

ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ
JOAQUIM PINTASSILGO
CÉSAR AUGUSTO CASTRO
(ORGANIZADORES)

ALTERIDADES E DESIGUALDADES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS



ELIZABETH FIGUEIREDO DE SÁ
JOAQUIM PINTASSILGO
CÉSAR AUGUSTO CASTRO
(Organizadores)

**ALTERIDADES E DESIGUALDADES
NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

1ª Edição



Cuiabá, MT
2021

Copyright © Elizabeth Figueiredo de Sá, Joaquim Pintassilgo e César Augusto Castro, 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFMT segue o acordo ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil, desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A466
Alteridades e desigualdades nas práticas educativas [e-book]./ Elizabeth Figueiredo de Sá, Joaquim Pintassilgo, César Augusto Castro (Orgs.) 1ª edição. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2021. 336 p. 978-65-5588-111-0
1. Educação Luso-Brasileira. 2. Escola. 3. Escolas Rurais. I. Sá, Elizabeth Figueiredo de (Org.). II. Pintassilgo, Joaquim (Org.). III. Castro, César Augusto (Org.).
CDU 37(81) (469)

(Douglas Rios Bibliotecário - CRB/1610)

Coordenação Pro tempore da EdUFMT: Ana Claudia Pereira Rubio

Supervisão Técnica: Ana Claudia Pereira Rubio

Revisão Textual e Normalização: Natalia Salomé Poubel

Diagramação: Kenny Kendy Kawaguchi



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso
Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367
Boa Esperança. CEP: 78.060 - 900 - Cuiabá, MT.
Contato: www.edufmt.com.br
Fone: (65) 3313-7155

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

LEITURAS SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO SISTEMA DE ENSINO EM PORTUGAL¹

*Luís Mota*²

Introdução

O atual contexto social tem dado visibilidade às desigualdades que, a par da crescente disponibilização de informação – e.g., indicadores – tem servido para um maior escrutínio público (COSTA, 2012a). Acompanhando ou alinhando com esta dimensão societal global, o COLUBHE 2020-2021 convoca-nos para *Alteridades e desigualdades nas experiências educativas*.

As desigualdades têm um carácter sistémico e atravessam diversas dimensões das formações sociais, multidimensionais e revestindo-se de elevado grau de complexidade, em face da sua interligação multivariada com diferentes fenómenos sociais, não deixam de representar, contudo, uma problemática que nos é igualmente familiar já que constituem uma componente essencial do nosso quotidiano, que tantas vezes se reveste

1 A primeira versão deste texto foi lida pelo professor António Gomes Ferreira, a quem agradeço a disponibilidade, a leitura atenta e crítica, bem como os comentários e o diálogo sempre instigantes. *Naturalmente*, é despiciendo sublinhar que não é responsável pelo que aqui fica expresso.

2 Doutor em História da Cultura, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. É professor adjunto no Instituto Politécnico de Coimbra, na Escola Superior de Educação e investigador integrado do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais, do Centro de Estudos Interdisciplinares, da Universidade de Coimbra (GRUPOEDE, CEIS20, UC). Integra, atualmente, a direção da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP). mudamseostempos@gmail.com

de controvérsia, seja pelas interpretações a seu respeito ou pelas causas e consequências que se lhes imputam (COSTA, 2012b).

O presente contributo enquadra-se num dos três conjuntos principais de dimensões de desigualdade, as desigualdades de recursos, no qual se incluem as desigualdades de escolaridade e qualificação profissional (THERBORN, 2006; COSTA, 2012a). A constância de situações de desigualdade, ao longo da construção e desenvolvimento dos sistemas de ensino de massas, suportados por redes públicas e com carácter obrigatório (JUSTINO, 2016), e a consagração do direito à educação foram sendo objeto de atenção e preocupação de atores políticos e especialistas. Diligência que ganhou expressão, nomeadamente no campo da sociologia, através de um conjunto de estudos desenvolvidos nas décadas de sessenta e setenta do século XX.

Este trabalho encontra-se, precisamente, focado no início da década de 60 até ao final da seguinte, ainda que a pesquisa se tenha estendido até à publicação da lei de bases do sistema educativo (PORTUGAL, Lei n.º 46/1986). O seu propósito é compreender como se armaram os discursos, em Portugal, sobre as desigualdades sociais perante a educação. Pretende-se que esta análise explicita teorias (e conceitos) mobilizados e, por isso mesmo, considerados pertinentes, bem como destaque a informação empírica relevante para a compreensão do estudo e da realidade estudada.

Para a concretização de tal desiderato centrou-se a análise documental, com recurso ao método crítico, num periódico que, não sendo de educação e ensino, é significativo para estudos no âmbito da educação, sendo por isso natural que figure no Repertório Analítico dos Séculos XIX e XX (NÓVOA, 1993), como é o caso da *Análise Social*.

A revista do Gabinete de Investigações Sociais (GIS), hoje Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade de Lisboa, encontra-se em publicação desde 1963. Centrada nos estudos sociais, desde o seu primeiro número que se propõe promover a investigação no campo social.

A sua seleção, para este estudo, respalda-se na sua natureza interdisciplinar, bem como na importância da sociologia enquanto disciplina de referência das ciências da educação. Cerca de 10% do seu acervo é constituído por uma coleção de textos relativo às questões educativas, cobrindo um conjunto variado de temáticas (NÓVOA, 1993) que, direta ou indiretamente, tratam a problemática das desigualdades em educação.

Um corpo de cerca de duas dezenas de textos concretiza estudos que discutem a problemática das desigualdades sociais perante a escola e questionam, de algum modo, o contributo da instituição educativa para a sua reprodução. No seu conjunto, ainda que em número e grau diferenciados, oferecem um quadro analítico sobre a situação no ensino superior – e.g., a desigualdade no acesso e a participação das universidades na seleção social –, do ensino secundário – e.g., a discriminação entre ensino liceal e escolas técnicas –, bem como no ensino primário – e.g., a relação entre insucesso escolar e origem social.

No cômputo global cerca de 57% dos artigos foram escritos entre 1968 e 1970, durante a vigência do Estado Novo, em Portugal, centrando-se, exclusivamente, no ensino superior, sendo que os restantes 43% datam do segundo lustro da década de setenta, com cerca de 21,5% dos textos datados de 1975 e 1976 e os restantes dos anos imediatamente subsequentes, 1977 e 1978. Destes 43%, cerca de 67% debruçam-se sobre o ensino secundário e os restantes centram-se no ensino primário, estoutros publicados, precisamente, nos dois últimos anos.

