

A hegemonia da cultura escolar

The hegemony of school culture

Hegemonía de la cultura escolar

Alice Mendonça¹ 

¹ Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.

Autor correspondente:

Alice Mendonça

Email: alice.mendonca@staff.uma.pt

Como citar: Mendonça, A. (2023). A hegemonia da cultura escolar. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e18985. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18985>

RESUMO

Uma vez que a origem social é habitualmente determinada pelo nível económico do agregado familiar, abordam-se autores que investigaram a influência das condições económicas dos estudantes no respetivo desempenho escolar, enfatizando-se o(s) percurso(s) daqueles que são provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos e a quem a instituição escolar se impõe enquanto organização social hegemónica, certificadora de conhecimentos. A metodologia deste trabalho decorreu num paradigma exclusivamente qualitativo e teve como fontes privilegiadas publicações decorrentes de investigações sobre essa temática. A partir da pesquisa bibliográfica foi possível concluir que as condições e as aptidões certificadas numa ótica de hegemonia escolar têm bastante impacto no desempenho escolar dos estudantes, nomeadamente a produção de desigualdades de aproveitamento escolar. Concluiu-se da necessidade de uma transformação que permita uma educação mais democrática e equitativa que valorize a diversidade social.

Palavras-chave: Estudantes. Desigualdades de aproveitamento. Famílias. Hegemonia da cultura escolar.

ABSTRACT

Since social origin is usually determined by the economic level of the household, authors who investigated the influence of students' economic conditions on their respective school performance are approached, emphasizing the path(s) of those who come from disadvantaged social groups and to whom the school institution imposes itself as a hegemonic social organization, certifying knowledge. The methodology of this work took place in an exclusively qualitative paradigm and had publications resulting from investigations on this subject as privileged sources. From the

bibliographical research it was possible to conclude that the conditions and aptitudes certified in a perspective of school hegemony have a great impact on the academic performance of students, namely the production of inequalities in school performance. It was concluded that there is a need for a transformation that allows for a more democratic and equitable education that values social diversity.

Keywords: Students. Use inequalities. Families. Hegemony of school culture.

RESUMEN

Dado que el origen social suele estar determinado por el nivel económico del hogar, se abordan autores que investigaron la influencia de las condiciones económicas de los estudiantes en su respectivo desempeño escolar, enfatizando la(s) trayectoria(s) de quienes provienen de grupos sociales desfavorecidos y a quienes les corresponde la la institución escolar se impone como organización social hegemónica, certificadora de saberes. La metodología de este trabajo se desarrolló en un paradigma exclusivamente cualitativo y tuvo como fuentes privilegiadas las publicaciones resultantes de investigaciones sobre el tema. Con base en la investigación bibliográfica, fue posible concluir que las condiciones y aptitudes certificadas desde una perspectiva de hegemonía escolar tienen un impacto significativo en el desempeño escolar de los estudiantes, es decir, la producción de desigualdades en el desempeño escolar. Se concluyó que existe la necesidad de una transformación que permita una educación más democrática y equitativa que valore la diversidad social.

Palabras llave: Estudiantes. Desigualdades. Familias. Hegemonía de la cultura escolar.

INTRODUÇÃO

“O homem é o homem e a sua circunstância” (Ortega y Gasset)

A hegemonia da cultura escolar refere-se à dominação e influência de um conjunto de práticas, valores, normas e símbolos que são transmitidos e reproduzidos nas instituições escolares. Por esse facto, a origem social dos estudantes, associada a determinadas condições económicas e culturais, aproximam ou afastam os estudantes das demandas escolares, revelando assim o seu impacto no desempenho escolar.

Tendo como base alguns autores que investigaram a hegemonia da cultura escolar e a exclusão daquelas cujas condições socio económicas e culturais do meio de origem convertem a escola num processo de aculturação, debatemos esta questão porquanto continua a ser pertinente nos atuais sistemas educativos.

Esta análise tem por objetivo entender as relações de poder presentes no sistema educacional e incentiva a busca por uma transformação que permita uma educação mais democrática e equitativa que valorize a diversidade social.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho teve como fontes privilegiadas as publicações decorrentes de investigações sobre a temática da hegemonia escolar, e desenvolveu-se mediante uma pesquisa bibliográfica em torno desta questão. Abordam-se autores que investigaram a influência das condições económicas dos estudantes no respetivo desempenho escolar, enfatizando-se o(s) percurso(s) daqueles que são provenientes dos grupos sociais mais desfavorecidos e a quem a instituição escolar se impõe enquanto organização social hegemónica, certificadora de conhecimentos.

