

O ensino público no olhar das elites escolares: representações sociais dos agentes educativos de dois colégios privados

Maria Luísa Quaresma

Universidad Autónoma de Chile –
Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades e
Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo

Este artigo analisa as representações sociais sobre a escola pública partilhadas pelos agentes educativos de dois prestigiados colégios de Lisboa. Os discursos de diretores, professores, alunos e pais (recolhidos mediante entrevistas individuais e de grupo) permitem concluir que o ensino oficial é alvo de olhares estereotipados de pendor desvalorizante, em contraposição com o ensino privado. Ausência de enquadramento organizacional, de identidade institucional, de cultura de rigor e de sentido de “segunda família”, aliada à indisciplina, caracterizam, na sua opinião, a escola pública de hoje.

Palavras chave: escola pública; colégios privados; representações sociais.

Abstract

The public school through the eyes of school elites: social representations of the educational agents from two private schools

This paper aims to analyze the social representations about public school shared by the educational agents belonging to two prestigious private schools located in Lisbon. Based on discourses of principals, teachers, students and parents – collected through individual interviews and focus groups – we conclude that they share a negative and devalued perception about public schools. Lack of organizational framework, of institutional identity, of rigor’s cultures and of sense of “second family”, as well as the disciplinary problems, characterize, in their opinion, the current public school.

Keywords: public school; private school; social representations.

Résumé

L'école publique vue par les élites scolaires: représentations sociales des agents éducatifs de deux écoles privées

Cet article a pour but de faire connaître les représentations sociales de l'école publique partagées par les agents éducatifs de deux des plus prestigieuses écoles privées de Lisbonne. En partant des discours de directeurs, professeurs, élèves et parents - recueillis à l'aide d'entretiens individuels et en groupe - on se rend compte que l'école publique est objet d'un regard dévalorisant. Manque d'encadrement organisationnel, d'identité institutionnelle et de sens de "deuxième famille", auquel s'ajoutent des problèmes disciplinaires, caractérisent, selon ces agents éducatifs, l'école publique.

Mots-clés: école publique; écoles privées; représentations sociales.

Resumen

La escuela pública en la mirada de las elites escolares: representaciones sociales de los agentes educativos de dos colegios particulares

En este artículo se analizan las representaciones sociales sobre la escuela pública de los agentes educativos de dos prestigiosos colegios particulares de Lisboa. Tomando como punto de partida los discursos de directores, profesores, alumnos y padres – recopilados a través de entrevistas individuales y grupales – se concluye que el sistema público es objeto de una percepción negativa. La ausencia de encuadre organizacional, de identidad institucional, de cultura de rigor y de sentido de "segunda familia", sumado a los problemas disciplinares, caracterizan, en su opinión, la escuela pública.

Palabras clave: escuela pública; colegios particulares; representaciones sociales.

Notas introdutórias e breve caracterização metodológica

O tema da escola pública *versus* escola privada permanece atual, controverso e merecedor de atenção e debate sociológico. Neste artigo propomo-nos dar a conhecer o modo como alunos, pais, professores e diretores de duas prestigiadas escolas privadas percebem a escola pública. Ao contrapô-la às suas próprias vivências escolares, eles permitem-nos também conhecer o seu olhar sobre os respetivos colégios privados.

Os dados que sustentam esta análise resultam de uma pesquisa de doutoramento sobre o sucesso educativo realizada em dois reputados colégios de Lisboa – um laico e outro religioso – há mais de cinquenta anos ligados à educação das classes dominantes do país. Para este estudo, acionámos um conjunto de técnicas de investigação sociológica: entrevistas aos principais representantes dos órgãos e associações colegiais; 18 entrevistas a pais e ex-alunos; 5 grupos de discussão compostos quer por estudantes,

quer por professores; inquérito por questionário aplicado a uma amostra representativa de 475 jovens entre o 9.º e o 12.º ano; observação direta em diferentes espaços-tempos dos colégios (quotidianos e extra-quotidianos, como as cerimónias e outros eventos colegiais).

Os colégios onde desenvolvemos o trabalho de campo, pese embora as suas especificidades – nomeadamente no que diz respeito à formação religiosa –, partilham a meta da “formação integral do homem”, preconizando nos respetivos Projetos Educativos uma educação que integra, a par da dimensão académica, o pilar social, cívico e cultural. Esta formação de banda larga dá resposta aos desígnios socializadores das classes dominantes que se consideram destinadas a grandes missões (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007) e que constituem o público dos colégios estudados, como os dados do inquérito comprovam. Com efeito, eles são frequentados por jovens provenientes de famílias com elevados capitais económicos e culturais, cujos progenitores são, na sua maioria, profissionais nas áreas da Engenharia, da Medicina e da Economia e Gestão de Empresas. Os lugares de classe de origem dos alunos, identificados através de uma combinatória entre a dimensão profissional e a cultural e tendo por base a tipologia proposta por Costa, Machado e Almeida (1990), distribuem-se, na quase totalidade, pela Burguesia (52,7%), repartida entre a Burguesia Dirigente e Profissional (BDP) – 31,9% – e a Burguesia Empresarial e Proprietária (BEP) – 20,8% – e pela Pequena Burguesia Intelectual e Científica (PBIC) – 41,4%. A forte capitalização cultural dos pais é visível no facto de 38,1% das mães ter completado uma licenciatura, 23,8% um mestrado, 12,1% um doutoramento e 9,8% um pós-doutoramento, percentagens que, entre os pais, atingem, respetivamente, 33,2%, 23,1%, 17,9% e 10,6%.

1. Olhares desencantados sobre a escola pública

Depois de caracterizado o objeto da nossa investigação, propomo-nos analisar as representações da escola pública partilhadas pelos agentes educativos destas duas escolas privadas, tomando como material de reflexão os enunciados discursivos que, de forma mais ou menos espontânea – e tendo sempre como ponto de referência os respetivos colégios –, nos foram desvelando a sua visão do sistema público de ensino.

