias mais desfavorecidas assumiram redobrada visibilidade, por essas serem entendidas como *handicaps* ao sucesso escolar, e multiplicaram-se as análises, predominantemente no domínio da psicologia social, que em detalhe procuravam identificar as propriedades familiares relacionadas com o insucesso escolar, as dificuldades de aprendizagem e/ou com o desenvolvimento intelectual dos descendentes. Refira-se, a título exemplificativo, a obra de Pourtois (1979), que analisou o efeito das diferentes formas de as mães ensinarem aos filhos uma nova tarefa e o êxito escolar, a de Lautrey (1980), que relaciona o tipo de estruturação familiar (rígida, fraca ou flexível) com o desenvolvimento cognitivo da criança, ou a de Clark (1983), que associa o êxito escolar ao encorajamento parental, à existência de normas claras em relação ao comportamento das crianças, à forte vigilância dos horários e dos contactos com o exterior.

Neste debate entre os problemas e as virtudes da educação familiar em relação à escola, os sociólogos e os antropólogos foram dando o seu contributo no sentido de questionar a perspectiva do *handicap* familiar na diferenciação das trajectórias escolares,<sup>23</sup> mas isso não significa que não tenham atribuído também às famílias um papel importante na definição destas trajectórias, nomeadamente o seu grau de mobilização face à escolaridade dos seus membros.<sup>24</sup>

Bourdieu e Passeron explicam o sucesso das classes médias e o insucesso das classes populares justamente por nas primeiras existir uma forte propensão para adquirir a cultura escolar, resultado da interiorização da probabilidade objectiva de lhe acederem: “É no que respeita quer à facilidade para assimilar a cultura, quer à propensão para a adquirir que os estudantes originários das classes camponesas e

22 As variáveis familiares revelaram ser as que têm um maior poder explicativo da variação dos resultados escolares, para todos os grupos étnicos e sociais e para todos os níveis de escolaridade.

23 Combessie (1969) criticou este etnocentrismo da classe média que, baseada em muitos dos estudos publicados na América nos anos 50, tomou as características específicas das classes populares (por exemplo, o primado do grupo, a concentração no presente...) como responsáveis pelo seu insucesso escolar.

24 Têm sido publicadas, em número assinalável, investigações sobre as relações das famílias com a escola, umas cujo objectivo não é o de relacionar directamente os tipos de relação com os resultados escolares (Berthelot, 1983; Kellerhals e Montandon, 1991; Troutot e Montandon, 1988) e outras, de origem anglo-saxónica, em que isso acontece (Clark, 1983; Dornbush e Wood, 1989).

operárias se encontram desfavorecidos: até a uma época recente nem encontravam no meio familiar esse incitamento ao esforço escolar que permitia às classes médias compensar a ausência da posse pela aspiração à mesma. [...] Embora o desejo de ascensão não seja menos forte nas classes inferiores do que nas classes médias, permanece perfeitamente onírico e abstracto quando as probabilidades objectivas de o satisfazer são ínfimas.” (Bourdieu e Passeron, 1964: 37-38).

A explicação para este diferencial de mobilização das famílias em relação à escola constitui um dos aspectos que mais alimentou a polémica entre Bourdieu e Boudon:<sup>25</sup> para este último, decorrente da sua concepção accionalista das desigualdades sociais, o investimento das famílias (e do aluno) na escolaridade não se faz pela interiorização subjectiva das oportunidades objectivas, mas pelo uso de uma racionalidade (limitada pela sua posição particular) em termos de um cálculo do tipo custos/benefícios: “a sobrevivência de um indivíduo no sistema escolar, nele próprio ou numa fileira particular do sistema escolar, depende de um processo de decisão cujos parâmetros existem em função da posição social ou posição de classe. A par da sua posição, os indivíduos ou as famílias têm uma estimativa diferente dos custos, riscos e benefícios antecipados que se associam a uma decisão.” (Boudon, 1973: 73)

A tese das (des)continuidades culturais entre as famílias e a escola mantém ainda hoje o seu vigor analítico e permanece como um instrumento de grande potencial heurístico, mas tem sido confrontada e interpelada por um conjunto de dados empíricos que têm revelado as suas limitações e insuficiências e, assim, conduzido ao enriquecimento deste referencial teórico explicativo, ou seja, há um conjunto de questões cuja resposta exige o seu aprofundamento ou mesmo o seu questionamento. De entre estas, destacam-se as seguintes: i) Como explicar o melhor desempenho escolar dos alunos descendentes de imigrantes cujas culturas de origem são de grande contraste cultural com a cultura do país de acolhimento? ii) Como podem ter sucesso escolar uma parte (mesmo que pequena) dos filhos das classes populares? iii) Como explicar que a escola favoreça o êxito escolar das raparigas quando à definição da cultura escolar presidem os grupos sociais dominantes, neste caso, a *dominação masculina* (Bourdieu, 1998)?