Num viés exclusivamente qualitativo privilegiou-se uma abordagem descritiva de diversas análises bem como as conclusões obtidas.

RESULTADOS

Segundo Benavente (1976) os alunos que apresentam mais dificuldades escolares, pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural enquanto os que apresentam mais facilidade pertencem a grupos sociais de classe média e superior, situação que se acentua nos anos mais avançados da escolaridade.

Porém, embora o insucesso escolar incida “de uma forma mais pesada nas crianças de meios socioculturais desfavorecidos” (Cortesão & Torres, 1990, p.72), à medida que se avança nos ciclos de escolaridade, a influência da origem social diminui, sugerindo a existência de um aumento dos efeitos da socialização escolar (Pinto, 1995). Grácio (1997) corrobora esta premissa, alegando que, embora a socialização de classe comporte efeitos cognitivos relevantes em matéria de aquisição de saberes práticos e de conduta que influem na aquisição dos saberes escolares, as diferenças de capacidade de aprendizagem existentes à partida, em virtude das diferenças de capital cultural familiar, reduzem-se ao longo da progressão das aprendizagens facultadas pela escola.

Não obstante estas ilações, os trabalhos realizados na área educativa em Portugal e em outros países, apontam a existência de uma correlação entre a origem social dos alunos e o seu (in)sucesso escolar, ou seja, é impossível negar a relação entre “facilidades e dificuldades [e] a origem social” (Benavente, 1976, p. 10), uma vez que “as condições objectivas para o desenvolvimento de qualidades socialmente necessárias são mais favoráveis nos níveis [de posição social] mais elevados do que nos níveis mais baixos, [o que] é evidente no que se refere à educação na família e na escola” uma vez que o sistema educativo serve para reforçar as vantagens de classe (Morrow & Torres, 1997, p. 205).

Também Formosinho (1991, p.180) reforça o papel da família no aproveitamento escolar dos alunos ao afirmar que “os factores extra-escolares têm bastante mais influência no sucesso escolar que os factores escolares”.

Segundo Almeida e colaboradores (1994), as maiores taxas de reprovação pertencem a alunos provenientes de famílias de fracos recursos económicos, onde a influência do rendimento familiar se faz mesmo sentir na diferenciação das classificações entre *bom* e *muito bom*. O insucesso escolar emerge assim, como um fenómeno que afeta sobretudo as crianças das famílias mais desfavorecidas, constituindo simultaneamente, sintoma e confirmação de situações de exclusão económica, social e cultural, que a escola não conseguiu atenuar nem superar. Aspetos como o nível cultural, o habitat e a situação económica da família, detêm uma grande influência não só no acesso à escola como no sucesso escolar dos estudantes (Fernandes, 1991).

Neste contexto, Formosinho (1991) considerava que a responsabilidade pela existência das desigualdades no acesso e sucesso escolares, decorre das disparidades socioeconómicas existentes. E acrescenta que, não obstante a implementação de medidas igualitárias educativas promovendo a gratuidade da escola obrigatória e proporcionando apoios económicos às famílias mais desfavorecidas, tais disparidades de acesso e de sucesso continuavam a subsistir. Nestes grupos sociais a reprovação indicia também a probabilidade de não prosseguimento dos estudos, já que a grande maioria dos alunos que abandonou o sistema de ensino, reprovou pelo menos uma vez e cerca de metade teve duas ou mais reprovações (Almeida, et al, 1994; Mendonça, 2009a).

As principais razões apontadas pelos próprios alunos para o abandono da escolaridade obrigatória relacionam-se com dificuldades económicas e intenção de ingressar no mercado de trabalho (Almeida, et al, 1994; Mendonça, 2009; 2008), donde se depreende que o insucesso escolar, medido por percentagens de reprovações, afeta sobretudo estratos económicos mais débeis, ou seja, os alunos residentes quer em bairros degradados quer em meios rurais.

Circunstância a que acresce o facto de pertencerem a famílias com pouca escolaridade (Mendonça, 2009a; 2008b).

Concomitantemente, um estudo de Fernandes (1991) permitiu concluir que cerca de 70,0% dos estudantes pertencentes aos estratos sociais superiores nunca sofreram qualquer reprovação escolar, situação que traduz de forma perceptível o efeito que as condições socioeconómicas dos alunos exercem no seu aproveitamento escolar.