A questão do público e do privado em educação tem estado no centro de um aceso debate cujos contornos ideológicos em muito têm contribuído para a polarização

de posições a favor ou contra a escola pública (Viseu, 2014). Um dos aspetos que sobressai da análise das entrevistas prende-se, justamente, com o facto de os entrevistados, antes de emitirem qualquer juízo de valor sobre o ensino público, fazerem questão de sublinhar que ele não é uma realidade homogénea, como se pretendessem demarcar-se da visão maniqueísta da escola pública que encontra algum eco no seio dos grupos mais “militantes” na defesa da escola privada e da liberdade de escolha. No olhar dos entrevistados, a oferta pública de educação caracteriza-se por uma clara polarização, também documentada por Van Zanten junto dos pais pertencentes às frações superiores das classes médias, “(...) que não estabelecem uma gradação, mas uma dicotomia (...)” (2009: 182) entre os estabelecimentos do setor público. Assim, haverá escolas públicas boas e escolas públicas más, como nos dizem os pais, entre os quais não falta quem se deixe embalar pela “doce memória do passado” (Almeida e Vieira, 2006: 76) e reproduza a “litania em honra da escola do passado” (2006: 73), recordando com saudade o tempo em que “as escolas públicas eram todas boas escolas” (pai, colégio religioso, BDP, 47 anos). A dicotomização qualitativa entre a oferta do setor público prende-se com o “perfil” do público que as frequenta, explicará um dos pais, confirmando o mecanismo de associação entre a qualidade da escola e o “efeito público” de que fala Van Zanten (2009): “Há escolas públicas que são excelentes (...) há outras que aquilo pronto... é as pessoas, mais uma vez é as pessoas que fazem a diferença. As pessoas, neste caso, que é os alunos e os pais dos alunos” (PBIC, colégio religioso, 43 anos).

Entre os alunos há também quem admita a existência de escolas públicas “que funcionam de forma bastante eficiente” (aluno, colégio religioso, PBIC, 16 anos). A perceção é corroborada pela diretora do colégio laico que reconhece haver “(...) excelentes escolas públicas”, observando que a qualidade do funcionamento destes estabelecimentos “também depende da liderança”, cuja importância para a eficácia e melhoria da escola é documentada por vários investigadores (Bolívar, 2003; Hargreaves e Fink, 2007). O problema da opção pela escola pública está no facto de o acesso a um bom estabelecimento de ensino estar dependente do “fator sorte”, como lembrará a mesma diretora, numa alusão às restrições legislativas que impedem os pais de escolher a escola pública considerada de melhor qualidade, permitindo-lhes apenas – e só desde 2013 (Despacho n.º 5048-B/2013) – a hierarquização, condicionada a vagas, de cinco estabelecimentos preferenciais (Batista, 2015).

No entanto, à medida que as entrevistas vão decorrendo e os discursos vão fluindo vai-se tornando perceptível que se há escolas públicas boas e escolas públicas más, das primeiras parece “não rezar a história”, já que as referências dos entrevistados ao ensino público envolvem, na sua quase totalidade, juízos de valor negativo dos quais resulta uma imagem global de tonalidade desvalorizante, como detalharemos nos capítulos seguintes.

A percepção mais transversal à generalidade dos depoimentos sobre a escola do Estado prende-se com a ausência de condições de escolarização que permitam assegurar aos alunos um ensino de qualidade – uma prioridade durante muito tempo confinada ao reduto das elites, que sempre a procuraram como estratégia de distinção em seletivos colégios privados (Vieira, 2003; Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007; Mension-Rigau, 2007; Quaresma, 2014) e que, a partir dos anos 1980, vai entrar na ordem do dia da agenda educativa. Com efeito, a partir dessa década, o tema da qualidade do ensino tornou-se incontornável nos discursos sobre a educação, dos mais científicos aos mais profanos. A permeabilização do campo escolar à retórica de matriz neoliberal (Ball, 2002) e à “nova cultura de performatividade competitiva” (2002: 8) que a caracteriza veio “(...) inscrever no quadro das preocupações educativas os princípios da qualidade, da excelência e do mérito” (Torres, 2014: 27). O desenvolvimento da globalização económica e do pós-fordismo veio acentuar “a procura por parte dos meios económicos de uma maior eficácia e eficiência dos sistemas públicos de educação, mas também uma maior atenção às necessidades em competências da economia” (Maroy, 2007: 88) que vão dar o mote para a implementação de políticas de *accountability* escolar. As pressões no sentido de um ensino de maior qualidade vão partir também de uma “nova classe média nova” (Cortesão *et al.*, 2007: 16) que perde a hegemonia no sistema educativo e se vê confrontada, por efeito conjugado da massificação escolar e da “instabilidade e vulnerabilidade da oferta de emprego qualificado” (Nogueira, 2010: 218), com a ameaça da mobilidade social descendente dos filhos. É, pois, na qualidade do ensino e nas melhores escolas que esta classe vai encontrar a estratégia de preservação social (Reary, Crozier e James, 2011).

A omnipresença da escola no quotidiano das famílias e a sua importância para as classes médias em processo de forte expansão (Nogueira, 2010) vão trazer o tema da educação e da sua qualidade para o debate público, onde vai ganhar força a “velha ideia da decadência da escola pública” (Almeida e Vieira, 2006: 72) já refutada em França por Establet e Baudelot (1989) e denunciada nos EUA como “uma crise manufacturada”