Como lembram Van Zanten e Anderson-Levitt, já em 1978 o antropólogo americano John Ogbu, que se dedicou ao estudo da integração das minorias étnicas na escola, assinalava insuficiências nesta tese, ao confrontá-la com a existência de “uma grande diversidade nos resultados escolares das crianças oriundas de diferentes minorias no seio do mesmo país, assim como de crianças saídas do mesmo grupo étnico segundo os países. Se a isto juntarmos o facto de as crianças que têm mais êxito não serem necessariamente as que mais se aproximam da cultura dominante, como o exemplo das crianças de origem asiática nos Estados Unidos, é legítimo argumentar que as explicações em termos das descontinuidades culturais devem, pelo menos parcialmente, ser postas em questão.” (1992: 89). Mais de vinte anos depois a interrogação subsiste. Duru-Bellat questiona-se nestes termos: “compreende-se mal, se a

25 A polémica entre os dois autores no seio da sociologia da educação foi artificialmente empolada. Como reconhece recentemente Duru-Bellat (2002: 189): “Boudon propõe uma outra versão da reprodução, onde é a desigualdade de posições sociais que determina a desigualdade social.”

herança cultural é importante, a falta de dificuldades específicas dos alunos estrangeiros ou saídos da imigração (para além da sua pertença a um meio social desfavorecido) ou ainda que os filhos dos agricultores tenham mais sucesso que os filhos dos operários” (2002: 185).

Tanto o êxito escolar excepcional dos descendentes das classes populares como o maciço sucesso das raparigas constituíram-se como objectos privilegiados da investigação empírica internacional, especialmente ao longo dos anos 90. No primeiro domínio destacam-se as pesquisas de Terrail (1990), de Laurens (1992), de Charlot, Bautier e Rochex (1992) e de Lahire (1995) e, no segundo caso, a investigação de Felouzis (1994) e as análises e reflexões de Duru-Bellat (1990) e de Baudelot e Establet (1992).

Bernard Lahire, ao estudar a diversidade de trajectórias escolares de alunos de meios populares inseridos em condições sociais muito precárias, onde o sucesso escolar era muito improvável,<sup>26</sup> detecta existirem outras condições (para além da condição de classe) relacionadas com o bom desempenho escolar, como são a relação com a escrita, especialmente o seu uso no quotidiano, e “um universo doméstico ordenado material e temporalmente [pois a criança] adquire, imperceptivelmente, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenamento do mundo” (1995: 25).

Charlot, Bautier e Rochex, com base nos resultados da pesquisa empírica que conduziram junto de alunos dos meios populares, defendem ser central no êxito escolar a *relação do aluno com os saberes*: uma relação meramente instrumental com os saberes escolares aparece associada ao fracasso escolar e uma relação fundada no interesse e prazer de aprender ao sucesso.

Na mesma linha de aprofundamento das teses culturalistas, Jean-Pierre Terrail e Jean-Paul Laurens também estudam a excepção à regra — filhos dos operários que frequentam ou concluíram cursos superiores<sup>27</sup> — e concluem, por diferentes vias, pela mesma importância da história familiar — sócio-história de uma linhagem enquanto “actor social colectivo” (Terrail) ou de uma sociogenealogia (Laurens) — que requer a mobilização de toda a família e do próprio em relação à escola (Terrail) e um sobreinvestimento parental na escola, constituindo esta “a prioridade familiar na gestão do quotidiano” (Laurens, 1992: 39).

No caso do sucesso escolar das raparigas, as explicações para esta “energia escolar” têm assinalado tratar-se da conjugação de dois factores: as vantagens da socialização familiar no cumprimento do “ofício do aluno” e o sobreinvestimento que farão na escolaridade, como melhor meio de concretizar a sua trajectória de emancipação. O primeiro argumento tem encontrado alguma sustentação empírica nas

26 O autor elege as configurações familiares como objecto privilegiado de análise e observa as mediações concretas da rede familiar. Estuda 26 casos, entrevistando os pais, o aluno e o respectivo docente, contemplando uma ampla diversidade de condições e situações que incluem a condição de imigrante.

27 Terrail analisa 23 relatos de vida de “transfugas” da classe operária e Laurens reconstrói a trajectória escolar de 31 engenheiros cujos pais eram operários no momento da sua entrada no ensino superior.

investigações que analisam os mecanismos de “fabricação” (Perrenoud, 1984) do sucesso escolar no interior da escola: esta valoriza (e premeia) comportamentos e competências integradores do sistema de disposições que as raparigas geralmente incorporam no processo de socialização familiar — “estabilidade motora, atenção, autocontrolo, autonomia” (Duru-Bellat, 1990: 60) —, e estas qualidades serão mais conformes às representações do “aluno ideal” partilhadas pelos professores. Estarão em jogo comportamentos das raparigas que objectivamente agradam mais aos professores e, em simultâneo, interferirão estereótipos de género que lhes atribuem mais estudo e maior esforço.<sup>28</sup> Trata-se, portanto, de um efeito relacional, de correspondência entre as expectativas dos professores e o comportamento das alunas (efectivo ou suposto) e de uma maior capacidade por parte destas em lhe corresponderem. Como afirmam Baudelot e Establet: “A maior parte dos observadores sublinharam como, na educação familiar, se espera, sobretudo das raparigas, que elas antecipem as expectativas do outro, que elas respeitem e interiorizem as regras estabelecidas.” (1992: 110).

