

Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública¹

José Augusto Palhares²

Resumo: Discute-se neste texto a pertinência heurística da tipologia clássica do universo tripartido de educação (Formal, Não-Formal e Informal), tendo por referência os constrangimentos e os dilemas que o público juvenil se vê confrontado na atualidade. O autor mobiliza as noções de centralidade e de periferia para dar conta das relações de forças entre os diversos contextos e possibilidades educativas da cidade, para ilustrar a crescente hegemonia da educação escolar e para sublinhar as dificuldades em construir um *corpus* sociológico sólido no âmbito da educação não-escolar. Apresentam-se dados de investigação sobre a excelência académica na escola pública, com os quais se reflete sobre as dimensões constitutivas dos quotidianos e das experiências (escolares e não-escolares) de um grupo de jovens-alunos distinguidos. Sendo os mais bem-sucedidos na cultura escolar e mesmo prevalecendo a diversidade (por género e origens sociais) no que respeita às práticas de estudo e aos lazeres e atividades extraescolares, estes jovens tendem a atribuir à escola e aos professores as razões do seu sucesso.

Palavras-chave: Educação não-escolar; jovens-alunos; excelência académica

Introdução

A educação propicia-se à ambivalência e não é fácil encontrar um ponto de equilíbrio interpretativo, mesmo nas mais cuidadas e informadas abordagens desenvolvidas no seu campo. A problemática em que nos movemos sedimentou, em quase meio século, um legado de pesquisa e de projetos, de natureza e alcances diversos, tendo sempre como denominador comum o esboço concetual formulado por Coombs (1968) e Coombs & Ahmed (1975) a partir dos finais dos anos sessenta do século passado. Dir-se-ia que sob os auspícios de uma *perspetiva integrada da educação* (cf. La Belle & Verhine, 1975) se enraizaram as três noções, ou modos educacionais (formal, não-formal e informal), que ainda hoje orientam os diagnósticos e os sentidos de ação contidos em muitos discursos e narrativas educacionais, sejam eles de académicos, de políticos, de técnicos e de educadores profissionais. Mas os consensos também são inerentemente dissonantes, sobretudo os que resultam de pontos de vista inespecíficos, tais como os que alimentaram o universo tripartido da educação.

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEEd), intitulado *Entre Mais e Melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*.

² Instituto de Educação, Universidade do Minho.

O *olhar* retrospectivo mostra-nos a evolução de um campo carente de ruturas epistemológicas, sendo a mais premente aquela que, na nossa ótica, fizer descoincidir a compartimentação analítica delineada naquele universo tripartido e sua apropriação, como rótulo identitário, por diversos atores, contextos e movimentos educativos. E a aludida ambivalência poderá revelar-se, também, neste texto, já que procuraremos, por um lado, perscrutar a “substantividade” (Ausubel, 1963) educativa dos quotidianos juvenis num grupo de alunos mais bem-sucedidos na escola; e por outro lado, discutir os desequilíbrios que o *centro* educativo da *cidade* vem acentuando, cujo impacto mais notório se traduz na periferização e insularização de lugares e saberes, materiais e imateriais, também eles indissociáveis da condição cidadã. No fundo, a ambivalência revelar-se-á aqui numa cambiante crítica, pois nem permitirá destituir o *centro* da sua dimensão cívica, política e cultural, não obstante a sua atual vocação técnica e mercantil; nem contribuirá para transformar as *periferias* em parceiros competitivos, que, *a fortiori*, se vislumbrem como alternativas à educação escolar – cenário, aliás, já há muito equacionado e cujos termos já não são propriamente novidade ou incógnitas.

Um dos lugares-comuns mais naturalizado é de que a educação não se restringe à escola e que flui, de forma mais significativa, de experiências e inserções na vida quotidiana, com maior ou menor grau de formalização. Sendo na sua essência verdadeiro, este postulado não escapa, porém, ao escrutínio crítico de uma análise sociologicamente informada, na medida em que não se toma em consideração o largo espectro da escolarização da sociedade, não sendo esta apenas compaginável aos cidadãos em idade pertinente e conjunturalmente abrangidos por ela, mas igualmente a todos aqueles que a experienciaram (e/ou co-experienciaram) no seu percurso de vida. O carácter reflexivo das sociedades contemporâneas encarrega-se de pôr à prova os saberes escolares, assim como os mesmos se resguardam e perpetuam a hierarquia legitimada dos conhecimentos. A análise da educação na sua multidimensionalidade faz emergir toda uma capilaridade de recursos e atores direta e/ou indiretamente envolvidos, pelo que aquele postulado obrigará também a considerar que os saberes e os tempos escolares há muito invadiram as remanescentes parcelas (não-escolares) do quotidiano, alargando-se e reatualizando a narrativa universal da escola. Não obstante estes sinais, enquanto as atuais políticas educativas vão tornando a escola indiferente à partilha de saberes e recentrando o seu âmago no currículo tradicional, vão surgindo as condições para que no processo de ensino-aprendizagem e na produção dos resultados escolares se façam persentir formas subtis de seletividade social, ancoradas em pré-requisitos (aprendizagens prévias) de natureza informal ou não-formal (cf. Rogers & Street, 2012; Rogers, 2013).

A proposta reflexiva contida neste texto aponta, por conseguinte, para o diálogo educativo sintetizado no quotidiano dos jovens (sobretudo enquanto alunos) e que se poderá traduzir na tentativa de captarmos o fluxo das transações e tensões entre o *centro* e as *periferias* na cidade, que agora também se diz educadora. Sendo a escola, hoje, um contexto dilemático na experiência juvenil, pois mantém todo o potencial experiencial e de sociabilidade desta fase específica da vida, ao mesmo tempo que tem vindo a perder toda a significação do futuro, contudo, a diversidade sociológica dos jovens e dos alunos que a constitui também nos permite observar entre estes um grupo significativo, e distintivo, que, de certa forma, corporiza e dá expressão simbólica e factual às lógicas do “escolocentrismo” (Correia & Matos, 2001).

Os dados empíricos que ilustrarão a terceira parte deste trabalho reportam-se a um estudo de caso que temos em curso numa escola secundária pública do litoral Norte de Portugal, centrado na compreensão das políticas e práticas de distinção académica adotadas por essa instituição desde 2003, através da implementação de um “quadro de excelência” que distingue publicamente os jovens que obtiveram uma classificação média, a todas as disciplinas, igual ou superior a 18 valores. Ao convocarmos os dados deste projeto (cf. Torres & Palhares, 2011; Palhares & Torres, 2012) pretende-se enfatizar a educação escolar tal e a qual a “espuma [ideológica] dos dias” (na feliz expressão de Boris Vian) tem vindo a consagrar, de pendor mais produtivista, mais performativa, menos cidadã e crítica. Ao auscultarmos estes jovens – um tipo particular de jovens estudantes – que centram a sua ação quotidiana na instituição escolar e a ela lhe atribuem as razões do seu sucesso educativo (como à frente veremos), de imediato nos afiguramos perante a possibilidade de ilustração das desconexões (ou da ilusão das desconexões) entre as dimensões constitutivas da educação. O capital cultural que estes jovens detêm não é por eles equacionado nas suas bases, escapando-lhes à sua análise todos os outros investimentos culturais e educativos que eles e as famílias, consciente ou inconscientemente (cf. Rogers, 2013), fazem e que se revestem de importância não mensurável nas atividades estritas da instituição escolar. No fundo, e em jeito de hipótese de trabalho, estes jovens-alunos como arquétipo da cultura escolar e como referente da política educativa, contribuem para a legitimação da ordem educacional na *cidade*, atualizando a narrativa do *centro* e secundarizando as *periferias*. A cultura e a educação, ou intrinsecamente as duas, bem com as instituições que as preservam, são, na atualidade, objetos a apelar à descompartimentação analítica de que a sociologia da educação (escolar e não-escolar) não se poderá furtar. Os pontos subsequentes refletem o nosso *olhar* crítico e ao mesmo tempo revelam a incomodidade em submeter a educação ao espalhar da popular tipologia dos três modos educacionais.