(Berliner e Biddle, 1995). Nas páginas dos jornais nacionais de referência, “reflexivos profissionais” (Melo, 2009: 426) e “reflexivos militantes” (2009: 426) traçam um retrato sombrio do “estado da educação” e da escola pública, alegadamente contaminada pela permissividade dos professores (Bonifácio, 2004), pelo laxismo da avaliação e quebra das expectativas nos alunos (Reis, 2001), por uma cultura avessa ao “(...) trabalho, esforço, persistência e concentração” (Crato, 2006: 118) e por um nivelamento dos alunos pelo patamar mais baixo do saber e da exigência (Mónica, 2005). A publicação dos *rankings* e a presença dos estabelecimentos de ensino privado nos primeiros lugares da classificação vem ajudar a sedimentar essa imagem de crise da escola pública e a alimentar a polarização qualitativa público/privado, que os discursos dos entrevistados documentam. De facto, vai-se tornando também visível pelas intervenções da generalidade dos entrevistados que a imagem de pendor desvalorizante da escola pública tem como contraponto a representação valorizante dos respetivos colégios. Ora, nem o ensino privado constitui uma realidade homogénea, como a literatura comprova (Van Zanten, 2009; Ben-Ayed, 2000; Estêvão, 2001) e como alguns dos próprios entrevistados reconhecem, nem estes dois colégios, até pelo perfil sócio-cultural do seu público e pela sua longa tradição no campo do ensino podem ser tomados como representativos da qualidade do ensino privado, como aliás também é reconhecido por alguns entrevistados. Acresce que a identificação do ensino privado a características favoráveis ao sucesso escolar e a “(...) associação unívoca entre privatização e melhores resultados de aprendizagem” (Tedesco, 2008: 133) está longe de reunir consensualidade entre a literatura científica, dividida entre os estudos que identificam maior eficácia ao ensino privado (Coleman *et al.*, 1982; Lee *et al.* 1998) e os que a relativizam (Elder e Jepsen, 2011; Dronkers e Avram, 2010).

2. Entre o *deficit* de enquadramento organizacional e ausência de personalidade institucional da escola pública

Entre os entrevistados que mostram menos constrangimentos a dar a sua opinião sobre a escola pública estão os alunos. Isso não obstante a sua perceção deste setor de ensino não se alicerçar, como nos dizem, num conhecimento *por dentro* da realidade, uma vez que uma expressiva percentagem deles (69,5%) tem trajetórias escolares de fidelidade (Langouet e Léger, 2000) aos respetivos colégios, grande parte das quais (48,2%) iniciadas logo no ensino pré-primário. Ela é construída na base dos relatos que

lhes chegam de alunos que as frequentam e com quem eles trocam impressões sobre as respetivas experiências escolares durante as atividades extra-curriculares ou as explicações fora dos colégios. Dos relatos que vão ouvindo, os alunos entrevistados retêm a imagem de uma escola com *deficit* de organização, em convergência com a perceção recolhida por Van Zanten (2009). A título de exemplo, os alunos evocam os inícios conturbados do ano letivo, com alunos ainda sem professores “em outubro, em novembro e em dezembro” (aluna, colégio religioso, BEP, 17 anos), as greves e as situações reiteradas de absentismo docente – classificado de “hemorrágico” pelo diretor do colégio religioso – que eles comparam com a boa organização do ano escolar, a assiduidade dos professores e a celeridade da resolução destes problemas nos respetivos colégios.

Dos professores que lecionam no ensino público, têm uma imagem de pouca dedicação e de pouco empenho no apoio às dificuldades de aprendizagem dos alunos, que põem em contraste com a entrega e disponibilidade dos seus próprios professores e com o acompanhamento individualizado e de proximidade que eles lhes dedicam. Dependentes da satisfação dos seus “clientes” e da excelência das performances académicas para sobreviver no mercado educativo, os colégios privados não têm lugar para professores com a “alma de funcionário” (Rouillard, 2013: 499) que caracterizará os colegas do público. Como nos dirá o Presidente da Associação de Estudantes do colégio laico: “(...) eu acho que há – isto a nível pessoal, eu nunca frequentei uma escola pública, estou a falar daquilo que ouço, não é? – há uma sensação de desorganização, de que os alunos têm que estudar por si, têm que trabalhar por si e acho que há uma falta de exigência muito grande. Aqui não, aqui os alunos são acompanhados pelos professores: têm uma dúvida, perguntam”.

A ideia de um menor enquadramento organizacional do ensino público face ao privado é, aliás, partilhada por pais e professores. Uma das mães descreve a realidade da escola pública como um “caos, em termos organizacionais” (colégio laico, PBIC, 32 anos). Remetendo para a maior complexidade da estrutura organizacional e administrativa das escolas públicas (Estêvão, 2001) e numa provável alusão ao modelo de gestão colegial herdado da Revolução de Abril (Afonso, 2010), essa mãe fala de uma dispersão do poder e da autoridade que não existirá no ensino privado onde, como dirá o diretor do colégio religioso, há “um dono com perenidade” que é, nas palavras da diretora do colégio laico, “o rosto da escola” e dá a cara pelo bom funcionamento da organização. Mostrando-se consciente de que o contexto organizacional enforma a

relação família-escola (Silva, 2003), a mesma mãe entende que a diluição do poder e de autoridade que existe na escola pública dificultará o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, obstaculizando o eficaz exercício da parentocracia – uma dimensão particularmente valorizada pelas famílias destes dois colégios, como o nosso estudo documenta e, de um modo geral, pelas famílias que escolhem o ensino privado, mais atentas à escolaridade dos filhos até pelo esforço financeiro envolvido (Langouet e Leger, 2000). Ao contrário do que acontecerá nas escolas públicas, nos colégios privados “(...) há um fio condutor, há uma hierarquia que nos ajuda a nós, pais, a estruturarmo-nos. E, portanto, se eu percebo que há algo que não está a funcionar eu sei qual é a hierarquia, eu sei qual é o fio condutor e, portanto, não sinto, nem nunca senti, em nenhum momento, que as coisas estavam desorganizadas, não é?, que as coisas estavam a falhar” (mãe, colégio laico, PBIC, 47 anos). Com um tipo de autoridade menos “pessoalizado e direto” (Estêvão, 1998: 305) do que as congéneres privadas, as escolas públicas tão pouco estarão em condições de aplacar os “medos securitários” dos pais (Van Zanten, 2009: 46), oferecendo-lhes o “espaço escolar protegido” (Ben-Ayed, 2000: 69) que encontram nos colégios privados, onde durante os intervalos os filhos “não saem dos portões da escola” (mãe, colégio laico, PBIC, 32 anos) e onde a sua assiduidade está sob supervisão permanente. Como dirá a diretora do colégio laico, “se um aluno – mesmo dos mais velhos – falta a uma aula, no momento seguinte o pai está a saber que ele está a faltar”.