Em suma, a excelência escolar das raparigas não questiona a tese das vantagens da continuidade cultural entre a família e a escola (até a reforça),<sup>29</sup> mas interpela a escola enquanto instrumento nuclear de reprodução dos grupos dominantes. Mesmo sabendo que esta vantagem das raparigas se transforma, na maior parte das vezes, num “jogo de soma nula”, ao escolherem profissões que as reconduzem a lugares sociais de subordinação relativa, cabe perguntar se não estaremos perante um caso ilustrativo do potencial transformador da escola. A mesma *autonomia relativa* que contribui para a eficaz reprodução das desigualdades sociais não proporcionará a emergência de espaços de resistência a essa mesma reprodução social?<sup>30</sup> Baudelot e Establet assinalam, precisamente, o papel transformador da escola no tocante às questões de género: “A escola, no que respeita à mistura de género, constitui um foco de inovação social. Em franco avanço em relação à família e à empresa, ela está envolvida num movimento social para cuja criação contribuiu e que impulsiona as raparigas a libertarem-se do peso do destino ditado pelos corporativismos da empresa e das tradições familiares.” (1992: 234)

Analisar e avaliar a escola precisamente enquanto agente produtor do social (e não apenas reproduzidor) tem constituído, especialmente nas duas últimas décadas, alvo de interesse de muitos investigadores. Estas pesquisas têm conseguido documentar a vida e a experiência escolar de alunos e professores, de escolas ou de turmas, sendo, contudo, ainda pouco sólidos os conhecimentos de que dispomos sobre os efeitos das variáveis escolares nos resultados escolares, especificamente na redução ou potenciação da (des)igualdade de oportunidades, ou seja, no conhecimento do poder da escola na (re)produção das (des)igualdades.

---

28 No estudo da relação professor-alunos sobressaem os trabalhos clássicos de Gilly (1980), de Delamont (1980) e de Sirota (1988).

29 É interessante a alusão de Bernstein à diferenciação detectada nos códigos linguísticos das raparigas da classe operária em relação aos seus pares masculinos: ao serem portadoras de um código restrito instável teriam maiores possibilidades de mudança de código (1990: 117).

30 Trata-se de uma tese já amplamente defendida pelas teorias da resistência, cujos trabalhos emblemáticos são o de Paul Willis (1977), o de Peter Woods (1979) e o de Henry Giroux (1983).

Nos países anglo-saxónicos, sobretudo nos Estados Unidos, encontramos desde muito cedo interesse pelo estudo dos estabelecimentos escolares (sociologia da escola): a obra pioneira *The Sociology of Teaching* foi publicada em 1932 (e reeditada em 1965) por Waller que, directamente inspirado nos conceitos e métodos que a escola de Chicago tinha forjado para o estudo das colectividades urbanas, descreve e analisa a vida escolar, nomeadamente a cultura e o ritual da escola, o trabalho, as situações e o jogo dos estatutos e dos papéis (Derouet, 1987: 87). Nos anos 60 e 70 publicam-se alguns trabalhos etnográficos de referência neste domínio: no Reino Unido, Hargreaves (1967) e Rutter e outros (1979) estudam a vida de escolas secundárias e, nos Estados Unidos, Halpin e Croft (1963) aplicam à escola as teorias emergentes na sociologia das organizações e estudam o clima da escola e os fenómenos de liderança. No prolongamento desta linha de estudos surgiu, no início dos anos 80, o desenvolvimento da corrente das “escolas eficazes”, que procura identificar as características e os modos de funcionamento que as tornam mais eficientes e eficazes,<sup>31</sup> no pressuposto de que as escolas “podem ter uma influência nas performances dos alunos, quaisquer que sejam as características sociais dos seu público” (Duru-Bellat, 2002: 21).

Centremo-nos na questão primordial: em que medida os sistemas educativos, aos seus vários níveis, podem ampliar ou reduzir o efeito das desigualdades sociais na desigualdade de trajectórias escolares? Consideremos três níveis de análise distintos, apesar de relacionados e com influência recíproca: a estrutura e organização específica dos sistemas educativos (nível macro), a escola enquanto organização (nível meso) e a sala de aula (nível micro).

No primeiro caso, impõe-se proceder a uma comparação internacional da importância que assume a relação entre a condição social das famílias e os resultados escolares, ou o nível educativo atingido, considerando a estrutura mais ou menos selectiva do sistema de ensino em causa e a organização dos itinerários escolares. Desta comparação, constata-se não existir relação directa entre o grau de mobilidade social que os diferentes países tornam possível e o modo como definem e organizam a diferenciação de fileiras no interior do seu sistema de ensino; parecem ser mais importantes as políticas sociais que reduzem as desigualdades de condições de vida e de segurança económica do que propriamente as políticas escolares. Como esclarece Duru-Bellat, “nenhuma relação clara se vislumbra entre, por um lado, a amplitude da imobilidade social e, por outro, as políticas escolares seguidas e as características dos sistemas educativos.” (2006: 33).<sup>32</sup> No entanto, as diferenças

---

31 Good e Weinstein referem as conclusões dos trabalhos de Edmonds, que considera serem estas as principais características das escolas de sucesso: “ a) gestão centrada na qualidade de ensino; b) importância primordial às aprendizagens académicas; c) clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; d) comportamentos dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem nível mínimo de competências; e e) utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e currículos. ” (1992: 83-84).