Em função das circunstâncias e do contexto, aqui a análise observa um recorte, incidindo sobre os textos dedicados ao ensino não superior, isto é, ao ensino secundário e ao ensino primário. Os artigos analisados foram elaborados num determinado ambiente social, político, económico e cultural, tendo os autores e as autoras escrito (e dialogado) para uma audiência, também ela marcada pelo tempo e pela cultura da sua época, pelo que o conhecimento, necessariamente em formato de síntese, contribui para a sua melhor compreensão.

Estado, Sociedade e Educação

A formação social portuguesa, no período do pós-guerra, especialmente nas décadas de sessenta e setenta do século XX, experimentou transformações significativas nos planos económico, social e político. Compaginou-se a necessidade de o regime se reposicionar no plano internacional – e.g., Organização Europeia para a Cooperação Económica (OECE) – com transformações internas sem precedentes (ROSAS, 1994) – e.g., êxodo rural, desenvolvimento industrial e cooperação económica com a Europa (BARRETO, 1996) – de múltiplas consequências sociais, nomeadamente, a afirmação de uma pequena burguesia urbana. No desenlace, um curtíssimo, mas relevante período de crise revolucionária – entre abril de 1974 e novembro de 1975 – assistindo-se a uma explosão social com a afirmação de um movimento social popular e a vontade de construção de uma sociedade socialista. O desfecho, em face da supremacia da legitimidade eleitoral ante a legitimidade revolucionária, desemboca na edificação de um regime demoliberal, consagrado no texto constitucional de 1976, institucionalizando-se uma democracia representativa de tipo europeu, ocidental, com um racional económico capitalista.

No que tange à educação, é bom sublinhá-lo, a edificação do sistema de ensino, em Portugal, foi precoce, para além do assomo pombalino, a escolaridade obrigatória foi decretada na primeira metade do século XIX, contudo só mais de um século depois se universaliza a escolarização das crianças a partir dos 7 anos, precisamente na 2ª metade do século XX, com o Plano de Educação Popular, entre 1952 e 1956, iniciativa que se compaginou com um esforço de alfabetização de (alguns) adultos.

No arco temporal em estudo, no plano da política educativa, tomando em linha de conta a centralidade do Estado no âmbito da educação, em Portugal, é possível discernir diferentes mandatos para

o sistema educativo, perfazendo três entre 1968 e 1981, que traduzem o que o sistema deve realizar a partir do que é considerado necessário e legal (DALE, 1989).

No primeiro mandato, entre 1968 e até abril de 1974, precisamente aquele que antecede a maioria dos textos analisados, a mobilização educativa decorre ao serviço de preocupações de legitimação numa base meritocrática, em que se procura garantir a igualdade de oportunidades de acesso em articulação com a promoção do desenvolvimento económico e social (STOER, 1986). A reforma do sistema educativo incorporou medidas de largo alcance, incluindo o ensino superior considerado prioritário. A mobilização educativa extravasou as fronteiras do sistema de ensino e colocou o desenvolvimento e a modernização no centro do debate político (TEODORO, 2001).

Durante a crise revolucionária, entre abril de 1974 e novembro de 1975, afirma-se uma definição política da educação encerrando uma ideologia democratizante e crítica que define a problemática da educação pelo seu contributo para a democracia (CORREIA, 2000). No debate e ação ideológica – e.g., escolas – confrontaram-se duas vias de condução do processo revolucionário, a da dinâmica de bases e a da instrumentalização (MOTA, FERREIRA, 2015). O novo mandato para o sistema educativo visava a democratização do sucesso compaginado com a preocupação com o combate às desigualdades sociais.

Finalmente, o último mandato, no período da normalização, entre 1976-1981, tempo da definição jurídica da educação fundada na ideologia democrática (CORREIA, 2000). A normalização da educação significou o seu controlo e regulação pelo Estado, promovendo o enquadramento institucional e a regulação da participação dos atores consubstanciada numa norma (GOMES, 1999). O contributo da educação para a democracia assentou numa formalização jurídica

como garantia de uma ordem estável, subordinando subjetividades a uma codificação jurídica (CORREIA, 2000).

Quem anda onde? O ensino secundário em Portugal

Como ponto de partida leve-se em linha de conta que a realidade é complexa, perante o estudo científico de comparações e orientações dinâmicas tem de se raciocinar em termos de “tendência” ou “orientação central” (ÂNGELO, 1975). O que se quer sublinhar aqui, na realidade, é que considerar que o liceu é a escola da burguesia e a escola técnica, a escola do proletariado e do campesinato, não significa que os estudantes, de um e outro ensino, sejam compostos por filhos e filhas desses estratos sociais. Nem é necessário que assim seja para que às vias de escolarização no ensino secundário, liceu e escola técnica, seja atribuído um carácter socialmente segregado.

Impõe-se alguma referência à natureza dos estudos para melhor compreensão dos dados que aduzimos. Se pelo seu posicionamento, muito especialmente num deles (CRUZEIRO, ANTUNES, 1978) – em linha com os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1964) (1970) e Baudelot e Establet (1971) (1973) que os autores referenciam –, engaja a análise das diferenças de origem social dos alunos à compreensão de como a escola, através de funções específicas contribui para a reprodução da estrutura de relações entre as classes, sublinhando a vontade de estudar as desigualdades na escola, derivadas das diferenças de origem social dos alunos, compaginada com a preocupação de estabelecer para o liceu e a escola técnica,

o lugar específico que cada uma delas ocupa na estrutura do sistema de ensino secundário e que faz que nelas se desenvolvam dois processos diferentes, mas convergentes, de distribuição de capital cultural, de inculcação ideológica, forma pela qual ambas contribuem para a reprodução das relações entre as classes e estratos sociais, quer como relações de poder

económico e político, quer como relação de poder simbólico (CRUZEIRO, ANTUNES, 1978, p. 447)

a verdade é que, de forma bem mais circunscrita, muito em razão dos dados disponíveis, estes artigos limitam o objeto de estudo à análise das características sociais de alunos e alunas do ensino secundário (CRUZEIRO, ANTUNES, 1976; CRUZEIRO, ANTUNES, 1977) ou dos ensinos liceal e técnico (CRUZEIRO, ANTUNES, 1978).