Por outro lado, como dirão alguns entrevistados, faltará à escola pública a “personalidade” vincada (Draelants, 2006) que caracteriza as escolas privadas, fazendo com que cada uma delas se distinga das outras por algo que lhe é específico: “Na escola pública é tudo muito igual, tudo muito normativizado. A impressão digital da escola pública é mais diluída”, dirá um dos professores do colégio religioso. A oferta diversificada de “produtos” disponibilizada pelo mercado educativo privado vai permitir aos pais “consumidores” de escola que querem o melhor para os filhos a escolha do estabelecimento de ensino cujo Projeto Educativo esteja mais adaptado ao perfil do seu educando ou vá mais de encontro ao ideal de educação da família, nomeadamente no plano ideológico. Trazendo para o debate a questão da “neutralidade da escola pública” (Cotovio, 2004: 362) *versus* “educação para os valores” (2004: 351) da escola privada, o presidente da Associação de Alunos do colégio religioso dirá:

“(...) olhando para as escolas públicas, no seu todo, não sei se têm uma filosofia. Se calhar, têm uma filosofia estatal, mas não uma coisa tão definida, tão... Porque é que existe escola pública? Porque tem que existir, porque tem que responder às necessidades coletivas de – isto é economia – tem que responder às necessidades coletivas, porque há uma necessidade de os alunos serem educados. E aqui o objetivo é outro: há necessidade de os alunos serem educados de uma forma... Aqui, eu diria que os privados têm uma intenção clara, de educarem ‘desta forma’. Os públicos têm a intenção de educar, porque tem que ser, diria eu.”

3. A escola pública e a ausência de cultura de rigor e de excelência

Em rota de colisão com as conclusões dos estudos sobre a excelência e as práticas de distinção escolar nas escolas públicas (Palhares, 2014; Torres, 2014), os entrevistados falam da ausência de cultura de rigor, de trabalho e de exigência que caracterizará estes estabelecimentos de ensino onde, pelo efeito das baixas expectativas de alunos e de pais, não haverá professores que “(...) querem puxar pelos alunos (...)” (aluna, colégio religioso, BEP, 17 anos), como acontece nos respetivos colégios. Para exemplificar o alegado facilitismo que reinará nas escolas públicas, os alunos evocam o baixo nível de dificuldade e a extensão dos testes de avaliação – a que eles dizem ter acesso através dos colegas de explicações – e comparam-nos com o grau de dificuldade daqueles a que eles são sujeitos nos respetivos colégios, sobretudo nas disciplinas nucleares para o acesso aos cursos superiores mais competitivos: “Eu vejo, às vezes - que tenho amigos meus nas escolas públicas - e às vezes vejo os testes e a comparar com os meus de Química ou de Biologia, que são gigantescos...!” (aluna, colégio laico, PBIC, 17 anos). Ainda a propósito dos testes, falam também da “forma de eles [os professores] os corrigirem” (aluna, colégio religioso, BDP, 15 anos), numa alusão ao que interpretam como uma generalizada condescendência avaliativa por parte do corpo docente dos estabelecimentos de ensino públicos.

A ideia de laxismo é reforçada pelo argumento da inflação das classificações de que beneficiarão os alunos das escolas públicas e que eles consideram ser também uma imagem de marca deste setor de ensino. Dando voz aos “sentimentos de injustiça escolar” (Resende e Gouveia, 2013: 98) dos colegas sobre a diversidade de critérios avaliativos, uma das entrevistadas fala-nos do caso de um colega recém-chegado ao colégio, que “[na escola pública] tinha média de 19 e agora está com média de 14” (aluna, colégio religioso, PBIC, 17 anos). A sociologia da avaliação escolar dá hoje

conta de que a avaliação contém uma parte irreduzível de subjetividade (Merle, 2007). Como este investigador lembra, a mesma prova pode ser avaliada de forma diferente por diferentes professores que refletem nas suas avaliações constrangimentos de ordem interna (dinâmica da turma), externa (tipo de escola elitista ou popular) ou pessoal (características dos alunos e dos próprios professores). Alguns professores elevarão os seus padrões de exigência e serão menos benevolentes nas classificações, como acontecerá em contextos (de estabelecimento e de turma) de melhor nível escolar (Duru-Bellat, 2002) e haverá outros que reduzirão os seus níveis de exigência e nivelarão “por baixo” a avaliação, nomeadamente em contextos de menor receptividade ao projeto escolar onde os professores serão levados a ajustar os seus critérios de exigência e/ou a usar a classificação como “instrumento de motivação” (Barrère, 2002: 153). A inflação das classificações internas em certas escolas está documentada num estudo recente (Neves, Pereira e Nata, 2012) onde são identificados casos de alunos com idênticas classificações nos exames nacionais e que apresentam discrepâncias que atingem os 4 valores nas classificações internas, de escola para escola. Mas esse mesmo estudo não confirma a perceção dos alunos destes colégios de que é no ensino público que prevalece a inflação das classificações. A conclusão é a de que, pelo contrário, a prática inflacionista é mais frequente nas escolas privadas do que nas públicas, sujeitas a uma menor pressão das lógicas concorrenciais para atrair “clientes” do que aquelas.