32 A autora ilustra esta conclusão com o caso de França e da Alemanha que, tendo ambos mobilidade social fraca, têm a todos os níveis sistemas educativos diferenciados (França com a “escola única”, Alemanha com as fileiras precoces), e o inverso com países como a Suécia e os Países

observadas entre os países parecem relacionadas com o modo como estes regulam a orientação escolar dos alunos, pois nos casos em que as decisões de orientação dependem sobretudo das notas escolares (como é o caso da Grã-Bretanha) as desigualdades de carreiras escolares aparecem menos afectadas pela origem social — o peso que é dado às classificações reduz a auto-exclusão que caracteriza os meios populares, “a tal ponto que, na Grã-Bretanha, o efeito da origem social diminui à medida que se avança nos estudos” (Duru-Bellat, 2002: 167).<sup>33</sup>

No plano dos efeitos da acção de cada escola e de cada professor na selectividade social dos resultados escolares, surgem como variáveis interferentes (com potencial explicativo) a composição social das turmas (e da própria escola), as expectativas que o professor comunica aos alunos e, ainda, o modelo pedagógico que adopta. A partir destas pesquisas, vulgarmente designadas por estudo dos efeitos-escola (ou turma ou professor),<sup>34</sup> dispomos de informações valiosas: que a heterogeneidade social da turma (e da escola) beneficia os alunos com origem nas classes populares (Ball, 1986); que o sucesso dos alunos das classes médias e altas é potenciado pelas expectativas positivas que lhes são comunicadas pelos professores (Becker, 1952; Rosenthal e Jacobson, 1968)<sup>35</sup> e pela adopção, por parte dos docentes, de uma estratégia pedagógica enformada por concepções elitistas (Isambert-Jamati e Grosperon, 1979).

Como nos explica Van Zanten,

os estudos britânicos, em particular, mostram que, todo o resto igual, os alunos progredem melhor nas “boas” turmas do que nas turmas “fracas”, porque os professores modelam consciente ou inconscientemente os conteúdos em função do suposto nível dos alunos: dão um ensino mais abstracto, centrado nos conhecimentos, e exigem mais das primeiras, enquanto proporcionam um ensino mais concreto, centrado na relação professor-alunos e mais tolerante aos desvios em relação às exigências nas segundas (1996: 288).<sup>36</sup>

Foram feitas ainda outras descobertas interessantes no tocante à importância do contexto e dos processos escolares: as escolas frequentadas maioritariamente por alunos de meios sociais favorecidos têm tendência a ser menos selectivas em matéria de orientação do que as escolas com forte componente popular (Van Zanten,

---

Baixos, onde são grandes as amplitudes de mobilidade social e também neste caso os sistemas de ensino se diferenciam (Suécia com a “escola única” e os Países Baixos com as fileiras precoces).

33 Referindo conclusões dos trabalhos de Kerckoff e Trott, publicados em 1993[0].

34 Uma revisão bastante completa da investigação produzida neste domínio encontra-se em Bressoux (1994).

35 Já Parsons assinalava a importância da actuação dos professores no cumprimento dos desígnios escolares. O autor distingue o plano formal da turma do plano informal, e coloca neste último plano o tratamento diferencial dos professores em relação aos alunos, ou seja, no plano formal a situação é regulada por princípios universalistas mas no plano informal praticam-se (e aceitam-se) excepções a esta regra, “violando as expectativas universalistas da escola” (1959: 439).

36 A autora esclarece que os dados relativos aos estudos britânicos foram retirados do texto publicado por S. Ball (1986).

1996); quando se confrontam as classificações dadas pelas escolas e as notas obtidas em testes estandardizados, constata-se que, por um lado, quando o nível escolar do público é em média elevado, as escolas são mais severas (dando notas em média mais baixas para níveis comparáveis obtidos nas provas de conhecimento) e, por outro, para resultados comparáveis em provas estandardizadas, os filhos dos quadros são mais bem cotados que os filhos dos operários nas classificações dadas pelas escolas (Duru-Bellat, 2002: 55-56).<sup>37</sup> Este último dado corrobora as conclusões dos estudos que assinalam serem as apreciações dos docentes afectadas, mesmo que inconscientemente, pela condição social dos alunos (profetizando o seu nível de realizações)<sup>38</sup> e, deste modo, acrescentando às dificuldades decorrentes da diferenciação cultural sentidas pelos alunos dos meios populares um novo obstáculo a vencer: as representações negativas (e respectivas expectativas) das possibilidades de aprendizagem desses mesmos alunos. Como afirma Duru-Bellat, “a definição do mérito é sempre subjectiva e contextualizada e não é mais do que um julgamento social” (2002: 236).

Em suma, depois de nos anos 60 os grandes estudos extensivos terem concluído pelo papel secundário das variáveis escolares no desempenho dos alunos (o que deu origem ao slogan *Schools make no difference*), desenvolveram-se, nos anos 70, pesquisas sobre os processos de ensino nas escolas que, como reacção a esse fatalismo, “assumiram um carácter militante de luta contra as desigualdades sociais” (Bressoux, 1994) e que, abrindo a caixa negra da escola,<sup>39</sup> procuraram identificar os processos concretos que na vida escolar dificultam o acesso ao saber escolarmente valorizado, por parte dos alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos. Sabemos hoje que as dificuldades escolares destes alunos se *fabricam* no quotidiano escolar por descontinuidade cultural, mas também pela tendencial homogeneização social das escolas e, em especial, das turmas (turmas de nível), pelos processos de orientação que decorrem no seu seio e pela actuação dos professores. Acresce, ainda, que sabemos serem estes alunos mais sensíveis aos factores de contexto do que os seus pares de condição social favorecida.<sup>40</sup>

Este conjunto de pesquisas teve o mérito de desvendar processos escolares que contribuem para explicar as trajectórias escolares menos bem sucedidas de

37 Erikson e Jonsson (2000) demonstram que na Suécia as desigualdades sociais são maiores quando se usam as notas, menores quando se usam testes estandardizados e ainda menores quando se usam testes psicométricos.

38 Um interessante estudo de Harari e McDavid, publicado em 1973, demonstrou como provas associadas a nomes diferentes, tendo estes cargas sociais negativas ou positivas, eram cotadas mais positivamente quando nelas figurava um nome mais favorável (Postic, 1984: 104).