A sociologia, em geral, e a sociologia da educação, em Portugal, principiavam o seu processo de afirmação em Portugal e, no plano internacional, por exemplo, Erik Olin Wright, cujo modelo teórico suportou um estudo sobre classes e desigualdades sociais em Portugal (ESTANQUE, MENDES, 1997), no segundo lustro da década de noventa, só publicaria o seu primeiro trabalho em 1979 (traduzido no Brasil em 1981) (WRIGHT, 1979).

Neste contexto, o principal indicador para estabelecer as origens sociais dos alunos, permitindo o estudo comparativo da situação de alunos e alunas do liceu e da escola técnica, foi o das categorias socioprofissionais dos pais – profissão ou ocupação e situação na profissão –, com o seu agrupamento em estratos. Os estratos foram definidos a partir da profissão, mobilizando o Código de Profissões e Ocupações, considerando as categorias profissionais de base, ponderando os níveis de instrução, bem como a situação na profissão. Tendo no horizonte uma certa noção de situação social, consideraram-se a dimensão das empresas, o setor de atividade, hierarquia de comando e graus de competência. A ordenação obedeceu à perspetiva de distância relativa aos bens sociais – e.g., instrução, poder económico, poder de comando – de que resultaram seis grupos de estratificação socioprofissional (CRUZEIRO, ANTUNES, 1973) (Anexo³).

³ “Grupos de Estratificação Socioprofissional”. Retirado de: CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. A composição socioprofissional de uma população. Um instrumento para a sua determinação. *Análise Social*, 10(38), 352-365, 1973.

Nesta perspectiva analisemos algumas variáveis que se revelaram mais interessantes e significativas. Em termos de distribuição de estratos e categorias socioprofissionais as populações observadas nos liceus e escolas técnicas são ligeiramente diferentes no que respeita aos estratos e categorias socioprofissionais dos pais e, simultaneamente, os estratos e categorias registados são superiores aos das escolas técnicas. Procurando concretizar a título de exemplo, o estrato 3, no liceu é maioritariamente – cerca de 63% – constituído por quadros médios, dirigentes administrativos e técnicos, dos setores público e privado, enquanto no ensino técnico não ultrapassam 50% do conjunto do estrato. No liceu, o conjunto do pessoal técnico, dos quadros médios, é o que atinge valor mais elevado (33,9%), enquanto no ensino técnico não ultrapassa 14,3%. O conjunto de médios patrões é duas vezes superior no ensino técnico (45,3%) do que no liceu (27,4%). De igual modo, os patrões do comércio contribuem com 21,4% para a composição do estrato 3, na escola técnica, enquanto no ensino liceal se ficam por 12,9%. Valores que contribuem para sustentar uma composição social, nomeadamente no estrato 3, entre o liceu, onde o peso da nova pequena burguesia é mais significativo, ao invés do ensino técnico onde pontifica a pequena burguesia tradicional.

Prosseguindo com a análise, dedique-se agora alguma atenção às habilitações no seio familiar, nomeadamente, aos níveis de instrução dos pais. Verifica-se que os pais sem instrução são 8,8 vezes mais frequentes no ensino técnico e os que possuem frequência ou diploma da instrução primária são-no, ainda, uma vez e meia. Já o facto de o pai ter frequentado o ensino liceal oferece aos filhos 2,4 vezes mais probabilidades de frequentarem o liceu e a probabilidade cresce de forma diretamente proporcional ao aumento do nível de estudos do pai: 1,5 para o atual 2º ciclo do ensino básico, 3,4 (3º ciclo do ensino básico) e 6,9 (ensino secundário). No caso de o pai possuir um curso

superior, os seus descendentes estarão 6,6 vezes mais representados no ensino liceal que no técnico.

Constata-se uma “projectão do passado escolar dos pais na situação dos filhos” (CRUZEIRO, ANTUNES, 1978, p. 461). Daqueles que frequentaram o liceu sem o concluir, o mais provável para os seus filhos será chegar onde os pais não conseguiram, para a maioria obter o diploma do liceu, mas, pelo menos para alguns, alcançar o ensino superior. Já no ensino técnico, quase dois terços da sua população é constituída por alunos cujos pais possuem o nível mínimo de instrução. A probabilidade de virem a frequentar o ensino técnico é duas vezes superior à de se maticularem num liceu.

No caso das mães, a marca mais comum a ambas as vias de ensino, é a percentagem bastante elevada de mães domésticas – 70,9% nos liceus e 70,5% nas escolas técnicas – enquanto as mães que trabalhavam representavam, respetivamente, 28,7% e 28,4%. Contudo, se a análise se centrar apenas nestoutras, as mães ativas intensificam a diferença entre as duas populações. As dos estratos 1 e 2 são 10,1 vezes mais frequentes no liceu do que na escola técnica e as do conjunto 3 e 4 são-no 2,3 vezes mais. Já nos estratos 5 e 6, por consequência, são 3,1 vezes mais frequentes no ensino técnico. No liceu, as mães dos três estratos mais elevados constituem mais de metade (54,1%), enquanto no ensino técnico não ultrapassam os 12,8%. Ao invés, as mães dos estratos 5 e 6 atingem 70,5% no ensino técnico e ficam-se por 22,9%, no liceu. Elementos que parecem ser inequívocos, mas prossiga-se com a análise dos níveis de instrução na família.

De igual modo, no caso dos avôs, pode concluir-se, da análise dos dados disponibilizados pelos estudos abordados, que os avôs dos alunos do ensino liceal possuíam habilitações literárias superiores aos avôs dos estudantes do ensino técnico. As diferenças revelam-se mais reforçadas ao nível das habilitações de ensino médio, secundário e superior. No que se reporta aos irmãos, destaque-se o facto de que a

frequência de jardim de infância (ensino infantil) pelos irmãos de 3 a 5 anos, é duas vezes mais elevada no ensino liceal. Já nos grupos etários dos 6 aos 10 e dos 11 aos 13 anos, as taxas de não frequência são espúrias em ambos os ramos, o que se pode explicar pela (quase) universalização da escolarização obrigatória. Não significa isto que se considere que a qualidade da frequência seja idêntica para todos, dimensão visível no facto de os irmãos de 11 a 13 anos que ainda frequentam o ensino primário, representarem 4,3% no ensino liceal, mas ultrapassarem os dois dígitos percentuais (17,3%) no ensino técnico.