Também Benavente (1976) considera que a diferença de oportunidades se estende a todos os grupos sociais desfavorecidos, visto que a cultura destes meios é essencialmente prática, virada para a ação imediata e para a utilidade quotidiana. Ou seja, os limites do universo destas crianças são geralmente muito estreitos, pois se nascem no campo não conhecem a cidade, se vivem na cidade às vezes nunca saíram do bairro, nunca viram o mar, nunca andaram num comboio ou mesmo num avião, razão pela qual, “medem o mundo a partir do que conhecem” (Idem, p. 22)

Porém, o nível de instrução da família, aparece geralmente associado às aspirações, às escolhas e ao próprio sucesso ou insucesso escolares dos alunos. Por isso, é no exterior da escola que reside, em regra, a explicação para a escolha das profissões, sendo notório que “as mais prestigiadas estão ao alcance das classes mais favorecidas, seja porque melhor motivam e suportam os seus filhos, seja porque têm uma melhor percepção da evolução da sociedade e das profissões.” (Pardal, 2000 p. 88). É esta que, por intermédio das suas ações efetivas e/ou simbólicas, assume um papel decisivo no percurso escolar dos filhos, pois os esquemas comportamentais e cognitivos destes são adquiridos, direta e indiretamente através das pessoas que lhes estão mais próximas (Zago, 2000). Deste modo, as ações dos mais jovens apoiam-se nas ações dos adultos que, inconscientemente traçam os comportamentos e as representações possíveis para aqueles. (Lahire, 1977)

Deste modo, um meio social desfavorecido proporciona a desmobilização perante incidentes ou dificuldades escolares que outros meios familiares superam com facilidade (Bourdieu & Passeron, 1970). Perante um insucesso, a família burguesa (Idem) ajuda o aluno a levantar a sua moral, invocando o futuro, lembrando por exemplo, a segurança da sua fortuna ou o exemplo do progenitor. Ao invés, a família operária ou camponesa atua de modo diverso: denuncia as ambições excessivas com que quiseram influenciá-la, nas quais nunca tinha acreditado, muito devido à sua consciência de classe inferior, e equaciona a sua falta de sensatez por não ter optado por uma via mais modesta (Le Gall, 1993).

Enquanto que as classes com capital cultural médio e alto facultam aos filhos orientações relacionadas com um futuro onde qualidade e prestígio estão presentes, as classes populares incutem nos seus uma perspectiva de futuro próximo, procurando diminuir os custos e adquirir proventos imediatos.

Este facto tem influência não só no aproveitamento escolar, como também na escolha de cursos menos prestigiados e conseqüentemente em profissões pior remuneradas. Para Benavente (1976, p. 22) as aspirações destas famílias, em relação à escola, são limitadas visto que o facto dos seus filhos virem a ser «doutores» ou «engenheiros», “não entra do quadro do possível” estando as suas motivações em estreita relação “com as suas necessidades reais” (ibidem), onde se pode inferir que as diferenças de educação familiar se refletem nas possibilidades de sucesso escolar dos alunos (Formosinho, 1991).

Deste modo, os alunos que têm sucessivas reprovações e tencionam abandonar a escola, durante ou após a escolaridade obrigatória, provêm habitualmente de famílias em que o progenitor desempenha tarefas de carácter manual, quer como operário qualificado, quer como operário indiferenciado (GEP, 1989). Esta situação é comum nos alunos cujos pais possuem um baixo nível de escolarização e que, por consequência, evidenciam o desconhecimento face aos benefícios da escola, uma vez que eles próprios pouco proveito tiraram da sua frequência. Deste modo, o abandono da escola durante a escolaridade obrigatória é um insucesso que nem sempre é sentido

como tal pelos progenitores, porque têm a ideia de que os estudos não são para eles e não lhes aparecem sequer como uma hipótese possível (Benavente, 1976), pois existe mesmo, uma conceção fatalista face ao futuro (Pinto, 1995).

Segundo Le Gall (1993, p.24) “o desnivelamento socioeconómico provoca [nos grupos mais desfavorecidos] uma atmosfera de dúvida, uma expectativa de fracasso, um clima de antecipação insidioso.” A sua ansiedade “situa-se em primeiro lugar no plano do amor-próprio; aguardam os bons resultados para se vangloriarem deles e temem as más notas cuja vergonha também se [refletirá] neles.” (Avanzini, s/d, p. 171). E considera que muitas famílias desfavorecidas confiam quase cegamente nas potencialidades da escola, pois embora a escolarização lhes pareça um detetor irrefutável da inteligência dos filhos, acalentam a esperança de que consiga demonstrar as suas capacidades, receando simultaneamente, que faça aflorar as suas insuficiências.

