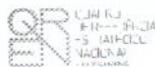


Xplika internacional panorâmica sobre o mercado das explicações

Jorge Adelino Costa
António Neto-Mendes
Alexandre Ventura

Livro financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto “Xplika Internacional – análise comparada do mercado das explicações em cinco cidades capitais” (PTDC/CPE-CED/104674/2008)



Título

Xplika internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações

Organizadores

Jorge Adelino Costa

António Neto-Mendes

Alexandre Ventura

Edição

**UA Editora - Universidade de Aveiro, Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro**

Tiragem

250 exemplares

Paginação e Impressão

Realbase - print & web services

www.realbase.pt | geral@realbase.pt

ISBN

978-972-789-385-0

Estratégias e percursos educacionais: das *explicações* às novas vantagens competitivas da classe média

Almerindo Janela Afonso

Introdução

As classes sociais constituem sujeitos históricos centrais numa determinada formação social e, como tal, são indispensáveis na análise sociológica. Apesar disso, enquanto variáveis explicativas e compreensivas da realidade social, elas estiveram, nos últimos anos, relativamente ausentes de alguns trabalhos académicos no campo da sociologia da educação em Portugal¹. Essa quase-ausência, no entanto, poderá ter induzido uma mobilização compensatória mais frequente, mas não necessariamente substitutiva, de variáveis como a raça, a religião, o género, a nacionalidade, a etnia, entre outras, tendendo, por isso, a considerar-se como mais rigoroso, do ponto de vista metodológico, o facto de a classe social não ser convocada isoladamente mas sim em interação com diferentes eixos de fragmentação social².

Todavia, a focalização aqui adotada incide fundamentalmente na classe social. Mais concretamente, retomando uma problemática que ciclicamente reaparece no campo da sociologia da educação, o texto convoca algumas abordagens em torno das relações da classe média com a escola e os processos educacionais mais gerais, com o objetivo de procurar perceber, de forma ainda exploratória, se

- 1 Na minha perspetiva, um trabalho de referência em torno deste objeto de estudo, alocável ao campo da sociologia da educação, continua a ser o de Maria Manuel Vieira – *Educar Herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*.
- 2 Neste último caso, são cada vez mais frequentes os trabalhos que têm em conta a referida interação entre diferentes eixos de fragmentação ou diferenciação. Entre muitos outros trabalhos que são referenciáveis à sociologia da educação portuguesa, ver, por exemplo, o trabalho F. Luís Machado *et al.* (2003), no qual se analisam dados quantitativos de uma investigação sobre os estudantes universitários onde a classe social, a escolaridade das famílias e o sexo têm grande centralidade – “Determinou-se um padrão de probabilidades diferenciais de acesso ao ensino universitário, consoante a classe social e a escolaridade das famílias de origem [e] evidenciou-se o modo como, nas trajetórias de escolarização universitária, os efeitos da variável sexo se articulam actualmente, na sociedade portuguesa, com os de classe social” (Machado *et al.*, 2003: 76). Ver também Maria José Casa-Nova (2002) que, num estudo de natureza etnográfica, valoriza as variáveis classe, género e etnia – “As desigualdades resultantes da estruturação social por classes são uma das formas de que se revestem as desigualdades sociais actuais, a que mais recentemente se associou a teorização sobre outras formas de desigualdade como sejam de género e de etnia” (Casa-Nova, 2002: 49).

poderão (e em que sentido) estar em curso, em Portugal, alterações nas estratégias desta mesma classe social para atualizar e continuar a garantir (agora numa situação de grave crise e recessão económica, sobretudo nos setores secundário e terciário), as vantagens educacionais comparativas (e competitivas) em relação a outras classes sociais.

Classe social e classe média: muito breve revisitação conceptual

As classes sociais têm sido definidas utilizando critérios relativamente distintos, não havendo consenso entre os sociólogos sobre o conceito de classe ou sobre qual deve ser o seu enquadramento teórico-conceptual em sentido mais amplo (Wright, 2006b)³. Não é, portanto, por acaso que “O conceito de *classe* é um dos mais profundamente contestados no seio da sociologia” (Wright, 1997)⁴.

Em relação às questões relacionadas com este trabalho, e independentemente de qualquer definição de classe, só tem sentido considerar a classe média, com alguma especificidade analítica, se nos distanciarmos de qualquer vulgata que reduza a complexidade da problemática das classes a meras polarizações antinómicas. Com efeito, “se é certo que o modo de produção, enquanto combinação estruturada das forças produtivas e das relações de produção, comporta duas principais classes, tal não significa que, numa determinada sociedade ou formação social concreta, apenas existam duas classes” (Silva, 2009a: 47). Neste sentido, uma conceção sobre os antagonismos históricos polarizados em apenas duas classes sociais é completamente anacrónica. Aliás, como chama a atenção E. O. Wright, apesar de o avanço do capitalismo ter incorporado uma crescente força de trabalho, pelo menos nas sociedades capitalistas mais avançadas isso não significou uma intensificação da proletarianização ou uma maior homogeneização das classes. Pelo contrário, o que aconteceu foi uma crescente complexidade da estrutura das classes (Wright, 2006a: 103).

É, aliás, esta complexidade que tende a ser considerada nos estudos de maior consistência teórica e sociológica, permitindo, a partir daí, situar melhor o lugar da classe média e fazer a crítica a perspetivas mais simplistas ou ortodoxas como as que, ao acentuarem o antagonismo entre dominantes e dominados e a sua expressão na *luta de classes* como motor da História, põem em causa a existência da classe média, enquanto classe, ou, quando muito, simplesmente reconhecem

3 Apenas a título de exemplo, duas perspetivas de autores distintos, mas realizando trabalhos de investigação com a mesma metodologia etnográfica e sobre a etnia cigana, ilustram estas relativas divergências: enquanto que M^o J. Casa-Nova (2008) procura demonstrar que, em relação à etnia cigana, “a classe não parece ter grande potencial heurístico”, M. Carlos Silva e Susana Silva (2011) consideram pertinente articular a *etnicidade* com o conceito de *subclasse*.

4 Para uma interessante revisão e discussão de diferentes perspetivas sobre as classes, ver, por exemplo, Manuel Carlos Silva (2009a). O autor começa por afirmar que “o tema das classes não está na moda” (p. 17) – mote que, aliás, Salvador Giner retoma no prefácio “El retorno de la clase social” – para depois desenvolver a tese de que é essencial considerar uma *conceção multidimensional* de classe.

que ela assume sempre um papel ambíguo e instrumental (quando não servil ou conivente) em relação aos interesses da classe dominante⁵.

Outras perspetivas, ao contrário, não pondo em causa a existência real da classe média e a sua interposição face à anterior antinomia, privilegiam sobretudo a questão da homogeneidade/heterogeneidade da sua constituição. Com efeito, muito embora a classe média possa ser tratada em muitos casos como uma classe homogénea, na realidade (tal como acontece noutras classes sociais) é constituída por frações ou segmentos relativamente distintos que explicam a sua configuração heterogénea – e isso, como é evidente, não pode deixar de ter implicações ao nível da análise sociológica⁶.