Estes elementos arrolados autorizam-nos a sustentar que, nas décadas de 60 e 70, existiam diferenças apreciáveis nas origens sociais entre os alunos e as alunas do ensino liceal e das escolas técnicas. O corpo discente dos liceus provinha de estratos sociais que reuniam características socioeconómicas e culturais superiores às dos alunos e das alunas do ensino técnico (CRUZEIRO; ANTUNES, 1978; ÂNGELO, 1975), perspectivando-se um percurso académico mais longo, com maior probabilidade de aceder a uma posição social mais elevada e alcançar uma situação profissional economicamente mais compensadora. Como sublinham os autores Maria Eduarda Cruzeiro e Martinho Antunes o ensino secundário possuía duas populações para duas escolas:

O liceu e a escola técnica eram, à data do inquérito, duas escolas diferentes do ensino secundário, distinguindo-se, entre outros aspetos, pelo facto de os seus alunos terem origens sociais diferentes: os alunos de estratos socioprofissionais dispendo de posições profissionais mais prestigiadas, de maiores rendimentos e de maior poder concentravam-se nos liceus (em trânsito para a Universidade); os alunos originários dos estratos socioprofissionais ligados aos setores mais modernos dos serviços e da indústria, em posições de chefia intermédia, os quadros, e trabalhadores

qualificados, onde já se verificou um processo de aprendizagem formal com habilitações do ensino secundário ou superior, especialmente com frequência do ensino liceal, tendiam a concentrar-se nos liceus; os alunos originários de estratos socioprofissionais ligados aos serviços e à indústria ocupando níveis mais baixos de responsabilidade ou posições mais tradicionais de nível médio ou baixo nas hierarquias profissionais, onde predominam qualificações provenientes de aprendizagem não formal, ou de nível de instrução primária, e ao pessoal especializado de todos os sectores tendiam a concentrar-se na escola técnica; os alunos originários dos estratos socioprofissionais menos qualificados, de menores rendimentos, dependendo fundamentalmente do trabalho indiferenciado que prestam a outrem, concentravam-se predominantemente na escola técnica. O liceu aparecia como a escola mais prestigiada; à data do inquérito, o acesso ao liceu pelos estratos socioprofissionais que ainda tendiam a ir para a escola técnica era tanto mais desejado e tentado por esses estratos quanto mais aumentavam as suas disponibilidades de investimento num processo de aprendizagem mais longo e de rendibilidade a maior prazo do que o da escola técnica (com saídas mais rápidas e directas para o mercado de trabalho) (1978, p. 502).

Clarificado o entendimento sobre quem frequentava os liceus e, por outro, que alunos e alunas estavam matriculadas no ensino técnico, interessa convocar algumas variáveis que contribuam para melhor exemplificar (e alargar) a questão das desigualdades no ensino secundário. Desde logo, a rede escolar e a sua distribuição pelo território nacional. Os distritos⁴ que exibiam maior número de estabelecimentos de ensino eram Lisboa (41), o Porto (35), Aveiro (20), Setúbal (16)

⁴ Divisão administrativa de um território. A divisão administrativa de Portugal continental tem por base o distrito, cada distrito divide-se em concelhos – sede de câmara municipal – e estes ainda se subdividem em freguesias.

e Coimbra e Santarém (15). Depois identifica-se um segundo grupo de distritos situado no intervalo de 10 a 13 estabelecimentos, onde se incluem Viseu, Braga, Leiria e Faro. Os demais distritos dispunham entre os 4 e os 8 estabelecimentos de ensino secundário. Não se deve perder de vista que se existisse uma distribuição uniforme dos estabelecimentos de ensino secundário oficial (237) pelos 18 distritos, cada um destes deveria estar equipado com 13 estabelecimentos de ensino. No plano concelhio, quase metade – 49,3% – dos concelhos não contava com estabelecimentos de ensino secundário oficial. Realce-se, ainda, que metade dos distritos apresentavam percentagens entre os 59,3% e os 78,6% e que outros três se situavam entre os 47,6% e 50%. Sobravam, no total, seis distritos, um terço dos existentes, apetrechados com equipamentos educativos do ensino secundário oficial bastante mais distribuídos que os restantes distritos e que essa oferta, em princípio, facilita o acesso a esse tipo de ensino (Guarda, Lisboa, Faro, Coimbra, Castelo Branco e Viseu) (CRUZEIRO, ANTUNES, 1977). De facto, a rede escolar potenciava a desigualdade de acesso e de frequência do ensino secundário.

Numa apreciação global da população escolar do ensino secundário, em 1974-1975, existiam 313507 alunos inscritos, o que queria dizer que: 169278 homens e 144229 mulheres; 161216 frequentavam o ensino liceal e 152291 o ensino técnico; 249587 estavam matriculados no ensino diurno (liceal e técnico) e 63920 estudam no noturno; 301371 estão nas escolas do continente e 12136 em escolas das ilhas adjacentes (hoje Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira). Elementos que mostravam que a população escolar se concentrava no continente (96,2%) e com um nível de escolarização de 20,1%. De igual modo, o ensino técnico absorve 49,6% dos inscritos no ensino secundário oficial, contudo a assimetria com o ensino secundário liceal oficial é opacizada pelo contributo do ensino noturno, caso contrário a percentagem fixar-se-ia nos 35,4%. Finalmente, salientar a distribuição

por sexo que, do ponto de vista global, é quase igualitária – 49,2% de homens e 50,8% de mulheres –, contudo no interior de cada via de ensino desfaz-se a igualdade. No ensino liceal encontramos 54,1% de mulheres, enquanto no ensino técnico a distribuição apresenta 55,7% de homens e 44,3% de mulheres.

Na impossibilidade de tratar todos estes aspetos com mais detalhe, detenhamos a atenção na escolarização, para sobrelevar a baixa taxa de escolarização no ensino secundário. Em termos da sua distribuição por distrito, verificava-se uma forte concentração num escasso número de distritos, o que não refletia a distribuição homóloga da população residente. Verifica-se que apenas três dos distritos (Lisboa, Porto e Setúbal) que, na ordem decrescente de percentagem de alunos do ensino secundário neles inscritos em relação ao total do continente, ocupavam invariavelmente os três primeiros lugares, concentravam, no seu conjunto, 52,3 %. Os outros 15 distritos do continente partilham entre si, desigualmente, os restantes 47,7 % da população. *Grosso modo*, diremos que estes três distritos concentravam cerca de metade da população escolar do ensino secundário oficial diurno do continente. Aveiro, Coimbra, Braga e Santarém que ocupavam os lugares seguintes na taxa de escolarização, somando os seus valores de percentagem do total da população escolar, alcançavam 21,4 % do total do continente. Assim, apenas sete dos dezoito distritos existentes, concentravam cerca de três quartos (73,7 %) do total da população escolar do ensino secundário. Se a estes sete distritos, equivalendo a 73,7 % da população, juntarmos os dois distritos que se lhes seguem na ordem decrescente dos valores de percentagem do total da população escolar, Leiria e Faro, atingem-se os 81,1 % dos inscritos. Metade dos distritos que ocupam praticamente toda a faixa litoral do Ocidente e Sul do território do continente, captavam 81,1% da população escolar do ensino secundário, em oposição à vasta zona interior, em que os restantes 18,9 % se repartem por percentagens que variam entre 2,9 % e 1,3 % pelos restantes nove distritos. O mesmo é dizer que