1. Centralidades e periferias em sociologia da educação

Um olhar à superfície sobre os inúmeros manuais ou coletâneas produzidos no campo da sociologia da educação revela-nos uma atenção privilegiada sobre o sistema educativo, sobre a escola e sobre os principais atores que compõem o quotidiano escolar. Dir-se-ia que os sociólogos e demais cientistas sociais e da educação tendem a reproduzir as agendas investigativas clássicas e a conotar a educação com os fenómenos adstritos à esfera da instituição escolar. Porém, o cânone sociológico desde há muito nos convida a imergir para além da superfície e, sob esse impulso, não raramente encontramos contributos de inegável espessura reflexiva e empírica, cuja leitura atenta dos textos nos implica na problematização dos contextos e dos sentidos inerentes à ação educativa. Mesmo desenvolvendo enfoques centrados na escola, as investigações sociológicas das últimas cinco décadas revelaram o quão difícil é compreender o “escolar” apenas pelas suas variáveis restritas, sendo por isso necessário invocar “ferramentas” teórico-conceptuais mais amplas e cruzá-las com objetos e/ou áreas de *interface*. Esta constatação foi assumida como uma espécie de inevitabilidade sociológica, não obstante a hegemonia do “escolar” permanecer quase inabalável ao nível da investigação e dos estudos produzidos. Ainda assim, a

necessidade de abertura do campo da sociologia da educação, tal como foi preconizada por Afonso (1992), para dar conta de outros contextos e processos de aprendizagem e de socialização que se desenvolvem fora do marco institucional escolar, foi encontrando, paulatinamente, condições de afirmação, em grande medida resultantes da conjugação de múltiplos fatores, entre os quais: a “crise” da escola (Afonso, 2003) e o consequente alargamento desta a novos espaços e tempos educativos; a *naturalização* do projeto da “educação integral”; a proliferação de *periferias* educativas, alicerçadas em lógicas de complementaridade e/ou suplementaridade do currículo escolar; o surgimento de instituições de acolhimento e guarda de crianças e jovens, decorrente das transformações da família e dos seus papéis sociais; a disseminação da ideologia da aprendizagem ao longo da vida; a massificação das tecnologias da informação e da comunicação e a imaterialidade de novos *sítios* de aprendizagem e de socialização (Palhares, 2008); a adoção da ideia da “cidade educativa” e implementação de serviços educativos em instituições culturais e patrimoniais; o reconhecimento e valorização dos saberes experienciais de adultos; as aprendizagens informais como dispositivo de formação em contextos de trabalho; entre outros fatores aduzíveis às possibilidades de expansão da sociologia da educação a outros domínios das interações sociais.

Está ainda por estudar a natureza das relações que se estabeleceram, nas últimas décadas, em Portugal, entre os campos das ciências sociais e das ciências da educação e até que ponto se caminhou (ou não) para uma convergência de interesses, ainda que de forma desconcertada, refletida no aprofundamento de linhas de análise sociológica dos fenómenos educativos e na multiplicação dos “olhares” holísticos e, consequentemente, mais heurísticos sobre a educação. Não obstante esta refocalização se ter materializado em mais estudos, atores e espaços-tempos de interconhecimento, contudo, assistiu-se à adoção e reutilização de categorias analíticas sem que se cuidasse de saber o seu sentido original e sem que se procurasse ultrapassar as suas limitações no plano teórico e conceptual. São disto exemplo as categorias que enformaram a designada *perspetiva integrada* da educação, mais especificamente a *educação formal*, a *educação não-formal* e a *educação informal*.

Oriundas dos setores da planificação da educação, da UNESCO, estas categorias incrustaram-se no léxico educativo a partir de finais dos anos 60 do século passado, tiveram o seu apogeu na primeira metade dos anos 1980 e desde então tornaram-se residuais do ponto investigativo (cf. Palhares, 2007). Convém deixar claro que a novidade trazida por estas categorias situava-se mais no seu batismo do que propriamente na invenção dos fenómenos, como muitos autores tiveram oportunidade de esclarecer na altura (Coombs & Ahmed, 1975; La Belle & Verhine, 1975; Bhola, 1983; Radcliffe & Colletta, 1989). Mesmo admitindo-se o invés, a sua génese ficou indelevelmente associada a uma diagnosticada *crise mundial da educação* (Coombs, 1968), sobretudo no que respeitava à educação escolar, como uma espécie de *insight* face a um certo desânimo em relação ao poder salvífico da escola, pois não se tinha repercutido em mais democratização, mais desenvolvimento socioeconómico e, eventualmente, mais liberdade. A educação não-formal surgia para dar conta de um rol de atividades situadas fora do marco institucional da escola, isto é, nas palavras de Paulston (1972), na “periferia” dos sistemas educativos, assumindo funções ora de complemento, ora de suplemento, ora de alternativa (cf. Paulston, 1972; Brennan,

1997; Trilla Bernet, 1998). Desde cedo foi vista como alternativa à escolarização, em contextos desfavorecidos e nos países rotulados de subdesenvolvidos e em vias de desenvolvimento, como uma solução supostamente menos onerosa e mais eficaz em termos de aprendizagens. Não tendo resultado nestes propósitos, a curiosidade reside na rejeição que muitos países, recém emancipados, fizeram deste tipo de educação, ao conotá-la com uma educação de segunda (Rogers, 2004). O que é certo, é que basta atualizar a pesquisa na internet sob os descritores “nonfomal” ou “non-formal” ou “non formal education” e os resultados remetem-nos maioritariamente para situações, contextos e sujeitos marcados por algum tipo de *handicap* social cultural e económico, em zonas geográficas também elas distantes do *centro* do “sistema-mundo”. Não deixa de ser irónico, que os anos 2000 tenham recuperado a educação não-formal como uma passarela para a empregabilidade, sendo implícitas as funções de complemento (e por que não dizê-lo, suplemento) à educação escolar. Mas convém acrescentar: as categorias foram substantivamente alteradas, pois em lugar da “educação” surge agora o termo “aprendizagem” (Lima, 2007; Rogers & Street, 2012), tal como reflete, por exemplo, o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, da Comissão das Comunidades Europeias, em 2000, onde o termo não-formal aparece dezassete vezes associado à aprendizagem e só duas à educação (Palhares, 2009). E esta tendência, que não corresponde apenas a uma alteração semântica, tem-se vindo a cristalizar oficialmente e, com alguma perplexidade, nos domínios do conhecimento sociológico e educativo. Falta, pois, em nosso entender, um debate mais profícuo em torno desta noção (e da educação informal), uma *démarche* que inclua a compreensão da sua historicidade e as transformações que entretanto se foram operando no mundo da educação. Algo como alguns autores vêm tentando (La Belle, 1982; Rogers, 2004) e que passa, tão-simplesmente, por introduzir reflexividade e imaginação sociológica na análise dos fenómenos educativos.

E foi com alguma imaginação sociológica que desafiámos com o título da secção seguinte o plenário que assistia à mesa “O escolar e o não-escolar: concetualizações e interdependências”, no I Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação / III Encontro de Sociologia da Educação, subordinado à temática “O não-formal e informal em educação: Centralidades e periferias” (Braga, 25-27 Março 2013). Aceitando-se a educação na transversalidade da vida, desde logo será de supor a sua ancoragem em marcos de referência de natureza intersubjetiva e passíveis de guiarem o sujeito na complexidade da vida contemporânea. O recurso estilístico vertido no próximo título mais não faz do que enfatizar a crítica a uma conceção de educação que vem enfraquecendo alguns daqueles marcos e que tornavam mais espessas as relações sociais e culturais. Outrossim, não obstante os condicionalismos que a “forma escolar” (Vincent, Lahire & Thin, 1994) vem impondo nos quotidianos juvenis, não é de estranhar que os tempos atuais sejam pródigos em retórica educacional, amiúde contraditória, quase sempre em conexão com a ideologia da aprendizagem ao longo da vida. Entendemos, por isso mesmo, que por entre o artificialismo desta ideologia se vêm cavando as fronteiras entre os três modos educacionais, quanto mais não seja pela ânsia formalizadora dos saberes, das experiências e das diversas inscrições do mundo. Disto se ilustra a existência do *movimento*, em várias escalas, tendente ao reconhecimento das aprendizagens/educação não-formal no âmbito juvenil, que vem envolvendo na última década várias instituições europeias (Conselho da Europa, União

Europeia), variados “stakeholders” e organizações juvenis, e teve em Portugal, sobretudo no ano de 2013, um impulso político importante por parte do Parlamento, do Instituto Português da Juventude e do Desporto e do Conselho Nacional de Juventude.³ A documentação é extensa e renovada a cada passo por estudos que sustentam as intenções do *movimento*, mas na generalidade quase todos confluem para o papel de complementaridade da educação não-formal, em que esta potenciaria “valores, aptidões e competências” não privilegiadas no sistema formal de ensino (Conselho Nacional de Juventude [CNJ], 2013) ou, nas palavras impressas no Projeto de Resolução dos grupos parlamentares do PSD e do CDS/PP, para desenvolver “em especial as chamadas ‘soft skills’, altamente valorizadas pelo tecido empresarial em Portugal, na Europa e no mundo” (p.1). Para além de estar aqui implícita uma separação entre os dois subcampos educativos, é notória a preocupação com o défice de “empregabilidade” dos jovens e com o objetivo de “aperfeiçoamento do ‘capital humano’ individual” (Souto-Otero, Ulicna, Schaeckens, & Bogner, 2012, p.12), cumprindo as aprendizagens/educação não-formal o papel de fornecedor de saberes e saberes-fazer que a escola não quis ou não pôde facultar. Correndo o risco de alguma extemporaneidade interpretativa, parece querer dizer-se que só com o envolvimento em contextos não formais e informais é que se podem obter algumas dimensões fundamentais da cidadania ativa, da inclusão e coesão sociais. Mas esta leitura entra no domínio da ambivalência, pois se, por um lado, abre espaço para a afirmação de uma conceção de educação mais alargada, por outro lado, faz repensar as desiguais oportunidades no acesso aos contextos e aos bens culturais que podem, efetivamente, propiciar o reconhecimento social das aprendizagens e o consequente saber-cidadão. Do ponto de vista teórico maquiliham-se as definições clássicas, usando-se indistintamente as noções de educação e de aprendizagem (ou mesmo as duas), embora com mais prevalência desta última (cf. Lima, 2007; Rogers & Street, 2012). Por vezes comportam uma categorização distorcida da realidade educativa, ao situar a educação não-formal fora do contexto escolar (cf. por exemplo, Council of Europe/European Union, 2011; CNJ, 2013), como se já não tivesse sido demonstrado que a educação (e a aprendizagem) só é artificialmente moldável às características e aos objetivos institucionais por interferência da ação humana (La Belle, 1982; Rogers, 2004; Palhares, 2009). E é justamente, por ação humana – melhor dizendo por opção