39 A metáfora da “caixa negra” foi usada pelos sociólogos anglo-saxónicos da Nova Sociologia da Educação, referindo-se aos trabalhos realizados até então que consideram apenas os *inputs* e os *outputs* escolares, descurando o que se passava no interior da escola.

40 Esta última conclusão já era assinalada no relatório Coleman e tem sido persistentemente confirmada. Duru-Bellat, a propósito da comparação de resultados em provas internacionais destaca, mais uma vez, esse facto: “Note-se que é para os alunos de meios desfavorecidos que as diferenças entre os países, nas performances realizadas, são mais marcadas. Inversamente, os jovens de meios favorecidos têm êxito de modo bem mais homogéneo de um país (portanto de um sistema educativo) para outro, o que confirma a sua menor sensibilidade ao contexto.” (2002: 165).



alguns grupos sociais, mas ainda hoje nos debatemos com a escassez de estudos sobre o poder explicativo dos factores escolares na relação com os resultados escolares. Como assinalam Foster, Gomm e Hammersley, “há pouca evidência de que as diferenças entre as escolas na sua eficácia produzam resultados desiguais entre as diferentes categorias sociais de alunos; tão-pouco em termos de recrutamento ou tratamento diferencial. Isto não quer dizer que estas diferenças não têm significado, mas simplesmente que no presente a evidência é insuficiente para ser possível retirar conclusões razoáveis acerca da sua relação com as desigualdades de resultados; contudo, há indicações de que provavelmente a contribuição dos factores escolares é consideravelmente menor do que a realização prévia e a bagagem (o *background*) da classe social” (1996: 162-163).

Esta preocupação em discernir a importância relativa (o poder explicativo) dos factores familiares e dos factores escolares nos resultados está patente desde os anos 60, inscrita na própria encomenda do Senado americano à equipa de investigação liderada pelo já referido James Coleman. A controvérsia que se seguiu à publicação dos estudos extensivos de grande amplitude, realizados nos Estados Unidos e em Inglaterra, que secundarizavam o relevo dos factores escolares<sup>41</sup> não deu lugar a um aprofundamento da questão e, só nos anos 90, depois de muitos estudos de cariz qualitativo terem revelado o efeito das variáveis escolares nos percursos escolares, se retomou esse interesse em adoptar modelos de pesquisa que consigam avaliar os efeitos comparativos dos dois tipos de factores.

Com o objectivo de, precisamente, explicar a variedade das aquisições escolares, considerando tanto as variáveis ligadas à família como as ligadas à escola, foram realizados recentemente dois estudos cujos resultados apontam para conclusões divergentes: o de Mingat (1991), realizado junto de 2200 crianças a frequentar o curso preparatório francês (6-7 anos de idade), e o de Entwistle, Alexander e Olson (1997), realizado junto de 800 crianças americanas durante cinco anos lectivos (desde o 1.º ano de escolaridade).

O primeiro considera: “i) os factores pessoais quando se inicia a escola elementar (desenvolvimento cognitivo e linguístico e o comportamento face à escola), ii) os factores característicos do meio familiar e iii) as diferenças no funcionamento da escola, por um lado, e do ensino, por outro” (p. 47). Conclui serem os resultados obtidos no final desse ano lectivo mais afectados, por ordem decrescente, pelos factores pessoais, os escolares e os familiares (dentro dos factores escolares, assume proeminência o poder explicativo dos aspectos relacionados com a actuação do professor).<sup>42</sup>

A segunda pesquisa utilizou testes aplicados a todas as crianças no início e no final de cada ano lectivo, de modo a avaliar os efeitos específicos da acção da família (durante o Verão) e os da escola (durante o Inverno), e concluiu que as

---

41 O relatório Coleman conclui que só o estatuto social das famílias (apenas um dos indicadores da origem social das famílias) explica entre 30 a 50% da variância total nos resultados.

42 Estas conclusões parecem-nos controversas, pois a pesquisa separa os factores pessoais dos familiares e faz sentido perguntarmo-nos se as diferenças detectadas nas crianças (factores pessoais) no início do ano não estarão intimamente ligadas à acção da família.

crianças da “classe média” conservam a dianteira em termos de aproveitamento ao longo da escolaridade devido às vantagens no início da escolaridade (que conservam e ampliam) e não por tirarem mais partido da acção da escola. Os ganhos registados após o decurso do ano lectivo são sempre próximos para todas as crianças, independentemente da condição social das suas famílias, *mas os ganhos atribuíveis à acção da família (escola de Verão) são sempre muito superiores no caso das crianças da “classe média”* (Grácio, 2002: 51-52). Estaremos perante mais um indício de que a escola avalia e sanciona o que ela própria não proporciona?

### Concluindo

Dispomos de algumas indicações e de poucas certezas. Duru-Bellat considera que nenhuma das teorias existentes consegue integrar o conjunto dos trabalhos sobre desigualdades na escola acumulados ao longo dos últimos trinta anos e que estamos longe de um desmentido ou validação global,<sup>43</sup> sendo apenas possível constatar que para alguns tipos de problema tal teoria aparece como heurística e para alguns tipos de constatações empíricas ela não aparece refutada (2002: 199).