metade dos distritos do continente concentram, aproximadamente, quatro quintos dos alunos inscritos no ensino secundário oficial do continente, enquanto os restantes 20 % dos alunos se distribuem pelos outros nove distritos (CRUZEIRO, ANTUNES, 1976). Como se pode constatar, a escolarização no ensino secundário revelava-se, para além de exígua, (muito) assimétrica entre o litoral e o interior, como se procurou demonstrar, mas igualmente entre distritos.

Para concluir este excuro pelo ensino secundário, uma breve referência às taxas de escolaridade de homens e mulheres que parece resultar de um processo que, pouco a pouco, colocou em pé de igualdade rapazes e raparigas no que respeita ao acesso ao ensino. No entanto, por um lado, as condições de igualização variam, de modo mais ou menos acentuado, de distrito para distrito e, por outro, as condições dentro do próprio sistema não eram idênticas, arriscamos que com desfavor para as raparigas. Se é verdade que a taxa de escolaridade das mulheres, nos liceus, é superior à dos homens, bem como 69 % das raparigas se concentram no liceu, o que poderá ser observado como situação mais favorável, especialmente em virtude da reduzida oferta de cursos no ensino técnico, onde a distribuição das raparigas pelos cursos gerais que lhes são abertos indica uma elevada concentração de 76 % no curso geral de Administração e Comércio, remetendo quase todas as restantes para o curso geral de Formação Feminina (21,9 %), verificando-se, assim, uma significativa assimetria na distribuição das raparigas pelos cursos gerais do ensino técnico.

A origem social das crianças e o insucesso escolar. O caso do ensino primário

Pressupostos teórico-metodológicos

Os estudos que aqui se convocam, elaborados com recurso a inquéritos nas zonas escolares de Alcântara (GRÁCIO, MIRANDA,

1977) e na de Oeiras-Cascais (MIRANDA, 1978), propunham-se estabelecer a correlação entre os resultados escolares e a origem social dos alunos, do ensino primário, sublinhando a seletividade e a função conservadora e reprodutora da escola. Num tom a lembrar o período do segundo lustro da década de setenta em Portugal, os autores explicitam claramente o seu propósito:

Para quem, como nós, pretende pensar e transformar a realidade portuguesa é importante pôr a nu, através dos limitados recursos instrumentais ao nosso dispor, a relação entre o insucesso escolar e a origem social das crianças, isto é, o fenómeno de selecção escolar que, desde a escola primária, tem permitido que os filhos da burguesia e dos «doutores» se tornem doutores, enquanto a maioria da população trabalhadora tem fornecido mão de obra barata aos campos e às fábricas (GRÁCIO, MIRANDA, 1977, p. 722).

Para caracterizar os papéis da escola, da escola capitalista, convoca Louis Althusser (1974), identifica-lhe um papel seletivo e reprodutor da divisão social do trabalho que, na sua argumentação, corresponde à sociedade de classes, e a função de inculcação de uma ideologia e de formas de comportamento que tornam perene a dominação de classe, mobilizando, nomeadamente, o currículo – e.g., matérias envoltas na ideologia dominante ou simplesmente a ideologia dominante em Moral, Instrução Cívica ou Filosofia. Para Portugal, na perspetiva da inculcação ideológica, faz referência aos estudos de Maria de Fátima Bívar (1971), Maria Filomena Mónica (1978) e, na sua opinião, certos “trechos” da obra de Salvado Sampaio (1975-1977).

No sentido de sublinhar a função reprodutora da escola, destaca o trabalho de Bourdieu e Passeron pela “exploração em profundidade da função da escola na sociedade de classes” (MIRANDA, 1978, p. 610) – referenciando *Les Héritiers* (BOURDIEU; PASSERON, 1964) e *La Reproduction* (BOURDIEU; PASSERON, 1970) – que “realiza uma

selecção social utilizando os critérios culturais das classes dominantes” (MIRANDA, 1978, p. 610). Denuncia, por isso, a igualdade formal do sistema (BOURDIEU, 1966) que, indiferente às desigualdades reais, condena os alunos das classes populares ao insucesso escolar, remetendo as crianças para os escalões mais baixos da hierarquia social – a sua origem social. Longe de ser considerado um fracasso do sistema, o autor argumenta que essa é a função “de uma instituição que tende a funcionar como reprodutora da estrutura de classe da sociedade em que se insere” (MIRANDA, 1978, p. 611).

O insucesso é indissociável da origem social, de acordo com Sacuntala Miranda, aspeto sublinhado pelos estudos que comprovam que a família tem mais influência sobre a instrução, estatuto profissional e rendimento que um indivíduo alcança, do que os genes – refere os estudos de Christopher Jenks e Mary Jo Bane – ou o facto de a desigualdade de oportunidades perante o ensino ser, fundamentalmente, uma consequência da estratificação social, como sustenta Raymond Boudon (1973), mas é igualmente marcado pelas baixas aspirações das crianças das classes populares. Para discutir as aspirações chama a atenção para a relação entre as oportunidades objetivas de promoção social através da escola e as perceções que dela têm as crianças e as famílias – uma escola burguesa que exige “hábitos” (MIRANDA, 1978, p. 611) burgueses –, bem como para a combinação entre a realidade objetiva das camadas populares perante a escola – que com as suas características lhes propicia poucas chances de promoção social – e as “atitudes e expectativas” que origina nas crianças e suas famílias – e.g., o apoio escolar dado pela família. O sociólogo acentua que se um baixo nível de aspirações (GOLTHORPE, LOCKWOOD, 1963) tem importância nas atitudes adotadas perante a escola, na realidade, sustenta Sacuntala de Miranda em linha com Georges Snyders (1976), está-se perante um círculo vicioso, dado que as baixas expectativas resultam, em larga medida “das oportunidades reais de promoção que a escola

oferece” (MIRANDA, 1978, p. 612) e, reforçando a sua argumentação, chama à coação o estudo de Vítor Ângelo já referenciado:

Muito elucidativo em relação à problemática de aspirações e expectativas correspondentes ao meio social de origem é um estudo de Vítor Ângelo que aborda a escolha de carreiras por parte dos alunos do ensino liceal e do ensino técnico, reveladora do *realismo* que se manifesta nas preferências dos estudantes de origem social mais modesta. Realismo este que, ao nível do ensino secundário, é já fruto não só de uma «percepção intuitiva» das oportunidades de promoção, mas também de uma experiência passada de insucesso escolar — patente na verificação de que os alunos do ensino técnico são mais velhos do que os do ensino liceal, o que revela indirectamente um passado escolar mais acidentado. (MIRANDA, 1978, p. 612)

Finalmente, Sacuntala de Miranda discute qual o produto da escolarização, isto é, analisa o esforço que é exigido às crianças das classes populares para obterem (algum) sucesso educativo e a possibilidade de (alguma) ascensão na hierarquia social, bem como que adulto resulta desse processo de aculturação. O ponto de partida, respaldado em *La reproduction* (BOURDIEU, PASSERON, 1970), tem por base a argumentação de que as crianças dos meios populares se encontram encerradas no meio social de origem dado que linguagem, formas de comportamento, experiências e interesses, não se coadunam, nem são valorizadas pela escola. Vencer a seleção escolar implica um processo de aculturação e a assimilação dos valores e normas culturais da burguesia, meio através do qual a linguagem desempenharia um papel primordial. Para a discussão da importância pedagógica da linguagem, enquanto “código elaborado”, convoca as teorias de Bernstein (1977) e a crítica de Labov (1973) aos programas de educação compensatória, ainda que o próprio Bernstein, como salienta Miranda, seja o principal crítico

destes programas e tenha aconselhado os professores a “levarem as crianças a expressar-se o melhor possível, utilizando o código que estão habituadas a usar” (MIRANDA, 1978, p. 613).

Na sequência, debate os casos individuais de crianças que conseguem ascender aos escalões superiores da sociedade, através de um processo de “ascese laboriosa” (Bourdieu e Passeron) que, segundo alguns estudos, se transformam em meros servidores do estado, menos flexíveis nas concepções e estilos de vida – e.g., Jackson e Marsden (1962). Contudo, de acordo com Miranda, são as classes médias e a pequena burguesia que vão ocupar os escalões intermédios da sociedade, nomeadamente na burocracia administrativa, espaço onde se difundem as normas do espaço escolar. Nesta perspetiva confronta a rigidez, de acordo com Bourdieu e Passeron, do mundo da classe média derivado dessas normas e regras escolares, com a fluidez e a distensão do ambiente de uma universidade, espaço que define como “aristocratizante”, onde prevalece a burguesia.

Sacuntala de Miranda chama à coação o estudo realizado na zona escolar de Alcântara, a par com Sérgio Grácio, adotando uma leitura em tom weberiano, para recordar que aí tinha sublinhado que o funcionamento eficiente do sistema escolar e consequente controlo da reprodução de classe por parte dos grupos dominantes constitui um tipo ideal cujo ponto de eficiência máxima ocorre nos períodos de expansão capitalista. Contudo nos momentos de crise, as ideias que se opõem à cultura dominante conhecem momentos de afirmação e se parte desse esforço é absorvido pela cultura dominante, outros integram a contracultura das classes populares. Raciocínio que serviu para polemizar com as leituras de Bourdieu e Passeron que considera apresentarem um modelo estático onde a escola e a sociedade parecem condenadas à reprodução das classes sociais, quando na realidade, no seu entendimento, a escola constitui um espaço de luta de classes,

emergindo momentos de contestação da cultura dominante e de afirmação de subculturas:

“No modelo fechado proposto por Bourdieu e Passeron não há lugar, como nota Snyders, quer para uma luta de classes no interior da própria escola, quer para manifestações de subculturas populares ou de contestação crítica da cultura dominante ao nível da sociedade global. Trata-se de um modelo estático que condena a escola e a sociedade a uma reprodução *ad aeternum* das classes sociais, admitindo, quando muito, uma certa mobilidade vertical entre a pequena burguesia e a burguesia. Quanto a nós, é quando a economia capitalista entra em período de crise que a todos os níveis – e ao nível cultural especificamente – correntes de pensamento que se opõem à cultura dominante tomam corpo e se expandem. E, se parte desses contributos são absorvidos ou recuperados pela cultura dominante e passam a pertencer a um património cultural eclectizado por elementos heterodoxos, outros vão integrar-se numa contracultura das classes populares, que deles se apropriam e os utilizam como arma de luta (MIRANDA, 1978, p. 614)”.

Com este horizonte teórico, do ponto de vista metodológico, destaca a inspiração nos trabalhos de Baudelot e Establet – sublinhando o seu contributo com o desvelar da existência, em França, de dois percursos de escolarização diversos e incomunicáveis (BAUDELLOT, ESTABLET, 1971), bem como a demonstração de que a seleção determinante ocorre no ensino primário (BAUDELLOT, ESTABLET, 1973) –, no que se refere à análise estatística para estabelecer uma correlação entre repetência, índice de sucesso e a origem social.

Os resultados obtidos no estudo conduzido na zona escolar de Alcântara (GRÁCIO, MIRANDA, 1977) foram coincidentes com os de Baudelot e Establet, a repetência incide diferencialmente segundo as

categorias sociais e a seleção ocorre sobretudo na 1ª classe – confirmando a divisão de estatística do MEIC (MARQUES, 1976) –, contudo enjeita qualquer ideia de transposição apressada. Na impossibilidade de realizar estudos a nível nacional, por falta de dados sobre a origem social das crianças, considerou-se oportuno realizar novo inquérito, com base nos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos, na zona da delegação escolar de Oeiras-Algés.

O(s) inquérito(s) e os resultados

Os inquéritos, o piloto – na zona escolar de Alcântara – e o subsequente, foram realizados com os mesmos objetivos e posicionamentos. O primeiro abrangeu um grupo de crianças diversificado, de famílias das barracas, de famílias operárias, filhos de empregados bancários e de escritório e um conjunto de crianças cujos pais possuíam formação universitária. Abrangeu 156 crianças que concluíram a 4ª classe em 1975-1976 (GRÁCIO, MIRANDA, 1977).