Esta alegada discrepância de classificações entre o público e o privado é, aliás, vivida de forma algo ambivalente pelos alunos destes dois colégios. Socializados num caldo familiar e escolar galvanizador da excelência (Quaresma, 2014), eles internalizaram o valor da exigência e reconhecem nela e no crivo apertado das avaliações docentes uma mais-valia para quem quer ter uma preparação académica de topo e enfrentar os exames nacionais com o sucesso necessário para aceder aos mais prestigiados cursos e às mais reputadas universidades, como é o caso deles. A exigência, para os alunos capazes de “(...) vencer as médias que querem, até é melhor, porque sentem-se mais bem preparados”, diz-nos uma aluna (colégio religioso, BDP, 15 anos). É com uma indisfarçável ponta de orgulho que uma outra colega nos diz que “Um 16 deste colégio não é um 16 de outro...” (aluna, colégio religioso, PBIC, 17 anos). Corresponderá antes a “um 18”, como logo se apressa a dizer um outro colega (BDP, 17 anos).

No entanto, porque sabem que as classificações são determinantes para a média de acesso ao ensino superior, não podem deixar de se sentir injustiçados perante a

hipótese de poderem vir a ser ultrapassados por colegas do público que beneficiaram de menor rigor avaliativo por parte dos seus professores. Com efeito, como o estudo de Neves, Pereira e Nata (2012) documenta, um mero valor a mais na nota de candidatura de acesso aos cursos mais cobiçados traduz-se num "salto" de 80 a 90% na lista de ordenação dos candidatos e de cerca de 35% no caso dos cursos menos procurados. Não estão sozinhos nesta preocupação com as médias de acesso à faculdade e com a inflação das classificações internas. Como nos explica um dos pais, "o grau de exigência, aqui no colégio, é relativamente elevado – e eu acho bem que seja assim – [e] eles tendem a ser penalizados, este tipo de alunos, em termos de notas, comparativamente às escolas públicas" (colégio religioso, BDP, 47 anos). Daí que alguns professores se queixem de sofrer "uma grande pressão" (professora, colégio religioso, 40 anos) para subir as suas classificações por parte de muitos pais, que os consideram "(...) demasiadamente rigorosos tendo em conta aquilo que se passa no exterior" (*idem*). A maior monitorização dos resultados escolares por parte das famílias da classe média e alta (Santomé, 2000), para quem a escola é uma importante "instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais" (Nogueira, 2006: 161), poderá explicar esta ansiedade com as classificações, que nas boas escolas (e nas boas turmas) gera nos professores uma tensão equivalente à provocada pela indisciplina nas escolas (e turmas) difíceis (Barrère, 2002). Essa ansiedade vai agudizar-se, segundo os professores, no Secundário. Essa é, afinal, a etapa do percurso escolar "em que [a média final para o acesso ao Ensino Superior] já está a contar e, muitas vezes, os pais acham que os seus filhos deveriam ter classificações superiores e há um desacordo, claro" (professora, colégio religioso, 40 anos).

4. Desordem e indisciplina na escola pública

Para os entrevistados, a (in)disciplina é outra das características que fazem a diferença entre a escola privada e a pública, percecionada como um espaço de menor disciplinarização comportamental. O acesso da escola privada a mecanismos para garantir – ou, pelo menos, para facilitar – o controlo disciplinar necessário à eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Amado, 2000) potenciará o diferencial de qualidade entre os climas disciplinares dos dois setores. A este propósito, Coleman *et al.* (1982) assinalam os menores constrangimentos legais para aplicar medidas disciplinares, a

maior recetividade dos pais à sua aplicação e a expulsão dos alunos indisciplinados, também identificada por Rouillard (2013).

Por outro lado, o diferencial de qualidade disciplinar será também potenciado pela diferencialidade de *inputs* recebidos por cada um dos setores de ensino. Como assinalam diferentes investigações, as escolas privadas caracterizam-se, de um modo geral, por um recrutamento socialmente mais elitista do que as da rede pública (Langouet e Léger, 2000; Tedesco, 2008), abertas à diversidade social e cultural pela democratização do ensino. Assim sendo, elas estão menos expostas do que as públicas a fatores externos e internos à escola que potencializam comportamentos disrutivos: população escolar proveniente de grupos sociais vulnerabilizados por fatores que aumentam “(...) a capacidade dos jovens para desenvolverem uma espécie de agressividade contra tudo o que se pareça com uma instituição (...)” (Rochex, 2003: 17), como é o caso do desemprego, da precariedade ou da desestruturação familiar; ausência de sentido do trabalho pedagógico para alunos – e até para professores – (Barroso, 2003); distanciamento da cultura escolar, agravado pelo reforço da autoimagem desvalorizante gerado por retenções sucessivas, pelas apreciações docentes negativas ou pelo encaminhamento para más turmas ou para vias escolares “estigmatizadas” (Van Zanten, 2000).

As conclusões dos estudos de Coleman *et al.* (1982) e das investigações de Langouet e Léger (2000) e de Ballion (1980) sobre os motivos que levam as famílias a optar pelo setor particular dão conta, de facto, de que o clima disciplinar constitui a principal razão para que os pais escolham escolas privadas. Embora os pais entrevistados não identifiquem a disciplina escolar como primeiro critério para a matrícula dos filhos nos respetivos colégios, consideram-na uma variável “fundamental” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos) para que os professores possam ensinar e os filhos possam aprender: “eles vão para as aulas e se aquilo for uma bagunça, nem os professores conseguem dar a aula nem os miúdos conseguem captar o que o professor está a transmitir-lhes, porque é impossível” (mãe, colégio laico, PBE, 45 anos).