Já nos grupos sociais mais favorecidos, quando ocorrem reprovações, persiste o interesse familiar na continuidade escolar dos alunos, ainda que isso implique o recurso a explicadores, visto que subsiste uma consciência da importância do diploma escolar para a manutenção e /ou obtenção de um estatuto profissional prestigiado (Mendonça, 2015)

Por tudo isto, as expectativas e os contextos familiares são determinantes no aproveitamento escolar dos alunos. E, conseqüentemente, são geradores de desigualdades, pois “uns têm pais que esperam deles bons resultados escolares (...) outros têm pais desinteressados” (Formosinho, 1991, pp. 179-180).

É importante destacar que a falta de motivação e gosto pelos estudos, frequentemente demonstrada pelos grupos mais desfavorecidos, decorre da opacidade e inutilidade com que a escola se lhes apresenta, pois, esta instituição não tem conseguido superar essas dificuldades. Ou seja, a imagem que transmite aos grupos sociais mais desfavorecidos, faz-lhes sentir que existe inutilidade naquilo que tem para oferecer.

Porém, uma investigação empreendida por Zago (2000) permitiu concluir que alguns grupos socialmente desfavorecidos valorizam a escolarização dos filhos, e que tal acontece sob duas perspetivas distintas: por um lado, consideram que a escola lhes poderá facultar os saberes necessários para a integração no mercado do trabalho e por outro, encaram-na como um lugar de socialização e proteção dos filhos face ao contacto com a rua, que significa, por exemplo, o mundo da droga e das más companhias.

Avanzini (s/d) também destaca a existência de posturas familiares distintas. Enquanto para algumas famílias, a situação criada pelas más notas, repetição ou atraso dos filhos, não é vivida como algo penoso, pois são indiferentes ao aproveitamento escolar, para outras, as classificações satisfatórias são consideradas insuficientes, porque se esperavam resultados superiores.

Daqui se depreende que a postura das famílias face à escola é distinta consoante o grau de proximidade ou afastamento que cada uma manifesta face à cultura escolar (Benavente, 1976; Mendonça, 2015).

Deste modo, as relações que as classes sociais mais baixas mantêm com a instituição escolar são algumas vezes marcadas por um distanciamento relativamente aos valores, normas e cultura que esta veicula, pelo que, no insucesso escolar, estão frequentemente envolvidos fatores relacionados com a contraposição de valores existentes entre a família e a escola (Palacios, 2004).

São indivíduos que “conhecem mal a escola e o seu funcionamento, não têm conhecimentos suficientes (nem tempo, nem «disposição») para se interessarem de perto e ajudarem os filhos na escola” (Benavente, 1976, p. 23) e a visão que têm desta é pouco positiva, afigurando-se-lhes como “uma máquina complexa, com regras administrativas, que (...) os ultrapassa e onde não se sentem à vontade” (idem, p. 73).

De facto, quando se cruza o aproveitamento escolar dos alunos com as habilitações literárias dos pais, verifica-se que as menores taxas de reprovação se reportam a alunos cujos progenitores possuem habilitações literárias médias ou altas e que a maioria das reprovações incidem naqueles

que têm pais com pouca escolaridade (Mendonça, 2009a; 2008b). Os estudos sociológicos revelam ainda a existência de uma importante variação social no aproveitamento escolar, penalizando os grupos sociais menos elevados, nomeadamente camponeses, operários e grupos étnicos e raciais minoritários (Bourdieu & Passeron, 1970; Formosinho, 1991, Almeida, *et al*, 1994; Antunes, 2019). Neste contexto, as maiores taxas de insucesso incidem nos grupos étnicos e raciais (segundo-se por ordem decrescente os filhos dos assalariados, dos operários, dos empregados dos serviços, dos patrões, dos quadros médios e, por último, os filhos dos quadros superiores. Assim, aliado à categoria profissional, “o nível de instrução familiar permitiu dar conta da distorção da população que vai «sobrevivendo» ao longo das diferentes etapas do percurso escolar.” (Pinto, 1995, p. 33).