³ Os deputados dos grupos parlamentares do PSD e do CDS/PP apresentaram em conjunto um projeto de resolução (N.º 539/XII), em 12 de Dezembro de 2012, recomendando “ao Governo a valorização e reconhecimento das competências de educação não formal adquirida pelos jovens através do associativismo juvenil e do voluntariado”. Volvidos três meses foram publicadas no Diário da República (n.º 53, de 15 de março) duas resoluções da Assembleia da República (n.º 32/2013 e n.º 34/2013), recomendando, respetivamente, ao governo “a valorização e o reconhecimento das competências de educação não formal adquiridas pelos jovens através do associativismo juvenil e do voluntariado” e “a valorização e o reconhecimento da educação não formal”. Um pouco antes (20 de Fevereiro) já o Conselho Nacional de Juventude tinha tomado uma posição sobre o “Reconhecimento da Educação Não Formal”. Aproveitando-se as comemorações do “dia do associativismo jovem” realizaram-se duas iniciativas sob a coordenação do Conselho Nacional de Juventude e articuladas com o IPDJ: as Jornadas sobre a educação não formal (Coimbra, 27-28 de Abril) e a Conferência “Valorizar e Validar a Educação Não Formal (Braga, 30 de Abril).

político-ideológica – que a escola atual parece ir no encalço das aludidas definições clássicas, recentrando-se no ensino e nos processos mais passíveis de formalização.

2. Gavetos, gavetas e enGAVetados

Aqui chegados, impõe-se a clarificação do nosso ponto de vista sobre o não-escolar em educação e que passa obrigatoriamente pela desvinculação desta da ordem analítico-burocrática em que foi enredada e pela sua devolução ao *chão* cultural da cidade. É óbvio que tal *démarche* não é exequível sem outra conceção dos tempos e dos espaços educativos e sem a possibilidade de o sujeito poder aceder às coordenadas do seu lugar no mundo. Não se trata de uma atualização à boa maneira illichiana (Illich, 1973, 1988), mas tão-somente assumir que cultura e educação são cúmplices e esta cumplicidade só poderá manifestar-se nas suas múltiplas e profícuas interseções. Não faz sentido desprover o sujeito dos sentidos da *cidade*, como não faz sentido isolá-lo em especializações descontextualizadas do todo, em subordinadas competições com o *outro*.

A educação não é só um ato intrinsecamente cultural, mas é também um processo de imersão nas dimensões expressivas da cultura e de construção de afinidades/disposições culturais múltiplas. A educação – melhor seria conjuga-la no plural – é teoricamente fugidia: sob um aparente consenso social quanto ao seu entendimento e finalidades, dificilmente conseguimos ter na ponta da língua uma resposta convincente à pergunta “de que falamos quando falamos de educação?”. Sendo uma pergunta *naïve*, a correlativa resposta não o será certamente, pois, desde logo, esbarra com as visões hegemónicas que a tendem a associar ao universo escolar e eventualmente à adjetivação do ser humano que se comporta com civilidade. Em nosso entender, a educação será tanto mais significativa quanto mais contextualizada for; e esta contextualização só será possível por intermédio da apropriação dos signos e dos significados culturais, que ocorre no decurso do quotidiano e tendo o sujeito como ator central neste processo.

Será difícil, então, conceber uma educação descontextualizada da *cidade*, dos seus espaços e tempos transacionais, das suas *arquiteturas* simbólicas, históricas e emocionais (e evidentemente também das estéticas e físicas), dos sentidos dos atores e das suas inscrições cívicas e políticas. E nesta ótica será difícil também compreender a insistência na preservação dos *arquipélagos culturais* da cidade, como uma espécie de redutos de aprendizagens exclusivas e pouco propensos ao estabelecimento de relações cidadãos de interconhecimento. Por exemplo, a adesão à *Carta das Cidades Educadoras* (cf. Gadotti, Padilha & Cabezudo, 2004; Caballo Vilar, 2007) por muitos municípios portugueses revela mais a irrecusável bondade dos princípios que a sustentam do que, propriamente, uma inflexão no sentido do estreitamento das relações entre as instituições. Enquanto isso, a educação vai permanecendo na intermitência das parcelas e na fluidez das articulações que os indivíduos e alguns grupos promovem particularmente. Se para muitos esta conceção de cidade até propicia um leque de possibilidades de aprendizagens significativas, muito se jogando aqui a ancoragem dos sujeitos em socializações e experiências sociais prévias, para outros, contudo, o acesso a bens culturais comuns apenas se torna possível através da

via formal, isto é, pela intermediação da escolaridade universal e obrigatória. As segmentações culturais tornam-se assim inevitáveis, sendo as diferenciações tanto mais efetivas quanto mais os sujeitos se aproximarem da condição de produtores; o que equivale a afirmar que quanto mais o ator contribuir para a desfragmentação dos *loci* da e na cidade mais contextualizada se torna a sua imersão cultural e, por conseguinte, de maior significado educativo.

Para adensar a teia reflexiva em que nos enredamos, gostaríamos de tomar emprestada a noção de “gaveto” à arquitetura e revesti-la metaforicamente com os dilemas com que os jovens hoje se debatem na sua relação com a *cidade*. A esquina, o canto, o ângulo de duas ruas ou quarteirões, tem permitido afirmar historicamente a cultura e a identidade da cidade, transformando arestas anódinas em espaços de transição e exposição privilegiados. Os gavetos funcionam, assim, como elementos de referência a um contexto, “como faróis” (nas palavras de Adelino Rodrigues, www.adelinoarq.com.pt) que ajudam a situar o sujeito no mapa cultural da cidade. Porém, a espessura simbólica destes espaços desvanece-se com a ausência de roteiros comunicativos, o que permitiria a construção de oportunidades de aprendizagem e de saberes não insularizados e não descomprometidos com as dinâmicas públicas e da *comunidade*. O gaveto, para muitos jovens, sobretudo de classes médias urbanas, é sinónimo de um pequeno espaço anexo a uma vivenda construída em banda e que serve, de vez em quando, para se divertirem com os amigos ou para ser utilizado esporadicamente pela família em *barbecues* ou aniversários. Sendo um espaço particular, fechado, contido, distingue-se da anterior conceção pública de gaveto, não consubstanciando quaisquer significados culturais, exceto para as relações informais que particularmente nele se tecem. Esta ideia de gaveto será, talvez, aquela que mais se ajusta aquele tipo de jovem que temos em mente nesta reflexão e que vive a cidade de forma compartimentada e culturalmente hierarquizada. E neste sentido, o gaveto como metáfora de *locus* integrado da cultura comum da cidade, aproxima-se antes de uma visão de *gaveta*, muito provavelmente a sua raiz etimológica. É certo que não estamos aqui a considerar o papel do jovem como co-construtor de uma cidade virtual e como ator político nos novos *fora* que a constituem, que em muitas circunstâncias têm permitido a renovação das formas tradicionais de participação social. Mas esta nova realidade não enfraqueceu a hierarquia dos saberes, nem muito menos aproximou as margens do *arquipélago cultural da cidade*. Em boa verdade diversificou as interações sociais e os fluxos comunicativos, muito embora à custa do acantonamento do sujeito em espaços mais restritivos e menos densos de atividade humana.

A *cidade educativa*, tal como foi concebida pela UNESCO em 1972, no relatório de Edgar Faure e colaboradores, está hoje mais longe de se realizar. Apesar de sitiada pelos saberes potenciados pela “sociedade informacional” (Castells, 2002), a escola não se desformalizou e muito menos admitiu novas formas de conhecimento ou foi, sequer, abalada na sua estrutura curricular. A escola renovou a sua centralidade, não obstante terem proliferado novas e velhas periferias educativas, muitas das quais intersetando e complementando a matriz educativa da instituição escolar. Sem pretendermos aquilatar o peso do racional escolar nas dinâmicas da cidade, é no entanto evidente que esta instituição exerce uma força radicalizadora na separação das educações, ou se preferirmos, no quadro da ideologia da aprendizagem ao longo

da vida, das aprendizagens formais, por um lado, e das aprendizagens não-formais e informais, por outro lado. E também neste sentido se tem vindo a abdicar de uma conceção integrada ou holística da educação (cf. La Belle, 1982), não se podendo, neste diagnóstico, ilibar muitos dos cientistas sociais e da educação, seja por caucionarem a tipologia clássica do universo tripartido da educação, seja por não introduzirem uma nova heurística no processo de reflexividade social. Assim, quer por ação das lógicas constitutivas da cultura escolar, quer por força do avanço das ideologias do mercado educacional, quer inclusive pela ação conjugada de ambas, a escola caminha agora para um maior enclausuramento disciplinar, cujo cenário de crise económica e financeira ajudou a operar. Os jovens, cada vez mais enquanto alunos, tenderão a naturalizar esta compartimentação, mais a mais por que no fundo estão habituados a pensar sob a lógica das “gavetas”.