O 2º inquérito recaiu sobre a região de Oeiras-Algés, desde logo por ser o concelho de Oeiras aquele que, no distrito de Lisboa, tem menor incidência de repetências. No âmbito da única delegação escolar foram estudadas 20 das 22 escolas por serem as que obedeciam aos critérios, nomeadamente, possuírem informação que permitisse estudar o percurso escolar das crianças, da 1ª à 4ª classe, tendo obtido diploma de aprovação, em 1975-1976 – a análise incidu, assim, sobre 1024 crianças.

As crianças foram agrupadas por categorias sociais e segundo a profissão do chefe de família, numa estrutura que, como atesta Sacuntala de Miranda, recobre as classes sociais existentes em meio urbano, em Portugal, e não existiam crianças do meio rural:

A – Classe superior (quadros superiores, profissões liberais);

B – Classe média (pequenos comerciantes, empregados bancários e de escritório, funcionários públicos médios);

C – Classe popular (trabalhadores manuais: operários fabris e da construção civil, empregados de balcão, contínuos).

A distribuição das crianças foi semelhante nos dois inquéritos, em Oeiras-Algés, na categoria A, 11,5%, na B, 32,3% e 56,2%, na C. Em relação a Alcântara assinalou-se um decréscimo de 7% na percentagem da categoria A e um acréscimo de 4% na percentagem da categoria C. Contudo, assinalava-se uma grande diversidade entre escolas, em Oeiras-Algés, e, por um lado, a preponderância de crianças dos meios populares ao caminhar no sentido da costa para o interior, bem como uma acentuada presença de crianças da categoria A nas escolas da vila de Oeiras (MIRANDA, 1978).

A hipótese 1 colocada, em Alcântara, de que a repetência, ou seja, o índice de insucesso escolar, crescia à medida que se descia na escala social e, simultaneamente, verificava-se uma polarização entre, por um lado, as categorias A e B e, por outro, a categoria C. Verificou-se que quase metade das crianças dos meios populares sofreram repetências (42%), enquanto as das categorias A e B, apenas 6,8% e 12,4%, respetivamente. No total da população observada, 28,4% das crianças apresentaram, pelo menos, uma repetência. Da comparação dos resultados dos dois inquéritos conclui-se que foram semelhantes, ainda que a taxa de repetência global fosse superior em Alcântara.

Como segunda hipótese definia-se que a repetência ocorria maiormente na 1ª classe, em face do choque inicial sofrido pela criança em face da instituição escolar, muito especialmente, a criança dos meios populares. Os resultados confirmam-no, a taxa de repetência das crianças dos meios populares situa-se no intervalo entre 27,6%, na 1ª

classe, e 8,9%, na 4ª classe, decrescendo a percentagens de repetência de forma contínua, indiciando uma menor seletividade ao longo dos anos. Já em Alcântara, o mesmo intervalo situa-se entre os 45,68%, na 1ª classe, e 24,69, na 4ª classe, contudo esta última percentagem é quase o dobro das repetências referenciadas para a 3ª classe. Em todas as categorias e em ambos os inquéritos, a taxa de repetência alcança o seu valor mais elevado na 1ª classe.

Como terceira hipótese o estudo sustentava que “as crianças das duas categorias superiores iniciam a escolaridade mais cedo do que as crianças originárias dos meios populares, fenómeno explicável pelas aspirações, pela valorização da escolaridade e até pela informação das famílias em relação à escola” (MIRANDA, 1978, p. 622). Confirma-se o avanço inicial, bem como se mantém a polarização entre os resultados obtidos para as categorias A e B, em que, respetivamente, 76% e 70,7% das crianças frequentaram a escola aos 6 anos de idade, enquanto as crianças cujas famílias se inseriam na categoria C, apenas 49,7% iniciaram o percurso escolar com 6 anos. Cerca de 59,5% das crianças, em Oeiras-Algés, frequentavam a 1ª classe com 6 anos. Já em Alcântara, os valores eram globalmente mais elevados, mas mantendo-se a polarização entre as categorias A, com 92,86%, e a B, com 93,62%, enquanto esta percentagem, das crianças na categoria C, se quedava pelos 77,78%. Globalmente, em Alcântara, 85,86% das crianças *entrava* para a escola com 6 anos.

A 4ª hipótese estabelecia que as crianças da categoria A concluíam a escolaridade primária, mais cedo do que as da classe média – categoria B – e, simultaneamente, os atrasos das crianças dos meios populares tornam evidente o fosso entre esta categoria social e as demais. Apenas 3,4% das crianças da categoria A e 6,9% da B, concluíam a 4ª classe com 11 anos e mais. Resulta que destas duas categorias, somente 10,3% das crianças obtinha o diploma da

4ª classe com 11 anos ou mais, enquanto na categoria C esse valor subia para os 32,5%.

Finalmente, no desenvolvimento do inquérito verificou-se uma acentuada correlação positiva entre a percentagem de crianças da categoria C numa escola e a taxa de repetência dentro da mesma categoria, podendo concluir-se que “concentração das crianças dos meios populares contribuiria para acrescer as dificuldades de aprendizagem e, portanto, aumentar o peso das repetências nas crianças deste meio” (MIRANDA, 1978, p. 625).

O sociólogo sublinha as limitações e a natureza exploratória destes inquéritos, ainda que o inquérito realizado em Oeiras-Algés confirme os resultados obtidos em Alcântara. Resultados a levar em conta, dado que traduzem o desbravar caminho “para a desmontagem dos mecanismos selectivos da escola primária e a verificação de uma relação – origem social/insucesso escolar – para cuja explicação há um vasto campo de pesquisa que, em Portugal, está ainda por desbravar” (MIRANDA, 1978, p. 625).

Notas finais

Previa-se, *a priori*, uma aproximação à questão das desigualdades sociais perante a educação, desde o pós-guerra à publicação da lei de bases do sistema educativo, em 1986. Foi, de resto, a partir dos anos cinquenta do século XX que a problemática das desigualdades sociais no acesso à educação ganhou centralidade no debate educativo, com significativos trabalhos nas décadas de sessenta e setenta. Simultaneamente, a opção por uma determinada revista científica, dado que iniciou a sua publicação apenas na década de sessenta, contribuiu, igualmente, para delimitar temporalmente o estudo. A pesquisa realizada acabaria por fixar o estudo entre as décadas de sessenta e finais da de setenta, confirmando o testemunho de João Sebastião, que sustentou que por

um conjunto de razões, depois das décadas de 60 e 70, o interesse, em Portugal, pelo impacto das desigualdades sociais na educação, decresceu (SEBASTIÃO, 2009).