Os estudos sobre esta temática, remetem-nos para a inferência de que os fatores económicos, sociais e culturais continuam a exercer a sua influência durante o período de escolaridade, penalizando sobremaneira os estratos mais desfavorecidos que, por essa razão, não só têm maiores percentagens de insucesso escolar como ainda abandonam mais cedo a escola em benefício dos estratos superiores.

A estrutura social comporta todo um conjunto de condições diferenciadas e específicas, capazes de explicar, em parte, a correlação entre o insucesso escolar e as condições objetivas de cada grupo social.

Reconhece-se que uma criança com carências alimentares e vestuário desajustado com trajetos morosos entre a casa e a escola e sem possuir um lugar adequado para estudar, dificilmente consegue obter um bom aproveitamento escolar. Porém, estes aspetos, por si só, revelam-se insuficientes para explicar integralmente o problema do insucesso escolar. Daí que seja necessário acrescer às variáveis supra mencionadas, as diferenças de tipo cultural que caracterizam os alunos oriundos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, ou seja, a “distância que separa a cultura que as crianças possuem da cultura que a escola reproduz e sanciona”, (Cortesão & Torres, 1990, p. 52) interpretada em termos de *handicap cultural*. É nesta conceção que se encerram as discrepâncias que os alunos encontram entre os princípios, as normas e os valores veiculados pela escola e os do meio onde se inserem.

Segundo Benavente (1976, p. 24), a maior parte dos estudos que analisaram os fatores de insucesso ligados ao meio sociocultural, são unânimes na afirmação de que “mais determinante ainda que o nível de vida económico da família é o seu nível cultural que será determinante para a carreira escolar das crianças.” Também Vilhena (1999) considera que a escola ao pretender *democraticamente* tratar as crianças como iguais, está a ignorar as suas diferenças culturais o que redundava no facto de “o sistema escolar [...] sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura.” (p. 45).

A esta diferenciação não é certamente alheia a posse de *bens de cultura* visto que aliado ao poder económico que possibilita a sua aquisição, subsiste a valorização que lhe é ou não atribuída.

Conforme refere Le Gall (1993) a *profissão dos pais*, ao mesmo tempo que sugere o nível socioeconómico e cultural dos alunos, influencia o seu sucesso escolar, visto que a organização socioeconómica, pressupõe a posse de uma superioridade pessoal e intrínseca dos meios intelectuais, a que estão subjacentes todas as facilidades socioculturais, cujo poder é frequentemente determinante.

Deste modo, o consumo, assim como a posse de livros e jornais, são valorizados por uns e menorizado por outros, quer por força do poder económico quer pelo nível cultural específico de cada família. O acesso a eventos culturais segue necessariamente a mesma lógica, e condiciona quer os interesses dos alunos quer o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, nos meios sociais inferiores subsiste uma situação de “pouco contacto com a cultura letrada, com os livros, com o cinema, com o teatro, com tudo aquilo que a nossa sociedade chama «cultura»” (Benavente, 1976, p. 22) Por seu turno, as diferenciações patentes nos projetos de viagens ou de férias, além de determinarem o

estatuto socioeconómico e sociocultural de um aluno determinam inevitavelmente o seu (in)sucesso escolar (Le Gall, 1993).

Para Formosinho (1991), um dos aspetos que estabelece as diferenças culturais existentes entre os alunos, reside no facto de alguns possuem livros e outros não. Contudo, esta ilação é contestada por Lahire (2004) ao sustentar que a presença objetiva de um capital cultural familiar só adquire significado se existirem condições para a sua transmissão. Ou seja, a existência de um capital cultural equivalente, em contextos familiares distintos, conduz a situações escolares diferenciadas, uma vez que o aproveitamento escolar dos capitais culturais depende das estruturas familiares a que os alunos pertencem. Deste modo, a existência de um capital cultural familiar objetivado subsiste mesmo nas situações em que as famílias não possuem capacidade para o interiorizar. É neste contexto que muitos pais adquirem livros, dicionários, enciclopédias e outros materiais didáticos que representam investimentos financeiros familiarmente consideráveis, embora não consigam colaborar com os filhos na sua posterior descoberta, aproveitamento e rentabilização cultural, devido a falta de aptidões para tal. Ao facto de não conseguirem atuar como adjuvantes nos meios materiais que proporcionam aos filhos, acresce ainda, com frequência, a decepção pelo escasso uso que os seus filhos fazem deles. Estes alunos encontram-se imersos numa situação paradoxal, pois apesar de disporem de materiais de estudo, comprovam diariamente a sua respetiva falta de uso e utilidade familiar, visto que o seu manuseamento e conteúdo, se encontram fora do seu alcance, o que se deve essencialmente a problemas decorrentes de compreensão de texto. Neste caso, a existência de um património cultural que é pouco utilizado pelos membros da unidade familiar, constitui um “património cultural morto, não-interiorizado e inadequado” (Lahire, 2004, p. 73).