Mesmo que a realidade refute esta última suposição, pelo menos não evitaremos de deixar no ar uma convicção, em grande medida alicerçada na observação continuada que temos efetuado aos mecanismos de produção dos resultados escolares e tendo como pano de fundo o sentido das políticas educativas na escola pública: os alunos vivem os tempos escolares “enGAVetados”! Não se trata de um erro de digitação, mas tão-somente uma forma de enfatizar o peso que o Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE)⁴ exerce sobre o quotidiano das escolas, designadamente na regulação do processo de avaliação das aprendizagens. A reintrodução de exames no final dos vários ciclos de escolaridade, do ensino básico ao secundário, tornou as escolas obcecadas na procura de soluções para melhoria dos resultados escolares, um (suposto) requisito *sine qua non* para a sua própria sobrevivência. Os resultados dos exames adquiriram uma importância na seriação das escolas, no seu financiamento, na manutenção dos postos de trabalho dos docentes e funcionários, entre outras funções no quadro das atuais políticas educativas, que, por vezes, se ignora o seu papel pedagógico e o seu impacto na construção dos percursos escolares dos alunos. Os efeitos perversos desta *avaliocracia* centralmente fomentada, tende a transformar o processo de ensino-aprendizagem num plano de preparação intensiva para os exames, sempre norteadas pela matriz do GAVE, seja na conceção das questões, seja na correspondente grelha de correção. Os múltiplos elementos de avaliação, sobretudo no ensino secundário, vão ao ponto de rotular de insucesso um aluno, mesmo que, *avant la lettre*, ele saiba a matéria toda. O ajustamento à tecnologia de respostas torna-se, assim, o calcanhar de Aquiles de muitos alunos, problema que normalmente apela a soluções que passam pelo treino e resolução de provas-modelo, pela continuidade do trabalho escolar fora da escola em centros de estudos/explicações (cf. Costa, Neto-Mendes & Ventura, 2008; 2013), entre outras estratégias mais de estudo intensivo e mecânico e menos de compreensão da educação na sua globalidade.

⁴ Pelo Decreto-Lei n.º 102/2013, de 25 de Julho cria-se o IAVE, I.P., “como instituto público de regime especial, sucedendo ao GAVE, com independência técnica reforçada para permitir o adequado desempenho da sua missão e atribuições, e procede, em conformidade à alteração à orgânica do MEC”. A alteração da designação e do seu enquadramento orgânico, produzidas após a redação deste texto, em nada altera os sentidos da reflexão aqui tecidos.

É claro que perante estes constrangimentos, o enGAVetamento dos jovens torna problemáticos outros investimentos de natureza cultural. Mesmo aqueles que resistem, fazem-no dentro da provisoriedade imposta pelo pulsar das temporalidades e dos ritmos escolares, cujo escrutínio dos resultados tende a sobreponderar na continuidade em outras atividades não-escolares, mesmo que estas até sejam mais significativas no desenvolvimento das subjetividades.

3. A configuração da excelência no quotidiano escolar

Olhando agora num prisma mais específico, as próximas páginas apresentam uma parcela de uma abordagem que temos vindo a desenvolver sobre a construção da excelência académica na escola pública, designadamente no ensino secundário. Desde o ano letivo de 2003-2004 que este fenómeno nos tem absorvido a componente investigativa, ao ponto de na presente data se ter consolidado num projeto coletivo, com objetivos e alcance teórico mais alargados, tendo evoluído de um estudo de caso-piloto para uma variante metodológica multicase, paralelamente acompanhada por um estudo extensivo à escala nacional sobre as políticas e práticas de distinção académica. Optamos apenas por considerar aqui os dados do estudo de caso inicial, na suposição de que o trabalho de campo entretanto efetuado e análise sociológica já tecida nos permitirá bases reflexivas mais consistentes. Do ponto de vista empírico, no horizonte temporal transcorrido recenseamos perto de cinco centenas de alunos distinguidos num “quadro de excelência” numa escola do litoral norte do país, tendo recolhido uma grande variedade de dados que permitem reconstruir o percurso e o desempenho académico do aluno, caracterizar as suas origens socioeconómicas, acompanhar o seu ingresso no ensino superior, aquilatar as componentes organizacionais do seu alto desempenho académico, entre outras dimensões de análise. Da disseminação já efetuada no âmbito deste projeto (por exemplo, Torres & Palhares, 2011; Palhares & Torres, 2012), muito sumariamente poderemos reter: i) que o número de alunos distinguidos nessa escola tem vindo a subir, situando-se no final do ano letivo de 2012-2013 nos 11% (129) dos alunos matriculados; que neste ano letivo o número de alunas perfazia os 54%, tendo mesmo atingido, em anos anteriores, os dois terços dos alunos laureados; iii) os rapazes têm vindo a crescer em número absoluto, sendo eles que, do ponto de vista relativo, mais classificações de 19 e 20 valores obtêm; iv) 69% destes alunos pertencem à área científica de ciências e tecnologias; v) dos que já ingressaram no ensino superior, mais de uma centena entrou no curso de medicina, muito embora nem sempre no par curso-instituição escolhido em 1ª opção; vi) apesar de grande parte ter progenitores que exercem profissões intelectuais e científicas, é no entanto assinalável o número de alunos provenientes de famílias que dependem essencialmente da força de trabalho, em profissões pouco qualificadas (um quinto dos pais eram operários, operadores de máquinas na indústria e trabalhadores não qualificados; as mães ocupavam profissões semelhantes e muitas encontravam-se na condição de domésticas); vii) do ponto de vista da escolaridade, o universo das famílias dividia-se entre os detentores e os não detentores de escolaridade superior, havendo uma percentagem significativa (entre os 25 e os 30%) de progenitores que não tinha ultrapassado o 9.º ano; viii) o rompimento com um destino socialmente traçado parece ter ultrapassado a residual condição de trãnsfugas

(Bourdieu, 1979), abrindo-se espaço para se debater os sentidos culturais destes percursos à luz de outros modelos interpretativos (e.g. Lahire, 1995).

Perante estas pistas, em jeito de enquadramento sociográfico, temos assim um grupo de alunos numa situação ideal-típica face ao racional escolar. A diversidade de condições socioeconómicas e de capitais culturais interpela o sociólogo, confrontado a jusante com um comportamento académico exemplar de um grupo de jovens, que vive esta fase da vida enquanto alunos. Não espanta, por isso, que o desempenho destes alunos se revista em algo mais do que um indicador estatístico para consumo interno e satisfação do diretor e do corpo docente, mas cumpre também a função de linha avançada no emergente mercado educacional. E face ao raciocínio que temos vindo a desenvolver neste texto, a composição da narrativa educativa da escola passa pela legitimação simbólica das práticas de sucesso, cujos principais atores são agora anualmente entronizados porque se conseguiram ajustar, na perfeição, à matriz pedagógica e científica da cultura escolar. Se a competição se processou de acordo com o cânone conhecido e se estes alunos exerceram o seu ofício com dedicação e trabalho, quem lhes ousará questionar o mérito? E se este mérito conseguir eludir os condicionalismos sociais e culturais de origem e revestir-se de uma aura democratizadora? Este terreno não é pacífico e não nos estamos a imaginar regressar ao futuro para apreendermos os sentidos atuais da meritocracia, tal como na clássica sátira sociológica de Michael Young (2004). Se com esta ficção nos transportamos para 2034, onde fortes contestações sociais põem em causa a organização meritocrática da sociedade (traduzida na fórmula $QI + Esforço = Mérito$), legitimando as desigualdades noutra estrutura social, não estamos em crer, contudo, que este fenómeno de distinção académica baseado no mérito, mas não só (para além da distinção por resultados, existe a distinção por comportamento e a distinção por ambos), visível já em mais de 40% das escolas e agrupamentos de escolas em Portugal com ensino secundário⁵ não levará a tal cenário, pois, como alerta Tenret (2011) o mérito escolar é apenas uma das componentes da meritocracia. Apesar do mérito reunir, segundo esta autora, um amplo consenso social, porque induz um sentido de justiça face às desigualdades, os dados que já dispomos sobre a experiência destes alunos no ensino superior (Torres, Palhares & Borges, 2013) e no enfrentamento dos condicionalismos do mercado de trabalho remetem-nos para outra ordem de fatores e correlações de forças, onde o mérito escolar e a própria escola aparecem enfraquecidos.

No desenho metodológico do projeto contemplamos a recolha de informações pela administração da técnica do inquérito por questionário, em grande medida procurando respostas a muitas das interrogações atrás levantadas e no nosso caso interessados em debater as relações e as interdependências entre o escolar e o não-escolar. Os dados a seguir mobilizados são provenientes de um questionário com duas versões: uma que recolheu as respostas dos alunos distinguidos que ainda frequentavam a escola em 2009-2010, aplicado em formato de papel ($n = 59$); a outra administrada *online* ($n = 150$) aos alunos que, tendo já figurado no quadro de

⁵ Este indicador carece de monitorização empírica, podendo mesmo inscrever-se na tendência que Afonso (2013) designa como “radicalização do mandato neomeritocrático” da escola pública.

excelência daquela escola, se encontravam no ensino superior e/ou no mercado de trabalho.