No entanto, sobre a particular incidência do insucesso escolar nos alunos das classes populares, nos rapazes e em alguns grupos de origem imigrante, sabemos que se trata de um fenómeno social multidimensional e relacional: integra e implica a socialização familiar e a escolar, a relação entre ambas e a relação da escola com a sociedade em que se inscreve, nomeadamente com a amplitude das desigualdades sociais existente nessa sociedade e com a interacção entre a escola e o mercado de trabalho. Sabemos ainda que “a combinação dos factores é mais importante do que cada um deles tomado isoladamente” (Bressoux, 1994). Um estudo recente de Millet e Thin sobre as “rupturas escolares” salienta, mais uma vez, a importância da confluência de factores na produção de uma dada situação: “os processos de rupturas escolares são combinatórias e resultam de uma articulação de diferentes dimensões da vida social dos alunos, cada dimensão imbricando-se com as outras que os tornam possíveis e os reforçam, e sem as quais eles não teriam nem o mesmo sentido nem o mesmo efeito” (2005: 295); a par da instabilidade, da incerteza e das ameaças vividas na família, há um processo de rejeição mútua da escola (dos alunos e dos professores e instituição).

Se é verdade que a escola tem um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo mesmo exercer uma influência negativa, ela, simultaneamente, permanece no centro da integração. A escola não muda a sociedade, como inicialmente se supôs, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social. Concordamos com Duru-Bellat (2002: 203) quando indica a necessidade de dispormos de *teorias de médio alcance* que permitam analisar as interacções entre a origem social e

---

43 Já em 1970 Coleman assumia a dificuldade em separar os efeitos atribuídos às diferenças entre os alunos e os que são devidos às diferenças dos estabelecimentos escolares e defende a necessidade de se recorrer a dados longitudinais para atacar o problema (Husén, s/d: 248).

o destino social, em que a escola tem um papel de *intermediária*, agindo e retroagindo sobre essa relação entre a origem e o destino.

### Referências bibliográficas

- Ball, S. (1986), "The Sociology of the school: streaming and mixed ability and social class", em R. Rogers (org.), *Education and Social Class*, Londres, The Falmer Press.
- Baudelot, C., e R. Establet (1971), *L'École Capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Baudelot, C., e R. Establet (1975), *L'École Primaire Divisé*, Paris, Maspéro.
- Baudelot, C., e R. Establet (1992), *Allez les Filles!*, Paris, Éd. du Seuil.
- Becker, H. S. (1952), "Social-class variations in the teacher-pupil relationship", *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), pp. 451-465.
- Bernstein, B. (1964), "Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences", *American Anthropologist*, 66, pp. 55-69.
- Bernstein, B. (1990), *Poder, Education y Conciencia: Sociologia de la Transmision Cultural*, Barcelona, El Roure Editorial.
- Berthelot, J.-M. (1983), *Le Piège Scolaire*, Paris, PUF.
- Boudon, R. (1973), *L'Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1979), "Les trois états du capital culturel", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, pp. 3-6.
- Bourdieu, P. (1987), "Propostas para o ensino do futuro", *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, pp. 101-119.
- Bourdieu, P. (1998), *La Domination Masculine*, Paris, Éd. du Seuil.
- Bourdieu, P., e P. Champagne (1992), "Les exclus de l'intérieur", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91/92, pp. 71-75.
- Bourdieu, P., e J.-C. Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*, Paris, Éd. de Minuit.
- Bowles, S., e H. Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Bressoux, P. (1994), "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maître", *Revue Française de Pédagogie*, 108, pp. 91-137.
- Cacouault, M., e F. Oeuvarard (2003), *Sociologie de l'Éducation*, Paris, Éd. La Découverte.
- Charlot, B., E. Bautier, e J. Y. Rochex (1992), *École et Savoir dans les Banlieues et Ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Clark, R. M. (1983), *Family Life and School Achievement. Why Poor Black Children Succeed or Fail*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Coleman, J. S. (1975 [1968]), "The concept of equality of educational opportunity", em I. R. Dale e outros (orgs.), *School and Society*, Cambridge, MA, MIT, Open University Press.
- Combessie, J.-C. (1969), "Éducation et valeurs de classe dans la sociologie américaine", *Revue Française de Sociologie*, X, pp. 12-36.
- Crahay, M. (2000), *L'École Peut-Elle Être Juste et Efficace? De l'Égalité des Chances à l'Égalité des Acquis*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Delamont, S. (1980), *Sex Roles and the Schools*, Londres, Methuen.
- Demack, S., D. Drew, e M. Grimsley (2000), "Minding the gap: ethnic, gender and social class differences in attainment at 16, 1988-95", *Race Ethnicity and Education*, 3 (2), pp. 117-143.
- Derouet, J.-L. (1987), "Une sociologie des établissements scolaires: des difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique", *Revue Française de Pédagogie*, 78, pp. 86-108.
- Domingos, A. M., H. Barradas, H. Rainha, e I. P. Neves (1986), *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, FCG.
- Dornbush, S. M., e K. Wood (1989), "Family process and educational achievement", em W. Weston (org.), *Education and American Family*, Nova Iorque, New York University Press.
- Dubet, F. (1996), "L'exclusion scolaire: quelles solutions?", em S. Paugam (org.), *L'Exclusion. État des Savoirs*, Paris, Éd. La Découverte.
- Dubet, F. (2004), *L'École des Chances. Qu'Est-ce qu'une École Juste?*, Paris, La République des Idées e Éd. du Seuil.
- Durkheim, É. (2001), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Duru-Bellat, M. (1990), *L'École des Filles. Quelle Formation pour Quels Rôles Sociaux?*, Paris, L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2002), *Les Inégalités Sociales à l'École. Genèse et Mythes*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, M. (2003), "L'école pourrait-elle réduire les inégalités?", *Sciences Humaines*, 136, pp. 36-39.
- Duru-Bellat, M. (2006), *L'Inflation Scolaire: Les Désillusions de la Méritocratie*, Éd. du Seuil e La République des Idées.
- Duru-Bellat, M., e A. Kieffer (2000), "La démocratisation de l'enseignement en France: polémique autour d'une question d'actualité", *Population*, 55 (1), pp. 51-80.
- Entwistle, D., K. Alexander, e L. Olson (1997), *Children, Schools and Inequality*, S. Francisco, Westview Press.
- Erickson, R., e J. O. Jonsson (2000), "Understanding educational inequality: the Swedish experience", *L'Année Sociologique*, 50 (2), pp. 345-382.
- Euriat, M., e C. Thélot (1995), "Le recrutement social de l'élite scolaire en France: evolution des inégalités de 1950 à 1990", *Revue Française de Sociologie*, XXXVI (3), pp. 403-438.
- Felouzis, G. (1994), *Le Collège au Quotidien. Adaptation, Socialisation et Réussite Scolaire des Filles et des Garçons*, Paris, PUF.
- Fitoussi, J.-P., e P. Rosanvallon (1997), *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta Editora.
- Floud, J. E., A. H. Halsey, e F. M. Martin (1956), *Social Class & Educational Opportunity*, Londres, Heinemann.
- Forquin, J. P. (1997), "La sociologie de l'éducation américaine et britannique: une tradition de recherche puissante et plurielle", em J. P. Forquin (org.), *Les Sociologues de l'Éducation Américaine et Britannique. Présentation e Choix de Textes*, Bruxelles, De Goeck & Larcier
- Foster, P., R. Gomm, e M. Hammersley (1996), *Constructing Educational Inequality*, Londres/Washington, The Falmer Press.
- Gilly, M. (1980), *Maître-Élève: Rôles Institutionnels et Représentations*, Paris, PUF.