A “colagem” da indisciplina à escola pública, muito por efeito da amplificação do fenómeno pelos media, veio contribuir para aumentar a descredibilização do setor público da educação. Em Portugal, as escolas estatais passaram a ser perçecionadas pela opinião pública como espaços em “estado de desordem” (Barroso, 2003: 65). A amálgama demagógica entre os meros atos de desvio às regras da sala de aula – que constituem a maior parte dos atos de indisciplina – e a violência (Rochex, 2003)

contribuiu, de forma indevida e alarmista, para dar dos estabelecimentos de ensino públicos uma “(...) imagem de fortaleza cercada, de uma escola agredida e de uma decadência dos costumes educativos” (Debarbieux, 2000: 399). Os alunos destes colégios dão voz a esta perceção quando identificam o universo das escolas públicas com a ocorrência de incidentes de tal modo graves que requerem o recurso frequente a “grandes medidas disciplinares e Conselhos e aquelas confusões todas” (aluno, escola religiosa, BDP, 17 anos) e que exigem que “as escolas tenham de ter lá sempre polícia” (aluna, colégio religioso, BEP, 15 anos). Ao mesmo tempo, e em linha com o discurso mediático/político (Sebastião, 2003), os jovens entrevistados estabelecem um nexo de causa e efeito entre os atos de indisciplina, incivilidade e violência escolar e os alunos das classes populares, descritos como gente “assim lá dos subúrbios (...) habituada a não ter respeito por ninguém” (aluna do colégio laico, PBIC, 17 anos) – “os outros diferentes de si” (Van Zanten, 2009: 244) de cuja contaminação estão protegidos pelo “entre-soi protetor” (Van Zanten, 2009: 62) assegurado pelos respetivos colégios.

É no mediatizado incidente do telemóvel ocorrido numa escola do Porto que encontram o exemplo para descrever o clima de total indisciplina que caracterizará as escolas estatais, na sua perspetiva. O episódio suscita entre os alunos uma veemente onda de repúdio que se faz acompanhar de enérgicas condenações ao “escândalo [que é] a história de se filmar, roubar um telemóvel à professora, ou filmar-se a aula” (aluno, colégio religioso, BDP, 17 anos). Em suma, um tipo de ocorrência que, nas palavras do mesmo jovem, “num colégio nunca passaria pela cabeça”. Nos colégios privados, como vai admitindo um dos alunos, “(...) não é que não aconteça, mas raramente acontece assim alguma coisa de muito grave” (colégio religioso, PBIC, 16 anos). A hipótese de haver nos respetivos colégios alunos capazes de se envolverem em “lutas com professores” (aluna, colégio religioso, BEP, 17 anos) surge-lhes como tão implausível que é acolhida com gargalhadas. Admitem que possam ocorrer, quando muito, pequenos incidentes, do tipo “aquelas brigazinhas, mas nunca são tão grandes como vemos, às vezes, nas escolas públicas” (aluna, colégio laico, PBIC, 17 anos).

A perceção dos respetivos colégios como espaços caracterizados por um ambiente disciplinar sereno e profícuo para ensinar e para aprender é confirmada pelos professores, que referenciam a existência de “poucos” (professor, colégio religioso, 36 anos) problemas de indisciplina, de pouca gravidade e, segundo se depreende, facilmente controláveis, porque, como nos explica uma das docentes, “(...) temos a sorte, se calhar, de em vez de termos uma turma de 30 a remar para o sentido contrário,

se calhar temos 26 ou 27 a remar no sentido certo” (colégio religioso, 40 anos). A indisciplina dos alunos resume-se, grosso modo, ao que Dubet e Martuccelli identificam como “o modo natural de expressão dos adolescentes” (1996: 157): “conversa, às vezes” (professora, colégio laico, 52 anos) ou um “falar para o lado e assim” (professor, colégio laico, 33 anos). Como sintetiza um pai-professor do colégio religioso, “Isto aqui não temos nada, zero. Basta um professor abrir os olhos e acalma logo, não é? Isto nem se podem chamar problemas” (PBIC, 39 anos).

Mais uma vez, e agora no âmbito dos mecanismos de prevenção da indisciplina, o setor público é representado como o espelho invertido dos respetivos colégios: enquanto “lá” é o “deixar andar”, “aqui” “somos mais controlados”, diz-nos uma aluna do estabelecimento laico (PBIC, 17 anos), remetendo para a existência, nos colégios privados, de “(...) uma maior atenção por parte dos seus responsáveis à foucaultiana «microfísica do poder» e seu controlo (...)” (Estêvão, 2001: 333). A impossibilidade de a escola pública afastar os alunos irredutíveis à disciplina escolar também marca a diferença com a escola particular. Como lembra um dos pais e antigo aluno do colégio religioso, num discurso inflamado contra as “orientações criminosas do Ministério da Educação” e esquecendo que o ensino estatal se rege pelos princípios da universalidade e da inclusão, na escola pública “os alunos já sabem que não podem ser expulsos por mau comportamento, por faltas ou mesmo por más notas...”.

Mas como dá conta a generalidade dos entrevistados, a manutenção da disciplina assenta também em fatores de ordem organizacional em que a escola pública investirá menos do que a privada: uma “cultura forte” no sentido de um *corpus* de valores, de crenças e de metas “através dos quais os [seus] membros estabeleçam e mantenham o sentido de comunidade” (Beare *et al.*, 1989: 177), uma “liturgia de envolvimento” (Estêvão, 2001) que agrega toda a comunidade educativa em torno dos valores colegiais e também uma “preocupação por fazer com que os alunos sejam a pessoa para além do aluno” (professora, colégio laico, 52 anos). Pais e professores partilham a perceção de que os alunos terão um “tratamento mais impessoal” (Diretora do 3.º Ciclo, colégio laico) no ensino público do que no privado, onde “(...) olham para os alunos não como números, não é o trezentos e quarenta e dois, é o Miguel Pedro (...) que tem por detrás uma família, que tem por detrás expectativas” (Diretor do Ensino Secundário, colégio religioso). O coordenador do 3.º ciclo do colégio laico reforça a ideia: “Eu penso que o privado acompanha muito mais os alunos, tem um conhecimento muito mais personalizado de cada um e pode dar um acompanhamento... fazer um trabalho mais

proveitoso do que, propriamente, o público.” A ausência, na escola pública, de um “ethos familiarista” (Estêvão, 2001), de uma rede de afetos e de um sentimento de pertença ao estabelecimento contrastará, como evidenciam os agentes educativos, com o sentido de pertença que os une ao seu colégio e que o transforma numa “segunda casa”.