Introduzimos em ambas as versões do inquérito por questionário uma questão que pretendia apreender as razões que justificariam a obtenção de classificações tão elevadas. Do ponto de vista absoluto, os quatro itens mais apontados foram, respetivamente, o empenho diário nas aulas, a facilidade em memorizar os conteúdos, o excelente apoio familiar e o treino na resolução de exercícios semelhantes aos testes (ver tabela 1). Admitindo-se que a excelência académica se constrói, em primeira instância, dentro desta linha representacional, estaremos então em presença de um processo de ensino-aprendizagem que parece enfatizar a assimilação e a reprodução dos saberes do currículo oficial, emergindo a imagem de um aluno moldado (“domesticado”, no sentido freiriano) pelos padrões da estrutura escolar e ao mesmo tempo refletindo uma conceção de ator estratégico que orienta o seu investimento escolar para a consecução de um projeto mais amplo de vida. Esta leitura é ainda mais sublinhada se considerarmos o destaque dado ao apoio familiar e à cultura geral que permite (supostamente) acompanhar a matéria, aliada ao facto de estes alunos não parecerem justificar o seu elevado rendimento académico pelo gosto do estudo e do conhecimento. Mas não deixa de ser relevante que para esta *elite* estudantil o seu desempenho académico em muito se deva ao trabalho quotidiano que desenvolvem na escola e particularmente na sala de aula, como se os espaços e tempos escolares fossem cultural e pedagogicamente estanques e não fosse a instituição escolar cada vez mais permeável a dinâmicas educativas e formativas externas.

Tabela 1 Experiência como aluno excelente (%)
(Indicação no máximo 3 opções)

“Consigo obter excelentes classificações porque ...”	Masc (n=69)	Fem (n=138)
...me empenho diariamente nas aulas ($F_i=115$)	39,1	64,7
...após as aulas estudo as matérias lecionadas ($F_i=50$)	15,9	28,3
...tenho facilidade em memorizar os conteúdos ($F_i=94$)	56,5	39,9
...aprofundo os meus conhecimentos nas explicações ($F_i=41$)	17,4	21,0
...a minha cultura geral permite-me acompanhar as matérias ($F_i=52$)	47,8	13,8
...treino a resolução de exercícios semelhantes aos testes ($F_i=61$)	24,6	31,9
...me apoio em recursos complementares às matérias dadas pelos profs. (bibliot., internet,) ($F_i=34$)	11,6	18,8
...adoro estudar e ampliar os meus conhecimentos ($F_i=43$)	21,7	20,3
...mantenho uma boa relação com os professores ($F_i=22$)	10,1	10,9
...tenho um excelente apoio familiar ($F_i=63$)	20,3	34,8
...os meus pais me obrigam ($F_i=1$)	0,0	0,7
...porque tenho capacidades intelectuais acima da média dos meus colegas e amigos ($F_i=26$)	30,4	3,6

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Entretanto, a tabela 1 introduz-nos mais espessura analítica na abordagem das representações da excelência escolar, ao cruzar todos os itens propostos pelo género dos alunos. E constatam-se diferenças relativas com algum significado sociológico e educativo: o empenho diário nas aulas, sendo comum a ambos, emerge com mais

expressividade nas respostas das raparigas, destacando-se, por sua vez, nos rapazes a facilidade em memorizar os conteúdos. Se a atitude das raparigas não parece contradizer a ideia de que elas se ajustam mais às dinâmicas do ensino-aprendizagem e à sua relação com a racionalidade escolar – Bourdieu (1999) apontou, entre outros fatores explicativos, o estereotipo da “docilidade feminina” –, contudo, a memorização das matérias tende no senso comum a ser mais atribuído às raparigas (“as marronas”). Mas as diferenças entre os géneros na construção da excelência também se esboçam noutros aspetos, designadamente na perceção mais acentuada que os rapazes fazem do papel da sua cultura geral no acompanhamento das matérias; no trabalho escolar fora da escola mais apontado pelas raparigas, isto é, na realização de exercícios, no estudo após as aulas, no recurso às explicações e nas pesquisas complementares; na convicção da posse de capacidades intelectuais acima da média dos colegas e amigos (rapazes). Por fim, assinala-se o excelente apoio familiar, mais vincado pelas raparigas do que pelos rapazes, o que por si só constitui uma pista a aprofundar em desenvolvimentos futuros desta investigação, pois, como à frente veremos, às práticas escolares e não-escolares associam-se distintas predisposições de natureza familiar, sobretudo as que são mediadas pelo capital cultural. Por exemplo, os dados compilados na tabela 2 apontam para diferenças entre rapazes e raparigas, no que à escolaridade dos progenitores diz respeito: as raparigas têm pais e mães com o nível da escolaridade básica (9ºano) mais frequente (pai e mãe, respetivamente, 47,4% e 45,6%; contra 23,2% e 29,0% do pai e da mãe dos alunos), enquanto que a escolaridade mais característica dos progenitores dos rapazes é o ensino pós-secundário (pai 47,8%, mãe 52,7%; contra 32,8 e 27,9% dos familiares das alunas).

Tabela 2 Escolaridade do Pai e da Mãe

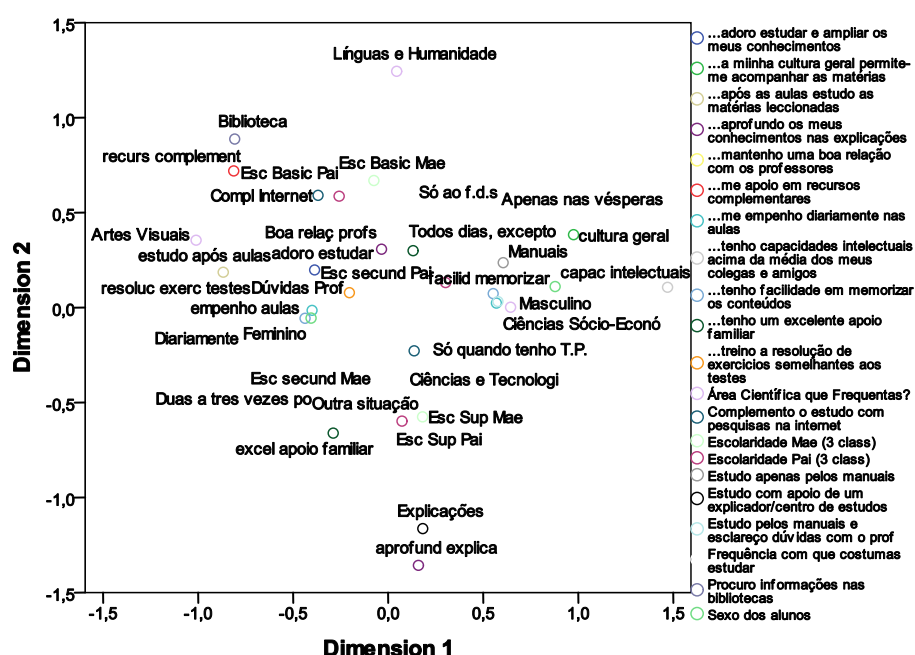
Sexo	Pai						Mãe					
	Até 9.º ano		Secundário		Pós-Secundário		Até 9.º ano		Secundário		Pós-Secundário	
	F _i	%	F _i	%	F _i	%	F _i	%	F _i	%	F _i	%
Masculino	16	23,2	20	29,0	33	47,8	20	29,0	13	18,8	36	52,2
Feminino	65	47,4	27	19,7	45	32,8	62	45,6	36	25,5	38	27,9

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Mas como facilmente se compreende, a abordagem do fenómeno da excelência académica terá de realizar-se por referência à sua multidimensionalidade. Estando ainda numa fase de exploração desta realidade educativa, encetaremos seguidamente uma aproximação simultânea a um conjunto de variáveis com o intuito de reduzirmos a quantidade da informação e de percebermos de que modo as suas categorias se articulam num plano factorial. A figura seguinte (figura 1) resulta de uma análise factorial de correspondências, realizada com recurso ao IBM SPSS Statistics, sendo apenas aqui utilizada a representação gráfica (*plot*) para elucidar as associações potenciais entre as razões que, segundo os inquiridos, estão na base das excelentes classificações académicas, as práticas e a frequência do estudo, a escolaridade dos progenitores, a área científica frequentada e o género dos distinguidos.