Contrariamente a estas famílias, que não conseguem desenvolver estratégias de interiorização de objetos culturais para os seus filhos, deparamo-nos com outras, onde os pais apesar de possuírem um capital cultural escasso ou nulo se empenham em exercer um papel de intermediação entre a cultura escrita e os seus filhos. Existe atenção e interesse pelas actividades escolares, e embora os progenitores não entendam as aprendizagens veiculadas atribuem sentido e valor à escola.

De destacar, que muitas vezes, os conhecimentos veiculados pela escola são valorizados de forma inconsciente, quando por exemplo, os pais solicitam auxílio aos filhos, para actividades como preencher formulários, ou pesquisar algo na internet. Instaure-se assim “uma função familiar de importância assumida pelo filho, que ganha com isso reconhecimento e legitimidade no seio da unidade familiar” (Lahire, 2004, p. 73).

Uma vez que algumas estruturas familiares culturalmente deficitárias dão importância social ao “filho letrado”, integrando simbolicamente o saber escolar, estes processos de legitimação familiar desempenham um papel decisivo para a obtenção de uma boa “trajectória escolar”, e permitem explicar o facto de não se observar uma correlação direta entre o nível de êxito escolar dos alunos e os níveis de escolarização dos respetivos pais. Assim, embora o grau de escolaridade dos pais constitua um aspeto relevante no aproveitamento escolar dos filhos, nomeadamente no apoio ao estudo e ao trabalho de casa, este aspeto não determina necessariamente o respetivo sucesso ou insucesso escolar.

No entanto, subsiste frequentemente uma correlação direta entre estes dois fatores, onde a existência de um défice no apoio e o reduzido investimento familiar dos alunos mais desfavorecidos se repercute negativamente no seu aproveitamento escolar (Formosinho, 1991). Contudo, Lahire (1995) contesta a simplificação desta linearidade ao nível da correspondência entre o investimento familiar e o sucesso escolar pois admite que a existência de um super investimento, além de não produzir, por si só, o sucesso escolar dos filhos, poderá ainda provocar efeitos inversos.

Por outro lado, um défice cultural familiar, pressupõe, frequentemente, a existência de uma distância entre o contexto sociocultural do aluno e a cultura que a escola propõe (ou impõe), aos

mais variados níveis; objetivos, valores, conteúdos e mesmo a própria linguagem. É na família que a criança ouve pela primeira vez falar da escola, como algo de positivo ou como uma ameaça que pode consubstanciar o professor como um amigo ou como um “agente de autoridade” (Benavente, 1976). Estas diferentes posturas, não nos parecem inócuas porquanto consideramos que, em maior ou menor grau, interferem e proporcionam diferentes formas de adaptação à vida escolar (Formosinho, 1991).

O confronto com diferentes variáveis que interferem nas desigualdades de aproveitamento escolar permite concluir que a desigualdade de (in)sucesso não depende apenas das diferenças individuais de mérito, mas também e sobretudo das diferenças económicas sociais e culturais pois “ os indivíduos chegam à escola em condições intelectuais desiguais; porque tiveram condições culturais e ambientais diferentes; porque têm estatutos socioeconómicos diferentes; porque uns vivem numa cidade e outros numa aldeia; uns [...] lêem jornal e outros não (...)” (Formosinho, 1991, p. 179).

CONCLUSÃO

Estes estudos atestam a existência de uma correspondência entre as atitudes adotadas e os grupos sociais de pertença dos estudantes. E permitem concluir que a situação económica e o posicionamento de cada família face ao papel da escola, é decisivo no empenhamento dos seus membros, quer no que respeita à valorização que lhe atribui quer à assunção do sacrifício escolar, face aos benefícios que os conhecimentos facultados por esta instituição lhes irão futuramente proporcionar.

Conclui-se também que as desigualdades educativas pressupõem a existência de inúmeras variáveis cuja complexidade não se compadece com qualquer simplificação explicativa, pois cada uma das variáveis abordadas tem a sua quota-parte de influência.