5. O “deficit” socializador da escola pública

O maior *handicap* das escolas públicas não estará, no entanto, nem na fraca preparação académica dos alunos nem no clima indisciplinado, segundo os entrevistados. Para eles, e em consonância com o ideal de educação holística perseguido pelas classes burguesas (Pinçon e Pinçon-Charlot, 2007), a maior lacuna da escola pública estará na alegada incapacidade de providenciar aos alunos uma formação integral, também admitida como o grande repto da escola atual por autores como Tedesco (2008). No seu estudo sobre o ensino público e privado, Rouillard (2013) constatou, de facto, que enquanto os professores do ensino público reivindicam como principal missão a instrução, considerando a educação uma tarefa da família, os professores do privado se veem como “educadores”.

Os entrevistados apontam à escola pública a ausência de projetos educativos estruturados em valores, o desinvestimento em iniciativas extra-curriculares que fomentem a sua exercitação pelos alunos e lhes proporcionem uma educação plena. Como pergunta um dos pais: “Qual é o apoio nas escolas públicas que [os alunos] têm, do ponto de vista da responsabilidade social, da formação humana, das atividades culturais, tudo...?” (pai, colégio religioso, BDP, 45 anos). É na formação holística que residirá a supremacia do setor privado, segundo os pais e professores entrevistados, para quem os resultados estritamente académicos – sendo embora importantes – não podem ser a única nem a principal preocupação formativa e para quem a excelência académica está longe de ser considerada a principal mais valia do ensino privado sobre o público ou a sua marca diferenciadora. Nas palavras dos entrevistados não encontramos, aliás, sinais dessa “(...) presença quase obsessiva da valorização do que se designa de ‘excelência académica’ nos discursos que circulam na comunicação social, como vozes dominantes, sobre educação” (Cortesão *et al.*, 2007: 14) – um facto algo inesperado quando estamos perante colégios que, como estes, ocupam de ano para ano os lugares cimeiros dos *rankings* nacionais e são mediaticamente (re)conhecidos pela excelência dos resultados obtidos nos exames nacionais. Como dirão, importa que a escola forme

“bons alunos”, mas importa também que ela forme “homens” na sua aceção plena, isto é, cidadãos reflexivos, responsáveis pelos seus atos, com poder de decisão e espírito crítico, com sentido de fraternidade, justiça e respeito pelo outro, criativos e recetivos à cultura nas suas múltiplas expressões.

Notas conclusivas

Esta reflexão vem documentar a naturalização, por parte das comunidades educativas destes dois colégios privados, da imagem desqualificante da escola pública, que tem por contraponto qualificante a imagem do colégio privado frequentado.

Apesar de os alunos revelarem desconhecer, por dentro, a realidade do ensino oficial, não deixam de associá-lo, de forma estereotipada e em uníssono com os restantes entrevistados, à ausência de enquadramento organizacional, à falta de dedicação do corpo docente e à inexistência de uma cultura de rigor e de excelência académica, que dizem ser visível na falta de exigência das provas de avaliação e na inflação das classificações. Ao olhar dos entrevistados, o ensino público estará também mergulhado num clima de permissividade, de indisciplina e até de violência, claramente contrastante com o ambiente escolar de rigor, de disciplina e de tranquilidade dos respetivos colégios. Finalmente, e para completar este retrato desvalorizante e homogeneizante do ensino público, lembram que ele carece, sobretudo, daquelas características que dizem ser parte integrante do “*ethos*” das escolas privadas que frequentam, conferindo-lhes uma “personalidade vincada” (Draelants, 2006) e fazendo delas escolas de sucesso: um projeto de educação em valores e de formação holística capaz de abarcar a multidimensionalidade do ser humano, um sentido de escola como segunda casa, um investimento em cerimoniais de envolvimento agregadores da comunidade educativa e, enfim, uma atenção à pessoa que mora em cada aluno, objeto de um acompanhamento personalizado. Chaves do sucesso educativo que faltam, na sua perspetiva, à generalidade das escolas públicas.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo (2010), “Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26, pp. 13-30.
- ALMEIDA, Ana; VIEIRA, Maria Manuel (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- AMADO, João (2000), *A construção da disciplina na escola: suportes teórico-práticos*, Porto, Asa Editores.
- BALL, Stephen (2002), “Reformar escolas, reformar professores e os terrores da nova performatividade”, *Revista Portuguesa d'Educação*, 15 (2), pp. 3-23.
- BALLION, Robert (1980), “L'enseignement privé, une 'école sur mesure'”, *Revue Française de Sociologie*, 21, pp. 203-231.
- BARRÈRE, Anne (2002), *Les enseignants au travail: routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARROSO, João (2003), “Ordem disciplinar e organização pedagógica”, in José Correia e Manuel Matos (orgs.), *Violência e violências da e na escola*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 63-71.
- BATISTA, Susana (2015), “As escolas entre as lógicas competitiva e colaborativa. Modos de regulação globais num contexto local português”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 77, pp. 113-135.
- BEARE, Hedley *et al.* (1989), *Creating an excellent school: some new management techniques*, London, Routledge.
- BEN-AYED, Choukri (2000), “L'enseignement privé en France”, in Agnès van Zanten, *L'école l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 63-71.
- BERLINER, D. C.; BIDDLE, B. J. (1995), *The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools*, Reading, MA, Addison-Wesley Publishing Company.
- BOLÍVAR, António (2003), *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*, Porto, Asa Editores.
- COLEMAN, James *et al.* (1982), *High school achievement: public, catholic, and private schools compared*, New York, Basic Books, Inc. Publishers.
- CORTESÃO, Luíza *et al.* (2007), *Na girândola de significados: polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*, Porto, Legis Editora.
- COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ALMEIDA, João Ferreira de (1990), “Estudantes e amigos – trajetórias de classe e redes de sociabilidade”, *Análise Social*, vol. XXV (105-106), pp. 193-221.
- COTOVIO, Jorge (2004), *O ensino privado*, Lisboa, Universidade Católica Editora.