Apesar de “controversos”, há quem refira existirem “critérios gerais” para definir as classes e, portanto também, a classe média (Almeida, 1981: 376), sendo, a este propósito, relevante lembrar que os mesmos mudam conforme as perspetivas político-ideológicas e as contribuições que se inscrevem na teoria das classes, tal como têm mudado, ao longo do tempo, muito em função da própria evolução social⁷. Não pretendendo neste texto aprofundar estes aspetos, ou ir além de observações de caráter geral, parece-me, todavia, interessante sublinhar que, mesmo no interior do marxismo, foram utilizados critérios distintos para a definição de classe média. A este propósito, E. O. Wright (1980) refere que uma primeira definição tende, com algumas exceções, a fazer coincidir a classe média com a classe trabalhadora em geral; outra, sob a designação de «nova pequena burguesia» (*new petty bourgeoisie*), agrupa todas as categorias de assalariados que não sejam operários; outra, dando importância à função de reprodução das relações de classe e não à sua posição nas relações sociais de produção, separa alguns segmentos dos trabalhadores numa classe profissional e de gestores (*professional and managerial class*); e uma outra ainda, interpreta as posições intermédias como sendo lugares contraditórios nas relações de classe (*contradictory locations within class relations*). Esta última definição foi, aliás, objeto de reflexão particular por parte deste importante sociólogo das classes. Para ele, muitas das posições comumente designadas como sendo de classe média ocupam justamente esses lugares contraditórios porque, entre outros aspetos, partilham características de classes distintas (Wright, 1980: 327). Posteriormente, como lembram Elísio Estanque e J. Manuel Mendes, E. O. Wright reconheceu algumas deficiências na concetualização

5 “É precisamente o desejo de tornar claro o antagonismo [...] entre os grupos em confronto nos sucessivos modos de produção que está na base da depuração operada na análise da estrutura social (secundarizando-se o tratamento das chamadas «classes intermédias»...)” (Vieira, 2003: 51). Do meu ponto de vista, a dificuldade em sair dessa visão polarizada e antinómica por parte de algumas tradições teóricas marxistas e neomarxistas está bem patente no comentário de Maria Manuel Vieira quando, mais à frente, escreve que o neomarxista N. Poulantzas, ao contrário de outros autores, assume “corajosamente o tratamento minucioso do incómodo problema das chamadas «classes médias» [...] (idem: 54, itálico meu).

6 Para Salvador Giner e Luis Moreno (1990, p. 14), por exemplo, “[...] la heterogeneidad de la clase media en su conjunto es, probablemente, su rasgo característico en la Europa occidental de nuestros días”.

7 Elísio Estanque (2012: 66-67) escreve que “os critérios que definem a linha divisória das classes são, em última instância, bastante arbitrários”, acabando assim por ser decididos pelo cientista social. Também para Firmino da Costa (2012b: 88), “o conceito de classes médias é bastante vago e impreciso”, embora não se possa prescindir dele.

relativa aos *lugares contraditórios nas relações de classe*, produzindo “um quadro teórico mais refinado capaz de perfeição a análise, em especial no que respeita a situações ambíguas”. O que estava em causa era, sobretudo, a difícil questão da permanência das “divergências quanto à forma de enquadrar todo um conjunto de categorias sociais conotadas com a classe média” (Estanque & Mendes (1997: 21).

No exercício de síntese, apresentado mais à frente no Quadro I, sinaliza-se com asterisco (*) esta tipologia inicial de E. O. Wright, procurando fazê-la corresponder (a título meramente exploratório) a algumas das diferentes *recomposições* pelas quais a classe média portuguesa passou ao longo dos períodos considerados (meados dos anos 1960 até ao momento atual). Como refere A. Firmino da Costa, podendo ser concebidas como “um espaço de interseções de desigualdades”⁸, as classes médias estão “frequentemente em processo de recomposição estrutural, mais ou menos intenso, assim como em processo de reconfiguração das representações simbólicas acerca delas próprias” (Costa, 2012b: 88). Do meu ponto de vista, é isso que está novamente a acontecer em Portugal na conjuntura atual de profunda crise económica, social e política, e de radicalização conservadora e neoliberal⁹.

Estratégias de classe e escolarização: a classe média e a escola pública

Tendo isso em mente, recorda-se que a focalização na classe média, sobretudo em alguns trabalhos de referência em sociologia da educação, está muito relacionada com o seu papel na construção e preservação da escola pública de massas – questão que se torna particularmente relevante quando é precisamente esta escola que está hoje (mais radicalmente) posta em causa. E está em causa devido a muitos fatores, entre os quais se podem salientar, por um lado, as pressões ideológicas fortemente favoráveis ao mercado e à livre escolha de serviços educativos (o *privado* hipervalorizado em relação ao *público*) e, por outro, as pressões indutoras de (velhas) lógicas de dualização em que a (re)elitização da escola pública parece ser o reverso de percursos oficiosamente destinados às classes populares (nomeadamente os que implicam o retorno a uma lógica

8 “Importa aqui, sobretudo, salientar que, independentemente da definição concetual utilizada, o espaço das classes médias nas sociedades contemporâneas é, provavelmente mais do que qualquer outro, um espaço de interseções de desigualdades – desigualdades de recursos (económicos, culturais e outros), desigualdades de estilo de vida e reconhecimento social (status), e, o que não é menos importante, desigualdades de trajetórias sociais (ascendentes, descendentes, horizontais), acompanhadas de aspirações e perspetivas diversas de mobilidade social” (Costa, 2012b, p. 88).

9 Seria, a este propósito, sociologicamente muito útil verificar como é que a atual recomposição da classe média portuguesa se está a processar e, sobretudo, como é que está a ocorrer o processo de reconfiguração das representações simbólicas acerca dela própria, tendo em conta o atual contexto de crise social e económica profunda e, sobretudo, tendo em mente a eventual reconfiguração das suas relações e estratégias com a educação e o sistema de ensino. Na coluna correspondente, o Quadro I levanta algumas questões e aponta eventuais desenvolvimentos, mas eles deverão, necessariamente, ser validadas em confronto com dados empíricos a recolher oportunamente.

neovocacionalista cada vez mais precoce). Neste contexto, faz sentido interrogarmos se estaremos ou não a assistir a uma nova reconfiguração das estratégias e dos percursos educacionais da classe média, no sentido de esta continuar a manter, apesar de uma conjuntura adversa, o sucesso dos seus *herdeiros*. A questão não é nova. Há precisamente uma década atrás, por exemplo, S. Ball (2003) discutiu, com a assertividade que lhe é peculiar, a introdução de lógicas e mecanismos de mercado na educação como sendo essencialmente uma estratégia de classe para manter determinadas vantagens comparativas¹⁰. Esta discussão, todavia, não foi isenta de críticas posteriores que, naturalmente, também devem ser consideradas para aprofundar o debate desta questão no campo da sociologia da educação (ver, por exemplo, Beck, 2007).

De qualquer modo, em termos mais gerais, os vínculos que ao longo do tempo foram sendo tecidos entre a escola pública e a classe média revelam que se trata de uma relação biunívoca. Com efeito, não é só a classe média que está historicamente interessada na escola pública, o contrário também parece ser verdade, ou seja, “a construção do sistema educativo no seu conjunto [...] só teve sucesso porque deu lugar a uma classe média que foi seu suporte e o ajudou a expandir [...]” (Estanque, 2012:13). Todavia, as visões sobre o papel da classe média em relação à escola e ao sistema educativo estão longe de ser consensuais.

Segundo Décio Saes (2005: 97), por exemplo, a conexão entre escola pública e classe média é “uma das dimensões essenciais do processo educacional nas sociedades capitalistas”. E as razões podem ser atribuídas, pelo menos em parte, aos efeitos das estratégias tradicionais das classes dominantes, por um lado, e aos constrangimentos a que estão historicamente submetidas as classes populares, por outro. Com efeito, tendo sempre educado os filhos nas escolas de elite e nos colégios privados, ou “através da educação familiar, reforçada em instâncias seleccionadas de educação formal” (Vieira, 2003: 30), a classe dominante tendeu, como consequência, a não ter interesse significativo na escola pública enquanto lugar do ensino oficial, universal e obrigatório (básico e/ou secundário)¹¹. Assim, o interesse pela promoção de uma escolarização mínima para todos, em vez de passar pela escola pública, passou muitas vezes por iniciativas filantrópicas da classe dominante, sendo certo que, com a evolução do capitalismo e dos seus

10 A este mesmo propósito, já anteriormente tinha escrito: “The market works as a class strategy by creating a mechanism which can be exploited by the middle classes as a strategy of reproduction In their search for relative advantage, social advancement and mobility” (Ball, 1994: 126).

11 Por referência ao contexto português, e a título meramente ilustrativo, constata-se que “[...] ainda nos finais dos anos sessenta, a burguesia lisboeta parecia demonstrar uma nítida – diríamos quase exclusiva – preferência pelo ensino primário particular [...]”. E esta mesma autora continua: “[...] parece não ser descabido afirmar que este constituía também um destino provável para algumas fracções da pequena burguesia, nomeadamente para a fracção técnica e de enquadramento[...]” (Vieira, 2003: 162). Ou seja, neste período, não apenas a classe dominante, como também uma parte mais escolarizada da classe média portuguesa (o que alguns referem como «nova classe média urbana»), tinha os seus descendentes no ensino particular. Esta situação acentua-se nos níveis posteriores ao ensino primário, quando comparado o ensino secundário técnico com o ensino secundário frequentado em colégios privados. Em meados dos anos sessenta, em Lisboa, “2/3 dos alunos que frequentavam os colégios privados eram filhos de pais inseridos nas «camadas superior e média»” (Vieira, 2003, p. 164).

processos de produção e consumo, a classe dominante acabou por perceber que era funcional para o sistema social e económico que todos tivessem um mínimo de escolaridade (desde que esse patamar básico não incentivasse os indivíduos a uma significativa mobilidade ascendente). Ao contrário, as classes populares, sobretudo em segmentos constituídos por trabalhadores manuais e com escassa ou nula escolarização, mesmo manifestando interesse na escola pública e nos benefícios que os seus filhos retirariam dos respetivos processos educativos, acabam quase sempre por se confrontar com obstáculos decorrentes da sua condição social, frequentemente incapazes de contrariar o peso dos fatores de reprodução social e cultural que têm impedido que a escola pública universal e obrigatória seja (mais vezes e de forma mais ampla e duradoura) um lugar de sucesso e um instrumento de emancipação. Neste sentido, “a classe média é a única classe social cujos membros consideram que a reprodução de sua situação econômica e social através dos filhos depende essencialmente da educação escolar, pois é esta que permite no mínimo, à geração seguinte, manter a condição de trabalhadores não-manuais [...]” (Saes, 2005, p. 102). Daqui decorre o facto de ser a classe média a classe social que na sociedade capitalista mais interessada está no controlo da escola pública e, por isso, tudo fazer no sentido de retirar o máximo proveito dos processos de escolarização. Além disso, para este mesmo autor, “como nesse espaço institucional coexistem todas as classes sociais (classe capitalista, classe média, classes trabalhadoras manuais), ele se torna o lugar de uma competição ilusória entre capacidades individuais, cuja função ideológica é sugerir que aqueles indivíduos situados no topo da hierarquia do trabalho lá se encontram por terem provado, no plano da vida escolar (exames, provas, testes etc.), serem mais capazes que os indivíduos situados na base da hierarquia do trabalho”. Mas, mesmo assim, acrescenta ainda este autor, “essa aparência de competição deve ser mantida, pois a classe média precisa de tal simulacro” para legitimar as suas posições e conquistas escolares no confronto com outras classes sociais (Saes, 2005: 107-108).

Se considerarmos outras perspetivas, nomeadamente a de Basil Bernstein (cuja obra sofre influências políticas e teóricas mais amplas e heterogéneas, nomeadamente neomarxistas, durkheimianas e weberianas), também podemos constatar que na análise da educação escolar a classe média tem também notória centralidade. Embora o seu trabalho tenha suscitado (e continue a suscitar) muitas críticas, e não seja, por vezes, de fácil leitura ou interpretação, Basil Bernstein tornou-se uma referência incontornável enquanto um dos principais sociólogos da educação a atribuir importância à investigação das relações da classe média com a educação. Em relação a esta questão vários autores reconhecem que a sua obra “mostra claramente que a história do sistema educacional é a história da classe média” (Power & Whitty, 2008: 119). Entre muitos outros aspetos, Bernstein

salientou as fragmentações no interior da classe média inglesa, complexificando as suas análises a partir das diferentes categorias e relações que estabeleceu, entre as quais as que se centraram na «velha classe média» e na «nova classe média», tentando entender, por exemplo, as práticas de socialização de classe, os tipos de pedagogia (*pedagogia visível e pedagogia invisível*) e o seu impacto em termos de escolarização. Para Sally Power e Geoff Whitty, “as análises de Bernstein sobre as tensões dentro da classe média representam uma ferramenta muito útil para explorar não apenas as preferências dos pais pelas escolas, mas também para entender a subsequente trajetória escolar dos seus filhos” (idem: 126). Porém, para perceber melhor estas questões, é preciso ter em conta, por exemplo, que os pressupostos de classe das pedagogias visível e invisível são diferentes. Assim, escreve Bernstein, se, por um lado, “é mais provável que se ajuste aos pressupostos de uma pedagogia visível a fração da classe média cujos postos de trabalho têm relação direta com o campo económico”, por outro, “a fracção da classe média sem relação direta com o campo económico, mas sim com o campo do controlo simbólico, [ajustar-se-á mais] aos pressupostos da pedagogia invisível” (Bernstein, 1993: 83)¹². Tendo em vista as mudanças nas últimas décadas na sociedade e no Estado, nomeadamente o fato de os princípios de mercado terem penetrado no setor público e a racionalidade do campo económico estar a invadir o que Bernstein designa como “campo do controlo simbólico”, Sally Power e Geoff Whitty propõem “que continuemos a desenvolver compreensões mais sofisticadas acerca das relações entre classe média e educação [garantindo] que essas relações reflitam os ordenamentos de complexidade crescente da própria classe média” (Power & Whitty, 2008: 126).

Numa obra mais densa, estes mesmos autores já tinham, alguns anos antes, procurado entender como é que a classe média se expandiu, como se tornou internamente diferenciada e como tentou preservar as suas vantagens no sistema de ensino inglês (ver Power *et al*, 2003). A preservação destes interesses e vantagens na educação escolar tem passado, nas últimas décadas e no que diz respeito a alguns frações da classe média, por um individualismo crescente e exacerbado, induzido por lógicas e mecanismos de mercado, e concretizado em escolhas direcionadas para um leque diferenciado de escolas privadas. Apesar disso, é interessante notar que outras frações da classe média mantiveram as suas estratégias de sucesso no interior da escola pública de massas (*comprehensive school*), a qual continuou, assim, a não se constituir como uma oportunidade expressiva para atender a diversidade cultural e social dos alunos, nomeadamente os filhos da classe trabalhadora (sobretudo no caso das escolas urbanas

12 Seguindo a conceção de Bourdieu, que considera o controlo simbólico como um meio de reprodução cultural, Domingos *et al*. observam que “Enquanto os meios e formas de produção estão em relação direta com a classe dominante, os meios e formas de reprodução cultural relacionam-se directamente com vários estratos da classe média. Não se deve esquecer, no entanto, que a classe dominante está *indirectamente* relacionada com a reprodução cultural e que a classe média se relaciona indirectamente com a produção” (Domingos *et al.*, 1986: 192).

frequentadas maioritariamente por alunos brancos). Todavia, estudos efetuados neste tipo de escolas mostram que a complexidade e a heterogeneidade da classe média permitem também dar conta de outras estratégias diferenciadas (e mais progressistas) de *uso* da escola pública. Num trabalho de investigação realizado por Reay *et al.* (2008), por exemplo, os autores mostram-se interessados em perceber como e por que razão é que algumas frações da classe média branca se envolvem ativamente na escola de massas, revelando um interesse pelo *bem comum* que não é a norma na classe média em geral (“those middle class identities that are more likely to be grounded in sociality and a commitment to ‘the common good’ than the middle class ‘norm’”). Não são, todavia, compromissos ou modos de agir isentos de contradições e tensões, mas mostram, ainda assim, que no interior da classe média também há permeabilidade à diferença e uma capacidade de envolvimento que, no mesmo espaço institucional e comunitário, constituem atitudes mais igualitárias na interação com outros grupos sociais¹³.

A heterogeneidade das atitudes e estratégias da classe média, na sua relação com a escola pública e no interior da escola, é igualmente constatável no que diz respeito às estratégias que são mobilizadas fora da escola para que os seus filhos mantenham as vantagens comparativas (e competitivas) em relação aos alunos de outros grupos sociais ou de outras frações de classe. É isso que acontece, por exemplo, no que diz respeito às *explicações*, que constituem uma oportunidade de “comprar mais aprendizagens através de estratégias privadas suplementares”, reforçando assim o *capital cultural* que, com grande probabilidade, os filhos da classe média, enquanto *herdeiros*, já possuem com alguma vantagem comparativa antes de entrarem na escola (Costa; Neto-Mendes & Ventura, 2008: 157)¹⁴

13 Como referem estes autores, “Our research focuses on those middle classes who think and act otherwise in order to uncover some of the commitments and investments that might make for a renewed and reinvigorated democratic citizenry. The parents in the study stand out against normative white middle class practices because, for the most part, they do not choose ‘the best’ schools for their children. Rather, they choose schools they feel are ‘good enough’. It is this acceptance of ‘good enough’ that marks out these families from those who ‘play the market’. They are choosing not to use their privilege as much as they might” (Reay *et al.* 2008: 252).

14 Como refere Pierre Bourdieu, “[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e [...] o rendimento económico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (Bourdieu, 1979, in Nogueira & Catani, 1998: 74). Por outro lado, “O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento [...]” (Bourdieu, 1980 in Nogueira & Catani, 1998: 67).

As explicações enquanto estratégia para o sucesso escolar da classe média: esboço para uma contextualização diacrónica

Com refere Mark Bray (2008: 20), “As explicações têm um longo historial tanto nas sociedades ocidentais quanto orientais. Nas décadas mais recentes, no entanto, têm aumentado enormemente e tornaram-se um fenómeno de grande importância em praticamente todas as regiões do mundo”. Isso também acontece em Portugal, havendo registos diversos em épocas muito distintas. O Quadro I sinaliza, aliás, que as *explicações* são uma constante nas últimas décadas, embora a sua procura tenha sido, com grande probabilidade, distinta consoante as épocas (nomeadamente as que são anteriores aos limites temporais aqui considerados)¹⁵. Do mesmo modo, terão sido (e continuam a ser) relativamente distintos os objetivos, as motivações, as classes e frações de classe envolvidas, as metodologias, as eventuais regulamentações legais, os atores, os meios e as organizações que as viabilizam. A procura das *explicações* remete, por isso, para uma multiplicidade de variáveis que só estudos mais demorados podem considerar. Com efeito, desde que, em meados dos anos noventa, um trabalho de A. Joaquim Esteves (1995) chamou a atenção para “o lugar e a importância que assumem as práticas socialmente conhecidas como ‘explicações’”, passou-se uma década e meia, pelo menos, até que este objeto de investigação pudesse ser assumido de uma forma mais sistemática no contexto português¹⁶. Nas poucas páginas que este autor lhes dedicou, lembra-se que estas práticas podem ser “desenvolvidas na sombra do, ou mesmo à luz do, estabelecimento escolar em que as crianças e jovens se encontram inscritos, [...] não sendo indiferentes aos recursos e estratégias familiares, mas muitas vezes acusando mais a determinação das estratégias familiares do que os recursos económicos” (Esteves, 1995: 72-73). Como se mostra a partir da investigação empírica realizada, é particularmente relevante constatar que a “posição adoptada face às «explicações» na carreira dos filhos está associada à condição objectiva de classe” (idem: 74)¹⁷.

15 Uma visão diacrónica sobre as *explicações* no contexto português, que incidisse num período temporal bastante longo, também seria muito útil para fundamentar o que acabei de referir e perceber melhor a evolução desta prática social. Não sendo um estudioso da matéria, apenas tenho encontrado, a este propósito, referências pontuais em alguma literatura do campo da história ou da sociologia da educação.

16 A equipa da Universidade de Aveiro, constituída por Jorge Adelino Costa (coordenador), António Neto-Mendes, Alexandre Ventura e outros colaboradores, publicou nos últimos anos um número significativo de trabalhos de investigação e de teorização que são hoje uma referência incontornável em termos de análise sociológica e organizacional sobre as *explicações*. Também Fátima Antunes e Virgínio Sá têm considerado as repercussões das *explicações* na prática dos professores e na organização da escola, embora de forma mais circunscrita no âmbito da sua investigação sobre os processos de regulação na educação (Antunes & Sá, 2010).

17 No referido estudo, alguns dos dados disponibilizados pelo autor exemplificam ainda a recusa, a procura e o tipo de *explicações* (individuais ou coletivas) consoante se trate de diferentes classes ou frações de classe. Num estudo muito mais recente, com incidência nas explicações no 12º ano de escolaridade, uma autora escreve: “Ao efectuarmos uma análise superficial desta população estudantil, verificámos que ela é essencialmente proveniente da classe média cujos pais apresentam, em grande parte, formação média ou superior. Depreende-se também que o nível socioeconómico destas famílias é compatível com o preço das explicações, o que permite que alguns alunos beneficiem desta ajuda a mais do que uma disciplina. Esta situação conduz necessariamente à manutenção e agravamento das desigualdades sociais na medida em que famílias economicamente mais favorecidas podem proporcionar aos seus educandos mais quantidade e melhor qualidade de complementos educativos” (Silveirinha, 2007: 243).

Em relação a estas e outras variáveis de classe, nos últimos anos a prática social das *explicações* continuou a revelar dimensões similares mas elas diversificaram-se também, complexificaram-se muito e inserem-se agora num contexto mais amplo que não é apenas nacional, mas global (Bray, 2010). Considerando o que acontece em muitos países, nomeadamente orientais, Mark Bray tem sido um dos principais autores a valorizar as *explicações* como objeto de estudo e pesquisa, mantendo já, a este propósito, uma continuidade de contributos e trabalhos que são indispensáveis. Também ele as tem designado como um sistema de ensino na sombra (*shadow education system*), chamando, aliás, a atenção para as consequências de longo alcance que as *explicações* podem ter e para as quais os governos e decisores políticos deveriam estar mais atentos, uma vez que não estão apenas em causa dimensões educacionais, mas também questões sociais, económicas e outras (a este propósito, por exemplo, ver Bray, 2006). Não é, aliás, sem significado que mesmo trabalhos não direcionados para o campo educacional refiram o facto de as *explicações* se inscreverem no campo mais amplo da economia informal ou da *economia-sombra* (Santos, 2011, p. 73), com todas as consequências que daí decorrem.

Em cada um dos períodos temporais sinalizados no Quadro I, procuro, de uma forma exploratória, contextualizar a prática das *explicações* considerando os seguintes elementos: características da classe média (seguindo a tipologia inicial de E. O. Wright); estratégias educativas; mandatos endereçados à escola; natureza do Estado e configuração genérica da economia.

Quadro I – Estratégias educativas da classe média em Portugal face à escola pública (1965-2013)

	Período A	Período B	Período C	Período D
Períodos	Meados dos anos 1960 a meados dos anos 1970	Meados dos anos 1970 a início dos anos 1990	Início dos anos 1990 à primeira década dos anos 2000	Finais da primeira década dos anos 2000 até ao presente (2013...)
Classe média	Classe média mais homogênea, frágil e socialmente circunscrita. Posterior crescimento da classe média e maior diferenciação interna com a emergência de uma fração de <i>profissionais e de gestores</i> * – «nova pequena burguesia» ou «nova classe média urbana».	Tendência para uma certa homogeneização e esbatimento das fronteiras das classes. Posterior acação alargada de classe média (<i>classe média como classe trabalhadora em geral</i> *). Emergência da «moderna classe média». «Classe média assalariada».	«Nova classe média». Classe média mais heterogênea, expressando «lugares contraditórios nas relações de classe». Mecanismos e estilos de vida pautados pela demarcação e <i>habitus</i> distintivos ou de imitação dentro da 'ampla' classe média.	Resistência e/ou retraimento genérico da classe média e/ou retorno a uma classe média em declínio, segmentada e instável (dada a grande diversidade de <i>assalariados que não sejam operários</i> *). Acentuação das vantagens comparativas da fração «superior» da classe média mais próxima da classe dominante. Propensão ao conflito por parte das frações com menos capital económico e mais capital cultural.
Estratégias educativas	Investimento em capital cultural e escolar <i>Explicações</i>	Investimento em capital cultural e escolar e «disputa» dos mesmos percursos de escolarização com outras classes sociais <i>Explicações</i>	Investimento em capital cultural e escolar Quase-mercado educacional e centralidade da avaliação (<i>exames e rankings</i>) «Parentocracia» <i>Explicações</i>	Investimento em capital cultural e escolar Mercado educacional Desnacionalização das oportunidades educativas e mobilidade internacional <i>Explicações</i> Declínio das <i>explicações</i> ou <i>explicações</i> socialmente muito mais seletivas?
Escolas e mandatos	<i>Mandato meritocrático</i> Escolas diferentes para classes sociais diferentes. Valorização e procura dos colégios privados no ensino primário e secundário.	<i>Mandato democrático</i> Escola de massas. Igualdade (formal) de oportunidades de sucesso	<i>Mandato neomeritocrático</i> Escola de massas e ensino privado. Crescente seletividade e (re) elitização da escola de massas em benefício da classe média.	<i>Radicalização do mandato neomeritocrático</i> Precocidade neovocacionista e nova dualização classista de percursos na escola pública Redefinição da escola pública e da privada.
Estado e economia	Estado capitalista autoritário. Escassa industrialização. Economia autárquica assente no setor primário. Posterior início de uma industrialização moderna	Estado capitalista democrático (Estado-providência). Fordismo.	Crise do Estado-providência. Pós-fordismo. Redefinição do mercado de trabalho em termos de competências. «Trabalho programável» (Castells) «flexibilidade»	Estado capitalista neoliberal e neoconservador radicalizado. «Estado mínimo». Desemprego, emprego precário e aumento exponencial da emigração dos jovens.

*Definições de classe média a partir da tipologia inicial de E. O Wright (1980).

Segundo Elísio Estanque¹⁸, o período do Estado Novo foi marcado pela estagnação que dificultou a expansão e diferenciação da classe média, começando a notar-se alguma mudança apenas a partir de meados dos anos 1960 (Período A). Neste período, aliás, há bastante convergência relativamente ao impacto causado em termos de reconfiguração das classes sociais, nomeadamente em decorrência do que se pode designar de crescente desruralização do país, maior abertura ao exterior e concomitante início de uma industrialização modernizadora. De qualquer modo, ou porque neste período “as classes detentoras de propriedade apostam menos na escola como mecanismo de reprodução social” ou porque “a classe trabalhadora, pela destituição em capital escolar e cultural, tende a ser negativamente seleccionada no processo de escolarização, sobretudo a de longa duração”, verifica-se que “a necessidade de um diploma para acesso ao mercado de trabalho não se apresentava até então como fator constrangedor”. Neste sentido, “as classes então detentoras de recursos educativos sofrem uma menor pressão e concorrência das outras classes, podendo reproduzir-se sem sobressaltos [...]” (Estanque & Mendes, 1997: 209). Esta situação mudou a partir da segunda metade dos anos 1960 quando se deu uma relativa aceleração e modernização industrial com uma “crescente participação de membros da pequena burguesia em posições estratégicas no interior das mais importantes empresas” (Vieira, 2003: 122), podendo, mais genericamente, dizer-se que, neste período, “foram as classes e fracções de classe urbanas, ligadas aos serviços, que registaram uma mais nítida expansão” (idem: 126). Mesmo havendo escolas diferentes (liceus e escolas técnicas industriais e comerciais), que induziam percursos escolares diferenciados, as classes dominantes e algumas fracções superiores da classe média não dispensavam a frequência dos colégios privados. Para as outras fracções da classe média (e menos para outros grupos sociais), as explicações constituíam uma forma de atender melhor ao *mandato meritocrático* da escola pública (sobretudo do liceu). Referindo-se a estudos comparativos realizados na primeira metade dos anos 1970, Vieira (2003: 164) observa que os alunos dos liceus provinham de famílias genericamente com maiores habilitações académicas e “cuja inserção profissional revelava a posse de melhores recursos (económicos, organizacionais e de qualificação) nas relações de produção que os alunos do ensino técnico”. E acrescenta: “Para além disso, pareciam exhibir um maior à-vontade com a cultura escolar, *mesmo que à custa de um maior recurso a «explicações»*, relativamente aos seus colegas do ensino técnico” (idem, *ibidem*, *itálico meu*).

Após 25 de abril de 1974 (Período B), a mobilização revolucionária que se seguiu teve, desde logo, uma repercussão importante em termos de contestação dos privilégios da classe dominante e, conseqüentemente, de reivindicação simultânea de diferentes gerações de direitos (sociais, políticos, económicos e culturais...), dos quais a maioria da população portuguesa estava arredada. Além disso, a pressão

¹⁸ Relativamente ao Quadro 1, sobretudo em alguns aspetos constantes da linha «Classe Média», sou particularmente grato a Elísio Estanque e António Teodoro pelas observações pontuais que me fizeram.

social no sentido do esbatimento e/ou redefinição das fronteiras das classes teve alguma importância conjuntural. A classe média que tinha caminhado para uma maior diversificação interna no final do período imediatamente anterior (Período A), nomeadamente com a emergência de uma *fração de profissionais e de gestores* (uso aqui a tipologia inicial de E. O. Wright), confrontou-se agora com uma situação contrária a essa diversificação. Seguindo sempre a tipologia deste sociólogo das classes e transpondo-a para a realidade portuguesa, parece-me adequado afirmar que, pelo menos no *período revolucionário*, a classe média se diluiu, em grande parte, como *classe trabalhadora em geral*. Dito de outro modo, com a revolução democrática deu-se uma nova recomposição social, caracterizada, num primeiro momento, por constrangimentos que pesaram fortemente sobre a classe dominante e sobre uma «nova pequena burguesia» (ou «nova classe média urbana») que tinha emergido na sequência da vaga modernizadora, muito mitigada, de meados dos anos 1960, e que, como atrás referi, era constituída essencialmente por quadros técnicos e superiores que foram assumindo posições estratégicas em empresas, inserindo-se também, mais amplamente, no setor de serviços. A nível da educação, a contestação da existência de escolas públicas que permitiam percursos diferentes (tendencialmente voltados para grupos sociais diferentes) acabou por levar à criação da *escola de massas*, aberta aos filhos de todas as classes sociais. Esta escola assumiu o *mandato democrático*, embora “a escola de massas não [deva] ser vista como um estádio de desenvolvimento da escola democrática [...], mas, antes, como um campo de luta política” (Magalhães & Stoer, 2002: 70). Estando agora em causa a disputa pelos mesmos percursos de escolarização, parece-me que a manutenção das *explicações* terá continuado a fazer sentido, sobretudo para algumas frações (resistentes) da classe média que melhor souberam adaptar-se àquela conjuntura. Mas isso não passa, por agora, de uma mera hipótese de trabalho (a confirmar ou infirmar através de outras indagações nesta matéria).

De qualquer modo, como refere Elísio Estanque, só depois da transição democrática é que verdadeiramente uma nova classe média urbana começou a ganhar centralidade. Aliás, como já anteriormente referi, o 25 de Abril proporcionou uma “profunda recomposição da estrutura de classes”, a que não foi indiferente a passagem de uma sociedade predominantemente rural para uma sociedade de serviços. Neste sentido, conclui ainda este autor, “quando falamos da moderna classe média portuguesa, não podemos deixar de pensar na sua estreita vinculação ao projeto democrático [...], muito embora, como se viu, as suas raízes venham de trás” (Estanque, 2012: 58-62).

Para além disso, na década e meia posterior à *revolução dos cravos* (Período B) a crescente intervenção e centralidade do Estado (nomeadamente com a criação do Estado-providência), a adoção de políticas de democratização da educação (quer no acesso ao ensino não superior, quer no acesso ao ensino superior), bem como a *modernização* do país na sequência da integração na então Comunidade

Económica Europeia (atual União Europeia), entre outros fatores, acabaram por impulsionar fortemente a expansão da *moderna classe média* portuguesa¹⁹. E sendo a classe média, em grande parte, consequência da *fabricação* bem sucedida de estratégias de mobilidade social ascendente através da escola pública, ela acaba por se reproduzir, essencialmente, através do investimento prioritário nessa mesma educação escolar, com as vantagens comparativas (e competitivas) que consegue obter, sobretudo em relação às classe trabalhadora manual. Portanto, como se depreende, a relativa estabilização deste processo de recomposição das classes só consegue ser realizada a partir da segunda metade da década de 1980. Depois da revolução democrática até esse momento, e considerando alguns indicadores e elementos que não podem agora ser aprofundados, ocorreu, antes, uma tentativa de homogeneização classista ou esbatimento de fronteiras entre as classes sociais, que deu lugar a uma conceção alargada de classe média, como *classe trabalhadora em geral*. Só depois é que é retomada a diferenciação mais explícita das classes e frações de classe, reconfigurando-se o que alguns autores designam de *moderna classe média* portuguesa.

O investimento da classe média na escolarização, sobretudo no período do capitalismo fordista e na fase de expansão do Estado-providência, estava mais ou menos garantido pela existência de um mercado de trabalho em relativa correspondência com a escolarização. Como escrevem dois autores, “o mercado de trabalho com o qual articulavam as suas estratégias era-lhes dócil, por assim dizer, no sentido em que as carreiras familiares e escolares (dos «herdeiros») lhes garantiam aí, à partida, lugares confortáveis e seguros” (Magalhães & Stoer, 2002a, p. 28). Todavia, as posteriores alterações no sistema económico e nas orientações políticas (Período C) tiveram efeitos importantes em termos de mercado de trabalho – o que implicou a renovação do mandato meritocrático da escola (ou *mandato neomeritocrático*) e um reposicionamento da classe média face a essas mudanças, tendo em vista sobretudo a formação por competências e o *trabalho programável* (Magalhães & Stoer, 2002b; ver também Castells, 1998: 378). É este, em grande medida, o contexto de emergência em Portugal da chamada «nova classe média» cuja designação, do meu ponto de vista, não traduz exatamente o mesmo que no contexto inglês, de que é originária²⁰. Mesmo assim, ela é usada para significar, a partir do início dos anos 1990 (Período C), uma classe média mais heterogénea, expressando uma maior diversidade de *lugares contraditórios de classe* (continuo a seguir a nomenclatura inicial proposta por E. O. Wright). Estamos já em plena expansão das políticas neoliberais em alguns países centrais, com a introdução de lógicas e mecanismos de mercado (e de quase-mercado) na educação, a valorização

19 Para uma visão mais ampla sobre as políticas para a educação entre 1985-1995, ver, por exemplo, Afonso (1998).

20 Esta terminologia, também por outras razões, não está de todo isenta de críticas. Como diz M. C. Silva, “a utilização e recuperação do conceito da chamada ‘antiga’ e ‘nova classe média’ [parece] bastante problemática e assenta mesmo numa imprecisão conceptual, mesmo quando a sua referência, suponho eu, à classe (média) burguesa (industrial e comercial) inerente ao fordismo e ao keynesianismo e do Estado-providência seja pertinente e adequada no que diz respeito à alteração do mercado de trabalho (Silva, 2009b: 228-229).

da avaliação como dispositivo de controlo do Estado e a correspondente publicitação dos resultados escolares indutores da comparação e da competição, nomeadamente através de *rankings* escolares e ênfase no privado, a presença mais determinante das famílias na escolha das escolas e dos projetos educativos, entre outros vetores de reforma. No contexto português, todavia, a expressão destas políticas na educação esteve, num primeiro momento, mais próxima do que designei de “neoliberalismo educacional mitigado” (Afonso, 1997). Porém, gradualmente, o neoliberalismo e o neoconservadorismo vão ganhando uma expressão mais evidente e a «nova classe média» começa a ter uma mais clara intervenção social e escolar, nomeadamente através do reforço da *parentocracia* (a este propósito, ver, por exemplo, António & Teodoro, 2011). Considerando o objeto deste texto, decorre dessa articulação ideológica um processo de crescente reelitização e remeritocratização da escola pública e de aumento da competição entre as diferentes frações da classe média – o que, por sua vez, não pode deixar de ter repercussão na oferta e procura das *explicações*, sobretudo, neste caso, para que os alunos já sucedidos escolarmente possam aproximar-se ainda mais dos seus objetivos em termos de continuidade dos estudos, reforçando assim as suas vantagens comparativas (e competitivas)²¹.

A radicalização deste processo foi fortemente impulsionada pela crise atual (Período D). Por razões óbvias, não é ainda possível dizer que estratégias adotará a classe média, ou melhor, algumas das frações que a constituem. A retração provocada pela profunda crise instalada (nas dimensões económica, social, de motivação...) pode levar a um retraimento conjuntural, a processos de resistência ou, ainda, a um novo declínio com novas segmentações. Se esta última hipótese acontecer, a classe média, em geral, confundir-se-á com todos os *assalariados que não sejam operários*²². No contexto atual, tudo parece estar a ser aceleradamente reconfigurado, tornando-se angustiante assistir ao desmantelamento das políticas sociais, à retração nos investimentos e à escassez e precarização da oferta de trabalho, os quais, não apenas estão a aumentar a vulnerabilidade e o risco sociais, como têm vindo (inescrupulosamente) a obrigar milhares de jovens, nomeadamente da classe média, a redefinir percursos possíveis e a sair do país. É em conjunturas como esta que ocorrem alterações nas estruturas sociais, nomeadamente nas classes, sendo a classe média a mais dependente de fatores que estão em jogo. A *condição social* de uma grande parte dos jovens portugueses tende a perdurar enquanto situação de dependência e de precariedade. Dependência decorrente, em grande medida, da crescente dificuldade em confrontar os obstáculos que resultam da reconfiguração dos processos de transição (hoje mais incertos, heterogéneos e instáveis) e da diminuição abrupta das oportunidades, transitoriamente disponíveis no mercado

21 Para uma contextualização das explicações nas políticas neoliberais, ver, por exemplo, Afonso (2008).

22 Quando se discute a questão da classe média parece, frequentemente, estar implícito que a mesma, apesar da sua heterogeneidade, não se confunde com os trabalhadores em geral. Por isso, mais do que incluí-la na *mesma classe-que-vive-do-trabalho* (para usar aqui a expressão de Ricardo Antunes, 2013) optei por considerá-la, neste período, de uma forma um pouco menos abrangente, incluindo-a no conjunto dos “assalariados que não sejam operários” (para seguir aqui a tipologia inicial de E. O. Wright, 1980).

de trabalho nacional, ele mesmo fortemente condicionado por um sistema económico e financeiro estagnado ou em retração profunda. A crise societal, que afeta particularmente os jovens, tem hoje novos contornos, dela fazendo parte a desvitalização simbólica da ideia de pátria como lugar natural das oportunidades de vida. A situação de desmodernização do país e, de novo, a redefinição do lugar que este tenderá a ocupar no sistema mundial e europeu estão envoltas numa ideologia neoliberal hegemónica e radicalizada, que já não é apenas a expressão de uma visão conservadora sobre o papel do Estado e a exacerbação do mercado, mas é, também, uma forma de pensar e de agir individual que constrói novas identidades e subjetividades (ver, por exemplo, S. Ball, 2013, in Silva da Rosa, 2013).

As características da classe média tornam-na particularmente sensível e vulnerável às mudanças sociais. Em países avançados, depois de um período de expansão em que se chegou a debater a “virtual universalização da condição social de classe média” transitou-se para a “crise das classes médias” (Costa, 2012b, pp. 88-89). Em Portugal, a expressão dessa crise são os “novos proletários” (Matos & Domingos, orgs., 2012) e a emergência de uma “sociedade bipolarizada” (Carmo, 2013). Embora por razões distintas de outros países, depois de um período de euforia modernizadora na sequência da integração na Comunidade Económica Europeia (atual União Europeia) – que se traduziu, em grande medida, pela expansão e reconfiguração da classe média –, entrámos num período de profundo agravamento das condições económicas, financeiras e sociais²³. Esta situação, que se conjugou e continua a conjugar, neste anos recentes, com uma viragem mais ortodoxa e radicalizada para um conservadorismo neoliberal, está a revelar a incapacidade do sistema político estancar as consequências profundamente negativas que daí advêm, muitas das quais têm a ver precisamente com as repercussões sobre as classes médias, com a sua inevitável reconfiguração ou, mesmo, com o seu eventual desmantelamento. Não se exclui, também por disso, a propensão para o conflito por parte das frações com menos capital económico e mais capital cultural. Como refere a este propósito Estanque (2013: 41), “Ao contrário da retórica dominante, as estruturas do capitalismo e as dinâmicas concorrenciais do mercado desenrolam-se sob o signo do poder e dos jogos de soma nula (os ganhos de uns são as perdas de outros) e não tanto na base de uma partilha ética de valores meritocráticos”. De qualquer modo, em termos genéricos, “a fraca classe média portuguesa será a grande afectada pelas medidas de austeridade, nos níveis de consumo, nas estratégias de educação, nas relações sociais em geral” (Santos, 2011: 63). Neste contexto, “a escola volta a estar, agora mais do que nunca, ao serviço da reprodução das elites” (idem: 64).

²³ Uma pertinente reflexão sobre a crise no contexto da EU encontra-se, entre outros trabalhos, em Ulrich Beck (2013).

Do meu ponto de vista, o declínio das *explicações* e a oferta de *explicações* socialmente mais seletivas poderão acontecer em simultâneo, consoante as estratégias e recursos mobilizáveis das diferentes frações da classe média. É previsível, assim, que ocorra a acentuação das vantagens comparativas (e competitivas) da fração superior da classe média, mais próxima da classe dominante e, ao mesmo tempo, se radicalize o mandato neomeritocrático atingindo negativamente os filhos de outras frações da classe média e da classe trabalhadora manual, neste caso, sobretudo, através de medidas *neovocacionistas* destinadas a repor os percursos duais na escola pública²⁴.

A nível nacional, em paralelo com a radicalização do *mandato neomeritocrático*, acompanhado ou não de uma *parentocracia* mais agressiva da parte de determinadas frações da classe, poderá acentuar-se a saída dos jovens para continuarem os estudos fora do país, seguindo a tendência aberta pela mobilidade internacional tradicional das elites nacionais (Almeida & Nogueira, 2002; Vieira, 2007), a que os processos de globalização e de internacionalização das políticas educativas não são indiferentes (ver, por exemplo, Nogueira *et al.*, 2008; Nogueira, 2010; Martins, 2012). Como refere Firmino da Costa, a mobilidade internacional tem expressões várias. Neste sentido, “os exemplos vão desde as redes transnacionais de migrantes aos movimentos sociais e organizações não-governamentais que projetam a sua ação à escala global, passando pelas mutações de modos de vida que, abrangendo faixas cada vez mais alargadas da população mundial, incluem uma massificação tendencial do turismo internacional, *dos estudos no estrangeiro* e das experiências profissionais internacionais (Costa, 2012, p. 20, *itálico meu*). Aliás, a mobilidade de estudantes estrangeiros, sobretudo no ensino superior, acontece há muito tempo, embora tenha hoje razões diferentes, bem como uma dimensão e visibilidade incomparavelmente maiores do que noutras épocas (ver, por exemplo, Vieira, 2007)²⁵.

Num contexto de bipolarização crescente da sociedade portuguesa, estas dimensões e estratégias, tradicionalmente potenciadas pelo capital social e cultural da classe dominante, tenderão agora a ser crescentemente adotadas (também) pelas frações da classe média que estiverem mais próximas da classe dominante. Não será surpreendente, por isso, que as explicações se tornem, neste caso, ainda mais seletivas e socialmente discriminatórias.

24 Como mostram alguns dados de uma investigação empírica em curso (ver, por exemplo, Torres & Palhares, 2011), uma parte significativa de alunos filhos de pais da classe média são considerados alunos excelentes, apesar de haver alunos que o são mesmo tendo pais que pertencem à classe trabalhadora – o que parece confirmar “a existência de distintas relações entre a escolaridade dos progenitores e a excelência escolar, que ultrapassam a mera relação clássica com o capital social”. Neste sentido, poderá radicar aqui a necessidade de considerar outras variáveis explicativas, nomeadamente de natureza “intra e extra organizacionais na compreensão do desempenho académico dos alunos” (Torres, 2013: 323).

25 Encontramos uma referência a este facto, por exemplo, na publicação recente da biografia de Adam Smith. Aí se diz que “seria Edimburgo e os currículos de Filosofia Moral criados nas últimas décadas do século [XVIII] que cativariam o lucrativo e prestigiante mercado de estudantes nobres e gentios da Escócia e do estrangeiro” (Phillipson, 2012, p. 181).

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação *social-democrata*: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, vol.10, nº 2, 103-137.
- Afonso, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, Almerindo J. (2008). As explicações no contexto neoliberal do mercado educacional. In J. Adelino Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *Xplica: Investigação sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 27-34.
- Almeida, Ana Maria & Nogueira, Alice (orgs.). (2002). *A Escolarização das Elites: Um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Almeida, J. Ferreira (1981). Alguns problemas de teoria das classes sociais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 7/8, 361-388.
- António, A. Sofia & Teodoro, António (2011). A «nova classe média» e o mandato atribuído à escola. Um olhar sobre artigos de opinião publicados na imprensa portuguesa. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 33, 157-177.
- Antunes, Fátima & Sá, Virgínio (2010). *Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. V. N. Gaia: FML.
- Antunes, Ricardo (2013). *Os Sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Coimbra: Almedina.
- Ball, Stephen (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, Stephen (2003). *Class Strategies and the Education Market: the Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- Beck, John (2007). Education and the middle classes: against reductionism in educational theory and research. *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, nº 1, 37-55.
- Beck, U. (2013). *A Europa Alemã. De Maquiavel a «Merkievel»: estratégias de poder na crise do euro*. Lisboa: Edições 70.

- Bernstein, Basil (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre (1998a). O capital social – notas provisórias. In Nogueira, M^a. A. & Catani, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 65-69.
- Bourdieu, Pierre (1998b). Os três estados do capital cultural. In M^a. A. Nogueira & Catani, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 71-79.
- Bray, Mark (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, vol. 36, nº 4, 515-530.
- Bray, Mark (2008). As explicações numa perspectiva comparada: implicações no trabalho dos professores e no funcionamento das escolas. In Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. & Ventura, A. *XPLIKA – Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 11-26.
- Bray, Mark (2010). Blurring boundaries: the growing visibility, evolving forms and complex implications of private supplementary tutoring. *Orbis Scholae*, vol. 4, nº 2, 61-73.
- Carmo, Renato Miguel do (2013). Classes sociais e a reemergência da sociedade bipolarizada”. In R. Miguel do Carmo (org.). *Portugal, uma Sociedade de Classes. Polarização social e vulnerabilidade*. Lisboa Edições 70/Le Monde Diplomatique, 7-28.
- Casa-Nova, Maria José J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: IIE.
- Casa-Nova, Maria José (2008). *Família, Etnicidad, Trabajo y Educación. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidade Gitana del norte de Portugal*. Granada: Universidad de Granada [Tesis doctoral por compendio].
- Castells, Manuel (1998). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 3- Fin de Milenio*. Madrid: Alianza.
- Costa, A. Firmino da (2012a). Desigualdades globais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 68, 9-32.
- Costa, A. Firmino da (2012b). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Costa, J. Adelino; Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (2008). Razões para a frequência de explicações na perspectiva dos alunos: os «novos herdeiros» e o reinvestimento do capital cultural. In J. Adelino Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (orgs.). *XPLIKA – Investigação sobre o Mercado das Explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 147-159.

- Domingos, A. M.; Barradas, H.; Rainha, H. & Neves, I. P. (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estanque, Elísio (2005). Trabalho, desigualdades sociais e sindicalismo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 71, 113-140.
- Estanque, Elísio (2012). *A Classe Média: Ascensão e declínio*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Estanque, Elísio (2012). Para redefinir a classe média. *Jornal Público*, 16 de agosto, p. 41.
- Esteves, A. Joaquim (1995). *Jovens e Idosos. Família, escola e trabalho*. Porto: Afrontamento.
- Giner, Salvador & Moreno, Luis (1990). La sociedad civil en Europa occidental. *Estudios Internacionales*, vol. 23, nº 89, 3-20.
- Machado, F. L; Costa, A. F.; Mauritti, R.; Martins, S. C.; Casa Nova, J. L. & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 66, 45-80.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen (2002a). Anova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 18, 25-40.
- Magalhães, António & Stoer, Stephen (2002b). *A Escola para Todos e a Excelência Escolar*. Porto. Profedições.
- Martins, Susana da Cruz (2012). *Escolas e Estudantes na Europa. Estruturas, recursos e políticas de educação*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Matos, José N. & Domingos, Nuno (2012). *Novos Proletários. A precariedade entre a «classe média» em Portugal*. Lisboa: Edições 70.
- Nogueira, M^a Alice (2010). Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 10, nº 1, 213-231.
- Nogueira, M^a Alice; Aguiar, Andrea; Ramos, Viviane (2008). Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, vol. 29, nº 103, 355-376.
- Power, Sally; Edwards, Tony; Whitty, Geoff & Wigfall, Valerie (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press.

- Power, Sally & Whitty, Geoff (2008). Bernstein e a Classe Média. *Práxis Educativa*, vol. 3, nº 2, 119-128.
- Phillipson, Nicholas (2012). *Adam Smith: Uma vida iluminada*. Alfragide: Texto Editores.
- Reay, Diane; Crozier, Gill; James, David; Hollingworth, Sumi; Williams, Katya; Jamieson, Fiona & Beedell, Phoebe (2008). Re-invigorating democracy? White middle class identities and comprehensive schooling. *Sociological Review*, vol. 56, nº 2, 238-255.
- Saes, Décio A. M. (2005). Classe média e escola capitalista. *Crítica Marxista*, nº 21, 97-112.
- Santos, Boaventura de Sousa (2011). *Portugal. Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina.
- Silva da Rosa, Sanny (2013). Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais [Entrevista com Stephen Ball]. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 18, nº 53, 457-466.
- Silva, M. Carlos (2009a). *Classes Sociais. Condição objectiva, identidade e acção colectiva*. V. N. Famalicão: Húmus.
- Silva, M. Carlos (2009b). Nota de leitura [Recensão crítica do livro de Luiza Cortezão (coord.) *Na Girândola de Significados*. Porto: Livpsic.]. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 22, nº 1, 227-233.
- Silva, M. Carlos & Silva, Susana (2011). Etnicidade, subclasse e exclusão social: uma comunidade cigana em Oleiros – Vila Verde – noroeste de Portugal. *Revista Latina de Sociología*, nº 1, 209-223.
- Silveirinha, Teresa (2007). *O Fenómeno das Explicações: oferta, procura e implicações no 12º ano em estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro [Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação].
- Torres; Leonor (2013). A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola. In Alexandre Ventura, J. Adelino Costa & António Neto-Mendes (orgs.). *Escolas, Competição e Colaboração: que perspectivas?* Aveiro: Universidade de Aveiro, 321-331.
- Torres, Leonor & Palhares, J. Augusto (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. *Roteiro*, vol. 36, nº 2, 225-246.

- Vieira, Maria M. (2003). *Educar Herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, Maria M. (2007). Mobility as a competence? Elite formation and the Erasmus Program. *Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research 2007*. University of Ghent.
- Wright, Erik Olin (1980). Varieties of Marxist conceptions of class structure. *Politics & Society*, vol. 9, nº 3, 323-370.
- Wright, Erik Olin (1997). Prefácio. In Estanque, E. & Mendes, J. M. *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal. Um estudo comparativo*. Porto: Afrontamento, 7-9.
- Wright, Erik Olin (2006a). Compass points. Towards a socialist alternative. *New Left Review*, n. 41, 93-124.
- Wright, Erik Olin (2006b). Class. In Beckert, J. & Milan, Z. (eds.). *International Encyclopedia of Economic Sociology*. New York: Routledge, 62-68.