- Giroux, H. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Londres, Heinemann.
- Good, T. e R. Weinstein (1992), "As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas", em A. Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa, D. Quixote.
- Goux, D., e E. Maurin (1995), "Origine sociale et destinée scolaire", *Revue Française de Sociologie*, XXXVI (1), pp. 81-121.
- Goux, D., e E. Maurin (1997), "Démocratisation de l'école et persistance des inégalités", *Economie et Statistique*, 306, pp. 27-39.
- Grácio, S. (2002), "Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão", *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, pp. 41-66.
- Halpin, A., e D. Croft (1963), *The Organizational Climate of Schools*, Chicago, Administration Center.
- Hargreaves, A. (1967), *Social Relations in a Secondary School*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Husén, T. (s/d), *Meio Social e Sucesso Escolar*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Isambert-Jamati, e Grosperon (1979), "Tipos de pedagogia e diferenças de aproveitamento segundo a origem social no final do secundário", em S. Grácio e S. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação II*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Kao, G., e M. Tienda (1995), "Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth", *Social Science Quarterly*, 76 (1), pp. 1-19.
- Kellerhals, J., e C. Montandon (1991), *Les Stratégies Éducatives des Familles. Milieu Social, Dynamique Familiale et l'Éducation des Pré-adolescents*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Lahire, B. (1995), *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, s/l, Gallimard e Éd. du Seuil.
- Lahire, Bernard (2003), "Crenças colectivas e desigualdades culturais", *Educação e Sociedade*, 24 (84), pp. 983-995.
- Laurens, J.-P. (1992), *1 sur 500. La Réussite Scolaire en Milieu Populaire*, Toulouse, Press Universitaire du Mirail.
- Lautrey, J. (1980), *Classe Sociale, Milieu Familial, Intelligence*, Paris, PUF.
- Lee, J. (1989), "Social class and schooling", em M. Cole (org.), *The Social Contexts of Schooling*, Londres, The Falmer Press.
- Marks, G. N. (2005), "Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education", *International Sociology*, 20 (4), pp. 483-505.
- Masson, Ph. (2001), "La fabrication des héritiers", *Revue Française de Sociologie*, 42 (3), pp. 477-507.
- Merle, P. (2000), "Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve", *Population*, 55 (1), pp. 15-50.
- Merle, P. (2002), *La Démocratisation de l'Enseignement*, Paris, Éd. La Découverte.
- Millet, M., e D. Thin (2005), *Ruptures Scolaires. L'École à l'Épreuve de la Question Sociale*, Paris, PUF.
- Mingat, A. (1991), "Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école", *Revue Française de Pédagogie*, 95, pp. 47-63.
- Moudon, P. (1984), "Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques", *Migrants-Formation*, 59, pp. 6-14.