As diferenças que acima apontamos entre rapazes e raparigas tornam-se bem visíveis pela posição que ambos ocupam neste espaço relacional, sendo possível

identificar de imediato, pela proximidade ou pelo afastamento, as lógicas e os sentidos inerentes às diferentes percepções da excelência escolar. É então claro que as raparigas tendem a caracterizar-se por uma prática de estudo mais sistemática e regular (diariamente, apesar de haver outro grupo que opta estudar apenas duas a três vezes por semana); por um método de estudo que passa pelo empenho nas aulas, pela resolução de exercícios semelhantes aos testes, pelo recurso a outras fontes de conhecimento, pelo tirar das dúvidas com os professores; por uma escolha privilegiada pelas artes visuais – não obstante a área das ciências e tecnologia ser a mais frequentada por ambos os sexos (do ponto de vista relativo, 73% dos rapazes distinguidos frequenta esta área, enquanto a percentagem entre as raparigas baixa para 67%); por uma estrutura familiar que as apoia na manutenção do elevado rendimento escolar, mas que se situa num patamar básico de escolaridade. Por sua vez, o perfil genérico dos rapazes aponta para práticas de estudo de tipo pontual (fins-de-semana, vésperas de teste); por um método de estudo baseado na memorização e recorrendo aos manuais das disciplinas; por uma autoconfiança nas suas capacidades intelectuais e na sua cultura geral; pela especificidade na escolha da área das ciências socioeconómicas; e por uma estrutura familiar com níveis de escolarização pós-secundária. Esta configuração gráfica indicia-nos igualmente a existência de várias segmentações entre estes estudantes, pelo que os perfis acima traçados são apenas indicativos das tendências mais genéricas observadas.



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Figura 1. Práticas e disposições da excelência académica

Quotidianos escolares e não-escolares fora da escola

Um dos objetivos do projeto de investigação do qual esta análise é tributária reside na compreensão de como nos quotidianos juvenis se sintetizam as experiências escolares e não escolares. É simultaneamente um desafio de pesquisa tentar aferir se há ou não relação (e qual o sentido dessa relação) entre as aprendizagens de natureza não-formal e informal e as aprendizagens formais. No fundo, colocamo-nos na peugada da idealizada conceção integral de educação, ou se preferirmos na busca de uma visão holística dos processos educativos no seio de uma propalada sociedade do conhecimento ou da aprendizagem. A escola surge neste contexto erodida no seu projeto político e cognitivo, muito por força da multiplicação de *sítios* (Palhares, 2008) e de possibilidades de aprendizagem nos vários espaços-tempo da *cidade educativa*, mas igualmente porque as atuais narrativas no campo educativo e formativo tendem a conferir centralidade às lógicas de individualização dos projetos de vida (Vieira, 2010; Vieira, Pappámikail & Nunes 2012), inscrevendo-os nas dinâmicas competitivas de um emergente mercado educativo global (cf. Lima, 2007; Afonso, 2010). A este cenário acresce o agudizar da *condição social* dos jovens, refletida sobretudo nas dificuldades de acesso a espaços de autonomia social e profissional. A instabilidade e a precariedade são concomitantes com a gradual “desfuturização do futuro” (cf. Pais, 2001) e cada vez mais se vai acentuando entre os jovens a incompreensão do papel da escola nos processos de transição social.

O nosso interesse em estudar as relações entre o escolar e o não-escolar e a sua articulação com a excelência na escola pública inscreve-se, por conseguinte, no quadro destas preocupações sociológicas, uma vez que a imersão bem-sucedida destes jovens na *cultura escolar*, e a sua subjetivação em aspirações profissionais e sentidos de futuro, parece estar ancorada em percursos de múltiplas inserções e experiências não-formais e informais, faltando-nos determinar qual a sua natureza e especificidades e qual o seu lugar no âmbito das mundividências juvenis e estudantis. Não se trata propriamente de buscar (ou forçar) relações de causalidade, mas antes procurar entender qual o seu papel na consecução dos perfis da excelência, seja como complemento, seja como lazer ou recreação, seja com estratégia de evasão, seja como convivialidade ou sociabilidade (Paulston, 1972; La Belle, 1982; Trilla Bernet, 1998; Rogers, 2004); enfim, seja todo um vasto leque de possibilidades e de contextos onde as experiências se traduzem, frequentemente, em aprendizagens significativas e onde o sujeito sedimenta as suas identidades e pertenças. Estando aqui implícito, o contexto familiar assume uma importância decisiva na orientação dos diferentes projetos de vida, como por exemplo quando o capital económico e/ou capital cultural permitem traçar (por vezes determinar) os azimutes educativos desde tenra idade, quando a sua influência se traduz no fomento de um ética de trabalho ajustável ao referencial do “ofício do aluno” (Perrenoud, 1995), ou quando as práticas de lazer e os consumos culturais das famílias permitem a naturalização das linguagens e dos saberes legitimados pela instituição escolar (cf. Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu, 1979).

No que concerne ao presente texto, os dados que dispomos não têm ainda a espessura heurística para nos acercarmos às linhas de pesquisa acima esboçadas. Reportam-se essencialmente às respostas compiladas no inquérito por questionário e

apresentam-se sob a forma de figuras. A primeira (figura 2) ilustra a frequência das atividades extraescolares dos alunos distinguidos, onde se constata ser o desporto aquela atividade que congrega um maior número respostas, indicada sobretudo pelos rapazes. Apesar de alguns terem indicado que o desporto praticado se enquadrava numa lógica federada, a maior parte das respostas à questão aberta não permite caracterizar a especificidade da prática desportiva (competição, recreação, manutenção). No entanto é possível encontrar um leque alargado de modalidades, tanto individuais (natação, atletismo, badmington, ténis, etc.) como coletivas (futebol, basquete, voleibol, polo aquático, hóquei ...), sendo inclusive apontadas algumas de discutível rotulagem desportiva (ballet, dança, danças de salão, capoeira).⁶ Na sequência da leitura da figura 2, a nossa atenção converge para a segunda atividade que os alunos mais estiveram envolvidos para além da escola – centro de estudos/explicações – e desde logo se constata a ideia da continuidade do trabalho escolar para além do horário e do espaço físico da instituição (cf. Glasman e Besson, 2005), assim como se reforça o sentido de algumas conclusões da investigação de Costa, Neto-Mendes e Ventura (2008) de que esta atividade é cada vez mais procurada pelos bons alunos, “que necessitam de reforço ou complemento escolar”, dirá Afonso (2010: 1147). Nos dados do nosso inquérito não são visíveis diferenças relevantes entre rapazes e raparigas quanto à frequência desta atividade (apenas 41 inquiridos justificaram os seus excelentes resultados escolares pelo aprofundamento dos conhecimentos nas explicações – cf. tabela 1); porém, a introdução neste cruzamento da variável “escolaridade dos progenitores” diz-nos que, à semelhança da referida investigação, o envolvimento em centros de estudo/explicações aumenta quando os pais têm níveis de escolaridade pós-básica, sendo mais observável entre as raparigas que nos rapazes. Esta constatação dá sentido empírico à tendência para se consolidar a “oferta de explicações socialmente mais seletivas” apontada por Afonso (2013, p. 183), sendo já possível observar em muitos centros de explicações e classes particulares uma estratégia pedagógica de antecipação dos conteúdos a serem lecionados nas semanas subsequentes nas atividades letivas da escola. Serão aulas, para muitos alunos (de alto rendimento escolar), de confronto e consolidação com o já conhecido; numa outra ótica, será o fora (num alinhamento pericentral) a intersetar o quotidiano escolar e, por vezes, a pautar o ritmo e a profundidade dos conhecimentos.

⁶ Perguntamos se praticava regularmente algum desporto fora da escola e em caso afirmativo pedíamos que indicassem qual ou quais. Por ordem decrescente, as atividades desportivas mais referidas foram: Natação (18), Dança/ballet (17), Voleibol (14), Futebol (12), Basquetebol (11), Ténis (10), Ginástica/Ginásio (8), Atletismo (6), Polo Aquático (3), Lutas/Karaté (2), Hóquei em Patins (2), Badminton (1) e Equitação (1). Houve 18 inquiridos que indicaram mais de uma atividade desportiva.