- CRATO, Nuno (2006), *O «eduquês» em discurso direto*, Lisboa, Gradiva.
- DEBARBIEUX, Eric (2000), “La violence à l’école”, in Agnès Van Zanten (org.), *L’école l’état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 399-406.
- DRAELANTS, Hugues (2006), “Identités organisationnelles et établissements scolaires: Pertinences et conditions d’un transfert conceptuel”, *Communication & Organisation*, 30, pp. 188-213.
- DRONKERS, Jaap; AVRAM, Silvia (2010), A Cross-national analysis of the relations between school choice and effectiveness. Differences between private-independent and public schools, [Consult. a 23.05.2011]. Disponível em: <<http://mpr.aub.uni-muenchen.de/23886>>.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo (1996), *À l’école: sociologie de l’expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- DURU-BELLAT, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ELDER, Todd; JEPSEN, Christopher (2011), “Are catholic primary schools more effective the public primary schools?”, [Consult. a 23.05.2011]. Disponível em: <<http://www.njea.org/njea-media/pdf/CatholicvsPublicSchools.pdf>>.
- ESTABLET, Roger; BAUDELOT, Christian (1989), *Le niveau monte. Réfutation d’une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998), “A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. II, pp. 23-36.
- (2001), *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*, Braga, Universidade do Minho.
- HARGREAVES, Andy; FINK, Dean (2007), *Liderança sustentável*, Porto, Porto Editora.
- LANGOUET, Gabriel; LÉGER, Alain (2000), “Le choix des familles. École publique ou école privée?”, [Consult. a 30.07.2008]. Disponível em: <<http://alain-leger.mageos.com/textes/FAB97.pdf>>.
- LEE, Valérie *et al.* (1998), “Setor differences in High School Course Taking: A private school or Catholic school effect?”, *Sociology of Education*, vol. 71, pp. 314-335.
- MAROY, Christian (2007), “Les modes de régulation de l’École. Une comparaison européenne”, *Revue internationale d’éducation Sèvres*, 46, pp. 87-98.
- MELO, Maria Benedita (2009), *Os professores do Ensino Secundário e os rankings escolares*, Gaia, Fundação Manuel Leão.
- MENSION-RIGAU, Eric (2007), *Aristocrates et grands bourgeois*, Perrin, Éditions Plon.
- MERLE, Pierre (2007), *Les notes: secrets de fabrication*, Paris, PUF.
- NEVES, Tiago; PEREIRA, Maria João; NATA, Gil (2012), “One-Dimensional School Rankings: A Non-Neutral Device that Conceals and Naturalises Inequalities”, *International Journal on School Disaffection*, 9, pp. 7-22.

- NOGUEIRA, Maria Alice (2006), “Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação”, *Educação & Realidade*, 31, pp. 155-169.
- (2010), “Classes médias e escola: novas perspectivas de análise”, *Currículo sem Fronteiras*, 10, pp. 213-231.
- PALHARES, José (2014), “Excelência académica na escola pública: quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos”, in Leonor Lima Torres e José Augusto Palhares (org.), *Entre mais e melhor escola em democracia*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 5-26.
- PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique (2007), *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte.
- QUARESMA, Maria Luísa (2014), *Entre o herdado, o vivido e o projetado: estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*, Porto, Edições Afrontamento.
- REARY, D.; CROZIER, G.; JAMES, D. (2011), *White MiddleClass Identities and Urban Schooling*, London, Palgrave Macmillan.
- RESENDE, José; GOUVEIA, Luís (2013), “As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares”, *Fórum Sociológico*, 23, pp. 97-106.
- ROCHEX, Jean (2003), “Pistas para uma desconstrução do tema ‘a violência na escola’”, in José Correia; Manuel Matos (orgs.), *Violência e violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 13-21.
- ROUILLARD, Rozenn (2013), *Collèges publics, collèges privés: ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires*, [Consult. a 01.03.2015]. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00903987/document>>.
- SANTOMÉ, Jurjo (2000), “O professorado na época do neoliberalismo: Aspetos sociopolíticos do seu trabalho”, in José Pacheco (org.), *Políticas educativas*, Porto, Porto Editora, pp. 69-90.
- SEBASTIÃO, João (2003), “Cidades e cidadanias: que papel para a escola?”, in José Correia e Manuel Matos (orgs.), *Violência e violências da e na Escola*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 49-53.
- SILVA, Pedro (2003), *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*, Porto, Edições Afrontamento.
- TEDESCO, Juan Carlos (2008), *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, Gaia, Fundação Manuel Leão.
- TORRES, Leonor (2014), “A ritualização da distinção académica o efeito cultura da escola”, in Leonor Lima Torres e José Augusto Palhares (org.), *Entre mais e melhor escola em democracia*, Lisboa, Editora Mundos Sociais, pp. 27-47.

VAN ZANTEN, Agnès (2000), “Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue”, *Déviance et société*, 24 (4), pp. 377-401.

– (2009), *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF.

VIEIRA, Maria Manuel (2003), *Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

VISEU, Sofia (2014), “Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas”, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22 (85), pp. 899-916.

Artigos de jornal

BONIFÁCIO, Fátima (2004), “O retorno da desigualdade”, *Público*, 16/12, pp. 7.

MÓNICA, Maria Filomena (2005), “A covardia dos intelectuais”, *Público*, 09/04, pp. 15.

REIS, Carlos (2001), “Uma mudança quente”, *Público*, 12/05, pp. 7.

Maria Luísa Quaresma. Docente da Universidad Autónoma de Chile (Santiago, Chile). Investigadora do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Porto, Portugal). Endereço de correspondência: Av. Pedro de Valdivia, 641, Providencia, Santiago, Chile. *E-mail:* quaresma.ml@gmail.com / marialuisa.rocha@uautonoma.cl.

Artigo recebido a 10 de março de 2015. Publicação aprovada a 10 de maio de 2015.