Os estudos mobilizados espelham o início da afirmação da Sociologia da Educação e a análise então desenvolvida sobre as desigualdades sociais perante a educação. Estes estudos têm em comum, desde logo, as suas limitações que são, na generalidade dos casos, assumidas pelos seus autores. Limitações de natureza espacial, temporal e, muito especialmente, da informação disponível. Ao invés de hoje, em que é constante e crescente a proliferação de indicadores e de grande acessibilidade (COSTA, 2012a), ao tempo os dados, em geral, e sobre a educação, em particular, eram escassos e nem sempre difundidos.

O conjunto de estudos analisado apresenta, igualmente, um património sociológico comum, as teorias da reprodução e os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a par com os desenvolvidos por Christian Baudelot e Roger Establet, ainda que, pela escassez e deficiência dos dados disponíveis, nem todos os trabalhos pudessem dar corpo aos seus propósitos teoricamente enunciados.

A análise ao ensino secundário é, por isso mesmo, muito marcada pela deficiência (e ausência) de dados, pelo que os estudos se revelaram essencialmente descritivos. Não se deixou, no entanto, de discutir a natureza discriminatória do ensino secundário, consubstanciado nos dois ramos – ensino liceal e ensino técnico –, bem como se analisaram, pelo viés das desigualdades sociais perante a educação, a rede escolar, as frequências de homens e mulheres e a taxa de escolarização.

Finalmente, a análise em torno do ensino primário, pontuada por estudos ligeiramente mais recentes, cujos dados foram recolhidos pelos seus autores, apesar da sua natureza restrita – em termos geográficos e quantitativos – permitiu avançar na reflexão sobre a problemática das desigualdades perante a educação, explorando-se a articulação entre

a origem social das crianças e o insucesso escolar, bem como a escola contribuiu para a reprodução social.

Referências

ALTHUSSER, L. L'appareil idéologique d'État scolaire en tant qu'appareil dominant. **Sociologie de l'Éducation**. Paris: Ed. Alain Gras, 1974.

ÂNGELO, V. O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito. **Análise Social**, 11(44), p. 576-619, 1975.

BARRETO, A. (Org.), **A Situação Social em Portugal, 1960-1995**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa, 1996.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École primaire divise**. Paris: Maspéro, 1973.

BERNSTEIN, B. Education cannot compensate for society. *In*: COSIN, B. R.; DALE, I. R.; ESLAND, G. M. **School and Society: A Sociological Reader**. London: Routledge and Kegan Paul, 1977. p. 64-69.

BÍVAR, M. F. **Ensino primário e ideologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1971.

BOUDON, R. **L'inégalité des chances**. Paris: Armand Colin, 1973.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue française de sociologie**, 7, p. 325-347, 1966.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Editions du Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

CORREIA, J. A. **As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos**. Porto: Edições ASA, 2000.

COSTA, A. F. Desigualdades globais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 68, p. 9-32, 2012a.

COSTA, A. F. **Desigualdades sociais contemporâneas**. Lisboa: Mundos Sociais, 2012b.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. A composição socioprofissional de uma população. Um instrumento para a sua determinação. **Análise Social**, 10(38), p. 352-365, 1973.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. Uma aproximação à análise do sistema de ensino secundário em Portugal. **Análise Social**, 12(48), p. 1001-1046, 1976.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. Uma aproximação à análise do sistema de ensino secundário em Portugal. **Análise Social**, 13(49), p. 147-210, 1977.

CRUZEIRO, M. E.; ANTUNES, M. M. Ensino secundário: duas populações, duas escolas (I). **Análise Social**, 14(55), p. 443-502, 1978.

DALE, R. **The state and education policy**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

ESTANQUE, E.; MENDES, J. M. **Classes e Desigualdades Sociais em Portugal**. Porto: Edições Afrontamento/Centro de Estudos Sociais, 1997.

GOLTHORPE, J. H.; LOCKWOOD, D. Affluence and the British class structure. **Sociological Review**, 11(2), p. 133-163, 1963.

GOMES, R. 25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal. **Educação, Sociedades & Culturas**, 11, pp. 133-164, 1999.

GRÁCIO, S.; MIRANDA, S. Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito piloto. **Análise Social**, 13(51), p. 721-726, 1977.

JACKSON, B.; MARSDEN, D. **Education and the Working-class**. London: Routledge & Kegan Paul, 1962.

JUSTINO, D. **Fontismo: liberalismo numa sociedade iliberal**. Alfragide: D. Quixote, 2016.

LABOV, W. The logic of non-standard English. *In*: KEDDIE, N. **Tinker, Tailor... The myth of cultural deprivation**. Harmondsworth: Penguin, 1973, p. 21-66.

PORTUGAL. Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. **Diário da República**, 1ª Série, 237, p. 3067-3081, 1986.

MARQUES, O. **O fenómeno das repetências no ensino primário**. Lisboa: Divisão de estatística do MEIC, 1976.

MIRANDA, S. Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés. **Análise Social**, 14(55), p. 609-625, 1978.

MÓNICA, M. F. **Educação e sociedade no Portugal de Salazar : a escola primária salazarista 1926-1939**. Lisboa: Presença, 1978.

MOTA, L.; FERREIRA, A. G. La construcción de una educación democrática. Las escuelas de magisterio primário en tiempos de crisis revolucionaria (1974-1976). **Espacio, Tiempo y Educación**, 2(2), pp. 265-288, 2015.

NÓVOA, A. A “Educação Nacional”. *In*: ROSAS, F. (Coord.). **Portugal e o Estado Novo**. Lisboa: Editorial Presença, 1992, p. 455-519.

NÓVOA, A. **A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

ROSAS, F. **O Estado Novo (1926-1974)**. Lisboa: Círculo de Leitores. 1994.

SAMPAIO, J. S. **O ensino primário, 1911-1969 : contribuição monográfica**. Lisboa: Centro de Investigação Pedagógica/Instituto Gulbenkian da Ciência, 1975-1977.

SEBASTIÃO, J. **Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2009.

SNYDERS, G. **École, Classe et Lutte des Classes**. Paris: P. U. F., 1976.

STOER, S. R. **Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980.** Uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

TEODORO, A. **A Construção das Políticas Educativas, Estado, Educação e Mudança Social no Portugal Contemporâneo.** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

THERBORN, G. **Inequalities of the world.** London: Verso, 2006.

WRIGHT, E. O. **Class, Crisis and the State.** London: Verso, 1979.