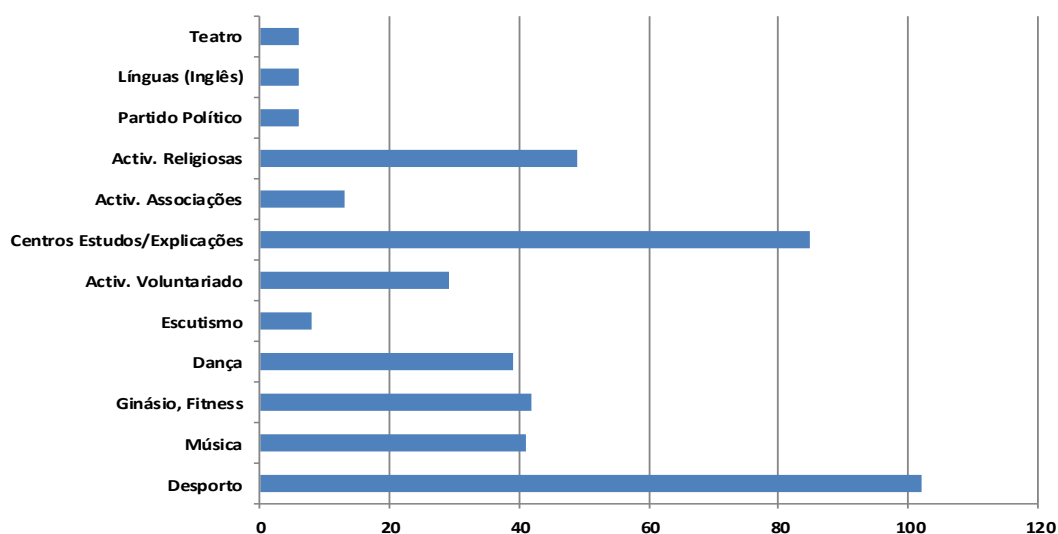
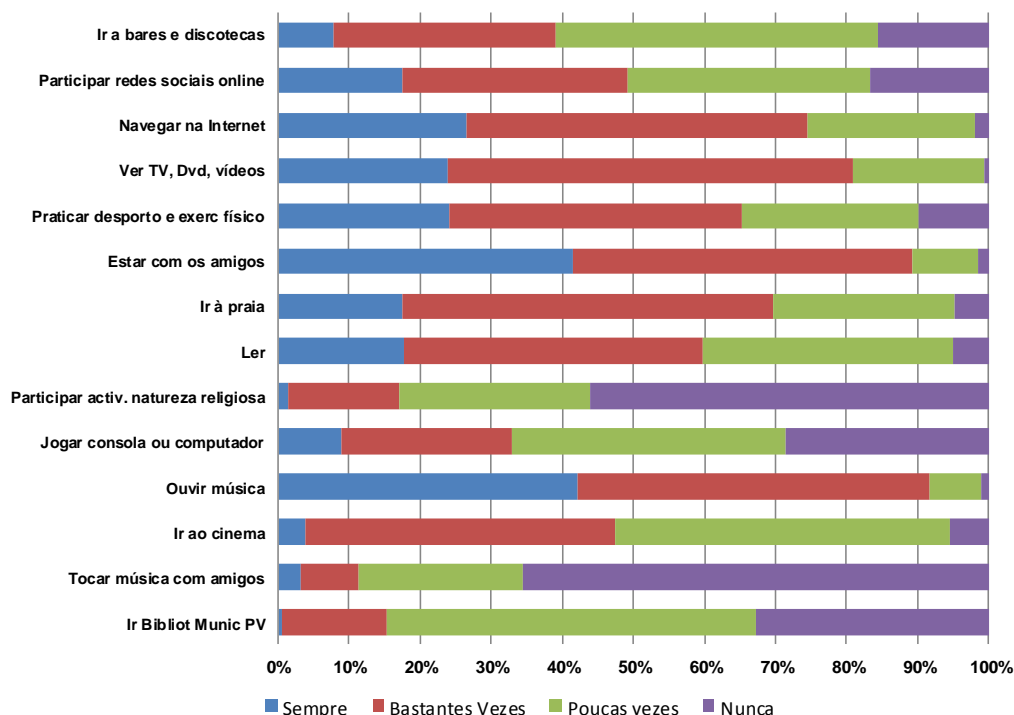


Figura 2 Atividades extraescolares

Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

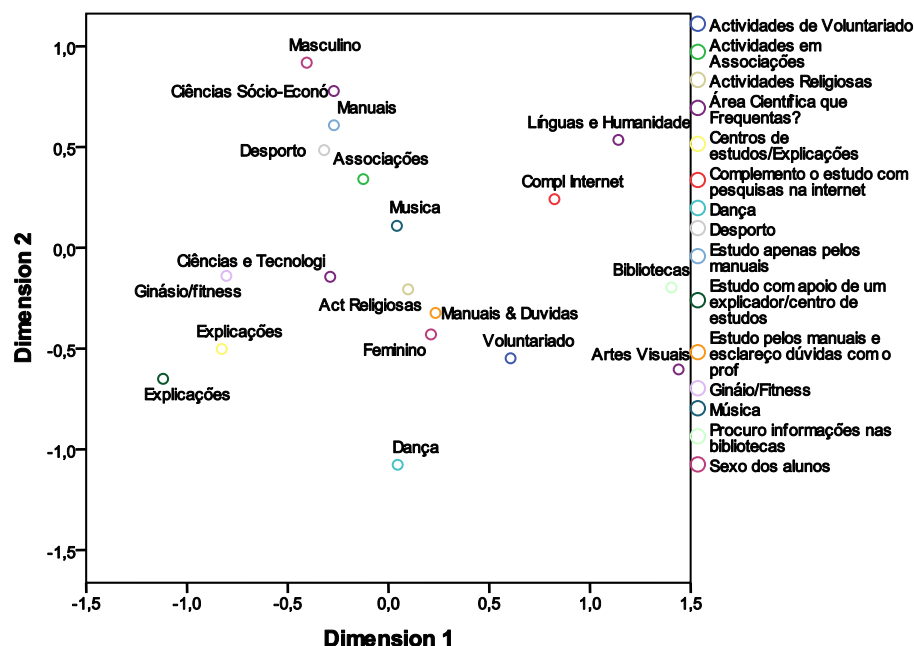
As outras atividades que os inquiridos mais disseram ter participado foram, pela ordem de frequência: as atividades religiosas (catequese, grupo de jovens), indicadas sobretudo pelas raparigas; o ginásio/fitness, atividade tendencialmente mais afeta aos rapazes; a música, onde os rapazes estão ligeiramente mais envolvidos; e a dança, que reuniu 38 respostas das raparigas, das 39 registadas. Merece ainda referência o envolvimento em atividades de voluntariado, sobretudo por parte das raparigas. Para além destas atividades, os alunos do quadro de excelência foram convidados a indicar outras atividades de lazer e ocupação dos tempos livres, assim como a sua frequência, conforme se poderá observar na figura 3. Ouvir música e estar com os amigos tendem a constituir as atividades mais presentes no quotidiano destes jovens, às quais se acrescentam o ver televisão e filmes e navegar na internet. Aliás, a convergência destas atividades mais não faz do que reforçar a ideia da apetência dos jovens pelo audiovisual e pelas tecnologias da informação, aparecendo aqui os amigos como interlocutores privilegiados, presencialmente e/ou virtualmente, nos processos transacionais da cultura juvenil. A indicação das idas à praia compreende-se não só pela localização geográfica da escola que estamos a investigar (litoral norte de Portugal), mas também porque a praia e o mar assumem, nessa localidade, uma expressão simbólica e cultural que se sobrepõe à mera significação de zona balnear e de lazer na época estival. Referências a outras atividades, para além da prática do exercício físico e do desporto, são de destacar a leitura (talvez subvalorizada face ao cariz destes estudantes, 35% leem pouco e 5% nunca lê), a participação em redes sociais (cerca de metade dos inquiridos com pouca ou nenhuma experiência), a ida a bares e a discotecas (um número significativo que nunca foi ou foi poucas vezes, 61%) e os jogos de computador ou consola (apenas um terço dos inquiridos revelou experiência neste entretenimento).



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Figura 3 Outros lazeres e tempos livres

Recorremos novamente à análise factorial das correspondências para obtermos um esboço de um plano relacional entre o trabalho escolar fora da escola e o envolvimento em várias atividades não-escolares. O *plot* que a seguir apresentamos situa também a área curricular frequentada, no intuito de procurarmos potenciais relações com os distintos envolvimento e práticas educativas. Desde logo esta variável dispersa as suas categorias no plano factorial, permitindo-nos deduzir que a uma determina área disciplinar se associam diferentes práticas de estudo, diferentes atividades não-escolares e distintos protagonistas. Por exemplo, as ciências socioeconómicas são mais específicas do sexo masculino, que por sua vez tende a privilegiar o estudo pelos manuais. Como vimos, o desporto é, do ponto de vista relativo, a atividade mais característica dos rapazes, assim como, em menor grau, as atividades em associações e a música. Mas a figura 4 também nos diz que ao género feminino se associam as atividades religiosas, o voluntariado e a dança, bem como a especificidade do estudo em manuais e o subsequente tirar de dúvidas junto dos professores. Sendo certo que estão em maior número e prevalecem na área de ciências e tecnologia é, contudo, nas artes visuais onde as diferenças de género mais pendem para o lado feminino.



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos do quadro de excelência 2003-2012.

Figura 4 Atividades escolares e não escolares fora da escola

Em suma, a representação gráfica põe em evidência a dispersão e os núcleos de proximidade entre as diversas categorias das variáveis, o que indicia, por conseguinte, distintos envolvimentos e disposições dos alunos, reforçando a ideia de que mesmo pertencendo a um quadro de *exclusividade* de uma escola secundária tal não nos autoriza a pensa-lo como um grupo em si mesmo, mas na diversidade das condições que os orienta na senda da excelência académica.