Urge atenuar as desvantagens dos mais desfavorecidos desenvolvendo estratégias que permitam atenuar e contrariar o efeito das variáveis extraescolares que, à partida, põem em desvantagem certos alunos em relação a outros. E para isso é necessário criar instrumentos de diagnóstico e agilizar processos de transformação que permitam uma educação democrática e equitativa que valorize a diversidade social.

Contribuições dos Autores: Mendonça, A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. A autora leu e aprovou a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Almeida, J. F., et al. (1994) *Exclusão Social - Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, 2. Ed., Oeiras: Celta Editora.

Antunes, F. (org.) (2019) *Remar Contra as Desigualdades em Educação: Práticas, Vozes, Percursos*. V.N. Famalicão: Edições Húmus.

Avanzini, G. (s/d). *O Insucesso Escolar*, Lisboa: Editorial Pórtico.

Benavente, A. (1976) *A Escola na Sociedade de Classes*, Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa: Livros Horizonte.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *A Reprodução*, Lisboa: Vega.

Cortesão, L. & Torres, M. A. (1990), *Avaliação Pedagógica I Insucesso Escolar*, 4ª ed., Col. Ser Professor, Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. S. (1991) "O Insucesso Escolar" (pp. 187-232) in A Construção Social da Educação Escolar, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto: Edições ASA.

Formosinho, J. (1991) "A Igualdade em Educação" in A Construção Social da Educação Escolar (pp. 169-186) Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Rio Tinto: Edições ASA.

Grácio, S. (1977) Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais, Lisboa: EDUCA.

Lahire, B. (2004) "As Origens da Desigualdade Escolar" in Álvaro Marchesi; Carlos Hernandez Gil, et al., Fracasso Escolar- Uma Perspectiva Multicultural, (pp. 67-75) Porto Alegre: Artmed Editora.

GEP (1989). A Origem Socioeconómica do Aluno e o Sucesso Escolar, Lisboa: Ministério da Educação.

Lahire, B. (1995) Tableaux de Familles-Heurs et Malleurs en Millieux Populaires, Paris : Gallimard/Le Seuil.

Lahire, B. (1977). Sucesso Escolar nos Meios Populares: as Razões do Improvável, S. Paulo: Ática.

Le Gall, A. (1993) O Insucesso Escolar, 2ª ed., Lisboa: Editorial Estampa.

Mendonça, A. (2008) "Perfil do Aluno com Insucesso Escolar numa Comunidade da RAM. Caso Específico do Concelho de S. Vicente"(pp.21-30) In J. M. Sousa (Org.) Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. vol. 2. Educação para o Sucesso: Políticas e Actores. Lisboa: SPCE.

Mendonça, A. (2009). O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais - Um Estudo de Caso sobre o Arquipélago da Madeira. Lisboa: Edições Pedagogo.

Mendonça, A. (2015). Dicotomias da Escola (Restante): Homogeneidade *Versus* Heterogeneidade no Processo de Constituição de Turmas. In N. Fraga & A. F. Kot-Kotecki (Orgs.). A Escola Restante (pp. 52-60). Funchal: Universidade da Madeira. CIE-UMa.

Morrow, R. & Torres C., (1997). Teoria Social e Educação – Uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural. Porto: Edições Afrontamento.

Palácios, J. (2004). Relações Família-Escola: Diferenças de Status e Fracasso Escolar. In C. Marchesi & Hernandez Gil, et al. (Orgs.), Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural (pp. 76-81). Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Pardal, L.A. (2000). Caracterização sócio-cultural da população e expectativas face à escola. In Gafanha da Nazaré - escola e comunidade numa sociedade em mudança (pp. 65-95). Lisboa, Portugal. IIE.

Pinto, C. A. (1995) Sociologia da Escola, s/l: McGRAW-HILL.

Vilhena, T. (1999). Avaliar o Extracurricular. A Referencialização Como Nova Prática de Avaliação. Col. Perspectivas Actuais / Educação. Porto: Edições Asa.

Zago, N. (2000). Processos de Escolarização nos Meios Populares. In M. A. Nogueira, et al. (Eds.), Família & Escola: Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias e Populares (pp. 17-43). Petrópolis, Brazil: Editora Vozes.

Recebido: 31 de março de 2023 | **Aceito:** 17 de outubro de 2023 | **Publicado:** 27 de dezembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.