- OCDE (2006), *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, s/l, OECD Publishing, disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
- Oliveira, E. (1980), "Entrevista a Basil Bernstein", *O Professor*, 25, pp. 19-23.
- Parsons, T. (1959), "The school class as a social system", *Harvard Educational Review*, 29 (4), pp. 221-241.
- Perrenoud, Ph. (1984), *La Fabrication de l'Excellence Scolaire*, Genebra, Lib. Droz.
- Portes, A., e D. MacLeod (1996), "Educational progress of children of immigrants: the roles of class, ethnicity and school context", *Sociology of Education*, 69, pp. 255-275.
- Portes, A., e D. MacLeod (1999), "Educating the second generation: determinants of academic achievement among children of immigrants in United States", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25 (3), pp. 373-396.
- Postic, M. (1984), *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Coimbra Editores.
- Pourtois, J. P. (1979), *Comment les Mères Enseignent à Leur Enfant*, Paris, PUF.
- Ravon, B. (2000), *L'Échec Scolaire. Histoire d'un Problème Public*, Paris, In Press.
- Rosenthal, R. A., e L. Jacobson (1968), *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectations and Pupil's Intellectual Development*, Nova Iorque, Hold, Rinehart and Winston.
- Rutter, M., B. Maugham, P. Mortimore, e J. Houston (1979), *Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Londres, Open Books.
- Seabra, T. (2008), *Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade. Os Descendentes de Imigrantes Indianos e Cabo-Verdianos no Ensino Básico em Portugal*, tese de doutoramento, ISCTE, Lisboa.
- Sirota, R. (1988), *L'École Primaire au Quotidien*, Paris, PUF.
- Terrail, J.-P. (1990), *Destins Ouvriers. La Fin d'une Classe?*, Paris, PUF.
- Terrail, J.-P. (2002), *De l'Inégalité Scolaire*, Paris, La Dispute.
- Thélot, C., e L. Vallet (2000), "La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis de début du siècle", *Economie et Statistique*, 334, pp. 3-32.
- Tréanton (1965), "Poids et mesures: dialogue imaginaire sur l'enseignement supérieur et la mobilité sociale", *Sociologie du Travail*, 7 (4), pp. 416-422.
- Troutot, P. -Y., e C. Montandon (1988), "Systèmes d'action familiaux, attitudes éducatives et rapport à l'école: une mise en perspective typologique", em Perrenoud e Montandon (orgs.), *Qui Maîtrise l'École?*, Lausana, Réalités Sociales.
- Van Haecht, A. (2001), *L'École des Inégalités. Essai sur les Politiques d'Éducation*, Mons, Éd. Talus d'Approche.
- Van Zanten, A. (1996), "Fabrication et effets de la ségrégation scolaire", em S. Paugam (org.), *L'Exclusion. L'État des Savoirs*, Paris, Éd. La Découverte.
- Van Zanten, A., e K. Anderson-Levitt (1992), "L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution", *Revue Française de Pédagogie*, 101, pp. 79-104.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Westmead, Saxon House.
- Woods, P. (1979), *The Divided School*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Young, M. F. D. (org.) (1971), *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan.

Teresa Seabra. Professora auxiliar do Departamento de Sociologia do ISCTE-IUL.  
Investigadora do CIES, ISCTE-IUL. *E-mail*: teresa.seabra@iscte.pt

### **Resumo/ abstract/ résumé/ resumen**

#### *Desigualdades escolares e desigualdades sociais*

O texto retoma o clássico debate em torno da relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades de desempenho escolar, tendo como cenário um dos desideratos dos sistemas de ensino das sociedades modernas: o de proporcionar igualdade de oportunidades. Procede-se a uma análise diacrónica das acepções do conceito de igualdade de oportunidades e sintetiza-se o conhecimento produzido sobre a desigualdade de desempenho escolar, assinalando as conclusões mais sedimentadas. Para além deste diagnóstico, traça-se o panorama geral das explicações que têm sido avançadas para a compreensão da selectividade social do (in)sucesso escolar, incluindo alguns dos questionamentos mais recentes.

Palavras-chave desigualdades, escola, democratização.

#### *Educational inequalities and social inequalities*

The text resumes the classical debate on the relationship between social inequalities and inequalities in educational performance, taking one of the goals of the education systems in modern societies as the scenario: that of providing equal opportunities. It analyses the meanings of the equal opportunities concept from a diachronic perspective and offers a synthesis of the knowledge that has been generated on inequality in educational performance, indicating the most established conclusions. In addition to this diagnosis, it outlines a general picture of the explanations that have been put forward for an understanding of the social selectivity associated with educational success or failure, including some of the most recent issues of debate.

Key-words inequalities, school, democratisation.

#### *Inégalités scolaires et inégalités sociales*

Le texte reprend le débat classique sur le rapport entre les inégalités sociales et les inégalités dans les résultats scolaires, avec pour toile de fond l'un des desiderata des systèmes d'enseignement des sociétés modernes: l'égalité des chances. Il fait une analyse diachronique des acceptions du concept d'égalité des chances ainsi qu'une synthèse de la connaissance produite sur l'inégalité des résultats scolaires et signale les conclusions les plus solides. Outre ce diagnostic, il trace le panorama

général des explications données pour la compréhension de la sélectivité sociale de la réussite/l'échec scolaire, ainsi que de certaines des questions les plus récentes.

Mots-clés inégalités, école, démocratisation

*Desigualdades escolares y desigualdades sociales*

El texto retoma el clásico debate en torno a la relación entre las desigualdades sociales y las desigualdades de desempeño escolar, teniendo como escenario uno de los mandatos de los sistemas de enseñanza de las sociedades modernas: el de proporcionar igualdad de oportunidades. Se procede a un análisis diacrónico de los significados que se dan al concepto de igualdad de oportunidades y se sintetiza el conocimiento producido sobre la desigualdad del desempeño escolar, señalando las conclusiones más sedimentadas. Además de este diagnóstico, se traza el panorama general de las explicaciones que han sido planteadas para la comprensión de la selectividad social del fracaso escolar, incluyendo algunos de los cuestionamientos más recientes.

Palabras-llave desigualdades, escuela, democratización