Notas finais

Estas notas finais, em jeito de síntese reflexiva sobre a forma como olhamos os dinamismos educativos na cidade, entrelaçam-se na abordagem que efetuamos ao fenómeno da excelência escolar na escola pública, sobretudo numa altura em que as práticas e os rituais de distinção académica se disseminam nas escolas/agrupamentos de escolas portuguesas, nas comunidades locais e quando a pressão dos resultados se tornou a força motriz da educação escolar. Sem estar plenamente realizada a democratização da educação, entramos agora numa fase dilemática de decisão política nas diversas escalas do sistema educativo, em que se procuram dar respostas ao desafio de *mais* ou *melhor* escola (cf. Torres, 2011). Como observadores do campo educativo, procurámos compreender quais os sentidos que se desenham na escola pública, mais particularmente nas esferas da educação em ação, no que concerne à consagração de políticas inclusivas e/ou à adoção de práticas orientadas pelo princípio do mérito. Por conseguinte, as linhas precedentes foram suportadas em dados de investigação recolhidos no âmbito de um estudo de caso piloto, através das quais

tentamos descobrir o perfil de alunos distinguidos num Quadro de Excelência, os seus quotidianos escolares e não-escolares e as suas predisposições vertidas nos respetivos *ofícios de aluno*. E o nosso enfoque específico, por entre as múltiplas possibilidades de estudo que este fenómeno comporta, colocou-se no encaço das interseções e das complementaridades que se estabelecem no fenómeno educativo *tout court*, sem ignorar, no entanto, a centralidade que a educação escolar exerce na organização dos quotidianos dos jovens enquanto alunos.

Apesar de alimentada pelo senso comum e suportada por muitos autores, a ideia de que os investimentos extraescolares são uma mais-valia no rendimento escolar ainda carece de espessura heurística e de debate epistemológico. Porém, parece minimamente consensual que as aprendizagens informais (e não-formais) no amplo processo de socialização do sujeito assumem uma relevância significativa na sala de aula e nos percursos escolares dos alunos (cf. Rogers, 2013). Contudo, o que falta ainda consolidar do ponto de vista do conhecimento é o modo como a *forma escolar* tem mantido a sua hegemonia sobre as demais periferias educativas, apesar da naturalizada ideologia da aprendizagem ao longo da vida. No que aos alunos distinguidos diz respeito, neste estudo ficou claro que o reconhecimento que fazem do seu estatuto de excelente ancora essencialmente no seu projeto pessoal e no trabalho escolar que realizam, sobretudo, no interior da escola. Mesmo envolvidos em muitas atividades extraescolares, o ajustamento ao cânone escolar e às “metodologias bancárias” da educação parece obnubilar todas as dimensões implícitas do sujeito educativo enquanto ator plural. Os dados entretanto recolhidos fazem-nos supor que a construção da excelência (e este halo de distinção) na escola pública, no decurso do secundário, se reveste para alguns alunos de alguma efemeridade. O exame encarrega-se, em muitos casos, de refrear as expectativas lineares de transição para o ensino superior; por sua vez, neste nível de ensino, muitos dos distinguidos são desinvestidos da sua condição e não conseguem manter o seu desempenho académico e as suas expectativas outrora acalentadas (cf. Torres, Palhares & Borges, 2013). Muitas pistas se abrem à dilucidação destas constatações, mas ensaiamos a hipótese (a agarrar futuramente) de que a reduzida plasticidade da forma escolar em que os alunos foram moldados e a sua impermeabilidade às dinâmicas educativas da *cidade* condicionam, e por vezes impedem, a realização do sujeito em novas etapas da vida.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In A. J. ESTEVES & S. STOER (orgs.), *A sociologia na escola* (pp.81-96). Porto: Afrontamento.
- _____. (2003). A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. *Educação & Linguagem*, 8, 35-44.
- _____. (2010). Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1137-1156.
- _____. (2013). Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In Jorge A. COSTA, António NETO-MENDES, & Alexandre VENTURA (Orgs.). (2013). *Xplika internacional: Panorâmica Sobre o Mercado das Explicações* (pp. 167-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- AUSUBEL, David P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- BHOLA, Harbans S. (1983). La educación no formal en perspectiva. *Perspectives*, XIII(1), 45-54.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction: Critique social du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- _____ (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, Pierre, & PASSERON, Jean-Claude (1990). *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BRENNAN, Barrie (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 185-200.
- CABALLO VILAR, Maria B. (2007). *A cidade educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- CASTELLS, Manuel (2002). *A era da informação: Economia, sociedade e cultura*, 3 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (2013). Tomada de posição. Reconhecimento da educação não-formal. Disponível em <http://www.cni.pt/site/index.php/centrorecursos/2012-03-09-10-44-35/documentos-gerais.html?start=5>
- COOMBS, Philip H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*. Paris: PUF.
- COOMBS, Philip H. & AHMED, Manzoor (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no Formal*. Madrid: Editorial Tecnos.
- CORREIA, José A., & MATOS, Manuel (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In Stephen R. STOER, Luiza CORTESÃO, e José A. CORREIA (Orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à "Educação" da Crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, Jorge A., NETO-MENDES, António, & VENTURA, Alexandre (2008). *Xplika: Investigação Sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- _____ (Orgs.). (2013). *Xplika internacional: Panorâmica Sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Council of Europe / European Union (2011). Pathways 2.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe. Working paper. Disponível em http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/news/news_188.html
- FAURE, Edgar, HERRERA, Felipe, KADDOURA, Abdul-Razzak, LOPES, Henri, PETROVSKI, Arthur, RAHNEMA, Majid, WARD, Frederick (1973). *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO.
- GADOTTI, Moacir, PADILHA, Paulo R., & CABEZUDO, Alicia (orgs.). (2004). *Cidade educadora. Princípios e experiências*. São Paulo: Cortez.
- GLASMAN, Dominique, & BESSON, Leslie (Colab.) (2004). *Le Travail des élèves pour L'école en dehors de L'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Disponível em http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Glasman_Besson.pdf
- ILLICH, Ivan (1973). *Inverter as Instituições*. Lisboa: Moraes Editores.
- _____ (1988). *Sociedade Sem Escola* (8ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- LA BELLE, Thomas J. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, XXVIII (2), 158-175.
- LA BELLE, Thomas J., & VERHINE, Robert E. (1975). Education, social change, and social stratification. In Thomas J. La Belle (Ed.), *Educational alternatives in Latin America* (pp. 3-71). Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- LAHIRE, Bernard (1995). *Tableaux de Familles: Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.
- LIMA, Licínio C. (2007). *Educação ao Longo da Vida. Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- PAIS, José M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.
- PALHARES, José A. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a educação não-formal: A institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um *subcampo* educativo. In AFIRSE Section Portugaise, *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005: Teorias e Práticas*. Actas do XIV Colóquio da AFIRSE, Lisboa: Educa / Unidade de I & D de Ciências da Educação, CD-Rom.
- _____ (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 109-130.
- _____ (2009), Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- PALHARES, José A., & TORRES, Leonor L. (2012). Governação da escola e excelência académica: As representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação. Revista Luso-Brasileira*, Edição Especial, 234-258.
- PAULSTON, Rolland G. (Ed.) (1972). *Non-formal education: An annotated international bibliography*. New York/London: Praeger Publishers.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *O ofício do aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PSD / CDS-PP (2012). Projeto de resolução N.º 539/XII – Recomenda ao Governo a valorização e reconhecimento das competências de educação não formal adquiridas pelos jovens através do associativismo juvenil e do voluntariado Disponível em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheIniciativa.aspx?BID=37402>
- RADCLIFFE, David J., & COLLETA, Nat J. (1989). Educación no formal. In Torsten HUSÉN & Neville POSTLETHWAITE (Dir.), *Enciclopedia internacional de la educación*, vol. 3 (pp. 1837-1842). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Editorial Vicens-Vives.
- ROGERS, Alan (2004). *Non-formal education. Flexible schooling or participatory education?*. Hong Kong: Kluwer Academic Publishers.
- _____ (2013), The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. Conferência inaugural proferida no I Colóquio Internacional de Ciências Sociais de Educação / III Encontro de Sociologia da Educação, Braga, 25 março 2013 (em publicação).
- ROGERS, Alan & STREET, Brian (2012). *Adult literacy and development. Stories from the field*. Leicester: Niace, promoting adult learning.
- SOUTO-OTERO, Manuel, ULICNA, Daniela, SCHAEPKENS, Loraine, & BOGNAR, Viktoria (2012). *Study on the impact of non-formal education in youth organisations on young*

- people's employability*. Bruxelles: European Youth Forum. Disponível em <http://www.jeci-miec.eu/the-impact-of-non-formal-education-in-youth-organisations-on-young-peoples-employability/>
- TENRET, Élise (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris: PUF.
- TORRES, Leonor L. (2011). A construção da autonomia num processo de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109.
- TORRES, Leonor L. e PALHARES, José A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.
- TORRES, Leonor L., PALHARES, José A., & BORGES, Germano (2013). Da distinção à transição: percursos académicos de alunos de excelência na escola pública. In Bento S. SILVA, Leandro S. ALMEIDA, Alfonso BARCA, Manuel PERALBO, Amanda FRANCO & Ricardo MONGINHO (Coords.). *Actas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2ª ed., revista e aumentada). Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, pp. 7439-7455.
- TRILLA BERNET, Jaume (1998). *La educación fuera de la escuela: Ámbitos no formales y educación social* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- VIEIRA, Maria M. (2010). Incerteza e individuação: Escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 265-280.
- VIEIRA, Maria M., PAPPÁMIKAIL, Lia, & NUNES, Cátia (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário. Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45-70.
- VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel (1994). Sur L'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Guy VINCENT (Dir.), *L'éducation Prisonnière de la Forme Scolaire?* (pp. 11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- YOUNG, Michael (2004). *The rise of the meritocracy* (7th printing). New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers.