

## FAMÍLIAS, ESCOLAS E PÚBLICOS: ‘ARGUMENTOS DE ESCOLHA’ E ESCOLA PARA TODOS

Virgínio Sá & Fátima Antunes  
Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho  
virsa@iep.uminho.pt; fantunes@iep.uminho.pt

### Resumo

Uma das dimensões em que se joga hoje a *escola para todos* é a das relações escolas-famílias, designadamente os modos como diferentes famílias interagem e desenvolvem cursos de acção face às escolas e às escolhas que, em cada momento, lhes são colocadas. Tomando como sustentação empírica alguns dos dados de um questionário aplicado, no âmbito de um estudo em fase de conclusão<sup>1</sup>, a uma amostra de cerca de oitocentos encarregados de educação, procuramos discutir o modo como diferentes categorias de pais e encarregados de educação organizam “hierarquias de excelência” através dos “argumentos de escolha” que privilegiam. Assim, em todos os segmentos de pais, encontramos uma fracção que confere grande importância aos indicadores de natureza académica; verificamos ainda uma desigual concentração destas fracções nos estabelecimentos considerados, o que contribui e/ou expressa a dominância, em cada escola, de diferentes tipos de públicos. De acordo com os dados em presença, ainda que a importância atribuída aos ‘argumentos de escolha’ apresente alguma variação em função das diversas categorias de pais, segmentados segundo as habilitações académicas, as ‘hierarquias de excelência’ distinguem-se sobretudo com base na variável *escola*. É a discussão teórico-empírica desta observação que queremos apresentar nesta comunicação.

### 1. Microrregulação local da oferta educativa no contexto da “crise da escola”

No quadro da “estrutura reticular” que caracteriza os processos de “multirregulação” do sistema educativo (Barroso, 2006), a análise do papel dos pais, enquanto actores individuais ou colectivos, com intervenção privilegiada ao nível dos complexos processos de “microrregulação” local da oferta educativa, constitui um campo de indagações ainda pouco explorado. Contudo, a tendência progressiva, observada em diversas latitudes, para fundamentar cada vez mais as políticas públicas nos “direitos do consumidor” em detrimento dos “direitos do cidadão” (Whitty, 1996), tem conduzido, no caso da educação, a “uma progressiva passagem de uma ‘regulação da procura’ pela oferta a uma ‘regulação da oferta’ pela procura” (Barroso, 2003: 77). Uma das formas mais comuns de operacionalizar aquela *translação* consiste na escolha (mais ou menos livre) da escola pelos pais.

---

<sup>1</sup> O estudo em causa foi desenvolvido num concelho do norte de Portugal (convencionalmente designado *Vila Formosa*), circunscrevendo-se às escolas com oferta de ensino secundário. Para uma breve caracterização dos objectivos do estudo ver Antunes & Sá (2006). Esta investigação é apoiada pelo Centro de Investigação em Educação (CIED) da Universidade do Minho.

Num contexto em que “o efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes” (Canário, 2005: 84), o investimento dos jovens e respectivas famílias nas “escolhas certas” (da escola, do curso, da turma) constitui-se como uma das estratégias possíveis para lidar com a “inflação escolar” (Duru-Bellat, 2006) e com a emergência de novos “modos de selecção” (Canário, 2005).<sup>2</sup> Os novos modos de selecção incluem, entre outros dispositivos, a introdução das políticas de livre escolha da escola por parte dos pais/encarregados de educação e a refundação das fórmulas de financiamento, agora indexado, sobretudo, ao número de alunos que forem capazes de atrair, mimetizando as lógicas mercantis do campo empresarial.

Contudo, algumas investigações têm mostrando, por exemplo, que nem todos os pais conferem igual prioridade à *cultura da escolha* (Ball, 1995: 217-8; Walford, 1994)<sup>3</sup>, além de que, em certos casos, mais do que uma escolha da escola pelos pais, se assiste antes a uma escolha dos pais pela escola (Whitty *et al.*, 1999).<sup>4</sup> Por outro lado, certos segmentos de pais, quando escolhem, parecem privilegiar *qualidades* escolares que não coincidem necessariamente com os critérios de excelência académica presumidos nas políticas de escolha (Adler *et al.*, 1989; Walford, 1994).<sup>5</sup> Por seu lado, Walford (1994), baseando-se não apenas na sua própria investigação, mas também em diversos estudos conduzidos por outros investigadores, afirma que “The research shows that various parents make choices differently” (p. 123), sendo que essas diferenças se articulam com o estatuto sócio-económico, étnico e cultural dos *choosers* e se traduzem não apenas no diferente investimento no processo de escolha, mas também no privilegiar de diferentes critérios de “excelência” e na maior ou menor importância conferida às preferências dos educandos. Estas diferenças têm fortes implicações em termos de equidade pois, como afirma Walford (1994: 123), “those children that come from a background which does not value education highly are more likely find themselves in the less popular schools,

---

<sup>2</sup> Como afirma Canário (2005: 85), “De uma selecção dos ‘melhores’, que caracterizou a escola (elitista) das ‘certezas’, passou-se para um processo selectivo orientado para a ‘exclusão’ dos piores, por exclusão relativa.”

<sup>3</sup> Walford (1994: 121), por exemplo, também na linha de Ball, afirma que “The system of choice on which the educational system is now based presupposes a set of values which give primacy to comparison, mobility and long-term planning, and ignores those cultures which give primacy to the values of community and locality.”

<sup>4</sup> Ou então certos pais e certas escolas escolhendo-se mutuamente, uma vez que “o auto-interesse dos empresários educacionais está vinculado ao auto-interesse daqueles pais que desejam e são capazes de buscar uma vantagem relativa no mercado educacional” (Ball, 1995: 204).

<sup>5</sup> Adler e colegas, no estudo que levaram a cabo em três LEA.s (Local Educational Authorities) inglesas concluíram que “At least within the state system, the majority of parents who are exercising choice on behalf of their children seem to adopt a humanistic rather than a technological perspective, being less concerned with measurable criteria of product than with the creation of an atmosphere supportive to the child’s well-being” (Adler *et al.*, 1989: 134)

while those from families already valuing education are more likely to end up in the popular schools.” Importa, por isso, compreender se, também em Portugal, os processos de escolha da escola constituem uma *estratégia de classe*, procurando identificar, por um lado, em que *critérios de excelência* se baseiam as escolhas e, por outro lado, se existem correlações entre os referidos critérios e as características da população estudada.

## **2. Regularidades e discrepâncias na escolha da escola: o caso de ‘Vila Formosa’**

Apesar de, em Portugal, o enquadramento jurídico-normativo que regula a matrícula e a distribuição dos alunos pelas escolas e agrupamentos não consagrar, de forma clara, a livre escolha da escola pelas famílias<sup>6</sup>, tal não impede que, no plano da acção, se verifiquem estratégias diversas, algumas delas configurando “infidelidades normativas” (Lima, 1992), através das quais certos segmentos de encarregados de educação procuram aceder aos “santuários de excelência” capazes de assegurarem aos respectivos educandos percursos menos tortuosos para futuros profissionais mais apelativos e gratificantes. No caso da escolha da escola, existe uma panóplia de recursos que as famílias podem mobilizar no sentido de “trabalhar o sistema” e, por essa via, assegurarem o acesso aos *nichos exclusivos* que lhes podem garantir distinção. “Manipular” a área de residência e indicar um encarregado de educação de “conveniência”, mobilizar “influências”, “reclamar” e fazer escolhas estratégicas das disciplinas de opção constituem alguns dos expedientes que podem facilitar o sucesso na consecução dos objectivos pretendidos. Contudo, neste texto, não são esses expedientes que constituem o nosso foco de análise, mas antes a identificação e discussão dos critérios que os encarregados de educação disseram ter privilegiado no momento em que efectuaram a escolha da escola que os respectivos educandos frequentavam.

### **2.1 Breve contextualização do estudo e caracterização da amostra**

Os dados empíricos em que nos baseamos para desenvolver a nossa análise foram recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado a uma amostra constituída por 815 encarregados de educação, distribuídos por três escolas secundárias (escola *Alfa*, escola *Delta* e escola *Kapa*) de um concelho do norte de Portugal (concelho de *Vila Formosa*). Na constituição da amostra houve a preocupação de que a mesma fosse representativa da diversidade de cursos oferecidos em cada uma das escolas e mais ou menos proporcional ao número de alunos por curso e ano de escolaridade (10º, 11º e 12º). Apresentamos de seguida uma breve caracterização da referida amostra.

---

<sup>6</sup> Para uma análise do dispositivo normativo que regula a matrícula e distribuição dos alunos pelas escolas, ver Despacho nº 373/2002, de 23 de Abril, com as alterações introduzidas pelo Despacho nº 13 765/2004, de 13 de Julho de 2004.

O papel de encarregados de educação é, na grande maioria dos casos (90.2%), assumido pelos progenitores, com clara sobre-representação das mães (58.3% de mães contra 31.9% de pais). Em 5% dos casos o encarregado de educação é o próprio aluno, o que se compreende porque no secundário alguns dos alunos já são maiores de idade.

Apesar de termos recolhido informação relativa à escolaridade do pai e da mãe do aluno, nesta análise tomaremos por referência apenas a escolaridade da mãe. Esta opção fundamenta-se em três considerações: i) na nossa amostra, a maioria dos encarregados de educação são mães; ii) as mães apresentam uma escolaridade média mais elevada<sup>7</sup>; iii) os cruzamentos efectuados com a escolaridade da mãe e do pai não apresentaram resultados substancialmente diferentes.

**Quadro I- Escolaridade dos Pais do Aluno: Escolaridade da Mãe**

	Frequência	%	% Válida	% Cumulativa
Ensino Primário	174	21,3	21,3	21,3
Ensino Preparatório (5º e 6º anos)	174	21,3	21,3	42,7
Ensino Básico (9º ano)	114	14,0	14,0	56,7
Ensino Secundário	155	19,0	19,0	74,7
Ensino Superior <sup>8</sup>	196	22,8	22,8	98,5
Não sabe/ não responde	12	1,5	1,5	100,0
Total	815	100,0	100,0	

**Quadro II- Níveis de escolaridade das mães em função da escola frequentada pelos filhos**

	Total		Escola <i>Alfa</i>		Escola <i>Delta</i>		Escola <i>Kapa</i>	
	Freq <sup>a</sup>	%	Freq <sup>a</sup>	%	Freq <sup>a</sup>	%	Freq <sup>a</sup>	%
Ens. Primario	174	<b>21.3</b>	50	<b>18.6</b>	83	<b>30.3</b>	41	<b>15.1</b>
Ens. Preparatorio	174	<b>21.3</b>	52	<b>19.3</b>	71	<b>25.9</b>	51	<b>18.6</b>
Ens. Basico	114	<b>14.0</b>	42	<b>15.6</b>	27	<b>10.0</b>	45	<b>16.5</b>
Ens. Secundario	155	<b>19.0</b>	54	<b>20.0</b>	50	<b>18.3</b>	51	<b>18.6</b>
Ens. Superior	186	<b>22.8</b>	68	<b>25.3</b>	40	<b>14.6</b>	78	<b>28.7</b>
N sabe/ n resp	12	<b>1.5</b>	3	<b>1.1</b>	3	<b>1.0</b>	6	<b>2.2</b>
total	815	<b>100.0</b>	269	<b>33.0</b>	274	<b>33.6</b>	272	<b>33.3</b>

Como pode ser facilmente constatado pela análise do Quadro II, no caso dos encarregados de educação dos alunos da escola *Delta*, o peso dos dois primeiros níveis de ensino considerados (primário e preparatório) é significativamente superior ao peso que esses mesmos níveis têm no conjunto da amostra. Em contrapartida, nas Escolas *Kapa* e *Alfa*, a percentagem de encarregados de educação que apenas concluiu o ensino preparatório é inferior ao valor

<sup>7</sup> Note-se, por exemplo, que enquanto 17.2% dos pais têm uma escolaridade correspondente ao ensino superior, para o mesmo nível de ensino, no caso das mães a percentagem sobe para os 22.8%.

<sup>8</sup> A categoria Ensino Superior agrega as habilitações correspondentes ao bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento.

percentual da amostra. A desvantagem da escola *Delta* verifica-se também em relação à percentagem de encarregados de educação com nível de formação correspondente ao ensino superior: 14.6% na escola *Delta* contra 25.3% na escola *Alfa* e 28.7% na escola *Kapa*.

## 2.2 “Argumentos de escolha” da escola: entre o “processo” e o “produto”

Centramo-nos agora na questão nuclear para os objectivos desta análise: os factores que foram mais importantes no momento de escolher a escola que os educandos frequentavam. Para recolhermos a resposta dos nossos inquiridos recorreremos a uma pergunta fechada de resposta múltipla. Foram discriminadas 11 alternativas de resposta complementadas com a opção “Outro”, solicitando-se aos inquiridos que, se fosse o caso, o especificassem. Em relação a cada um dos “factores” contemplados, os pais/encarregados de educação deveriam distribuir a sua resposta ao longo de uma escala de tipo Likert que admitia as seguintes alternativas: *Muito Importante; Importante; Pouco Importante; Sem importância*. No quadro seguinte resumimos as respostas dos nossos inquiridos aos vários itens seleccionados.

**Quadro III- Factores que influenciaram os pais/EE na escolha da escola**

(n= 815)

	Muito Imp.		Importante		Pouco Imp.		Sem Imp <sup>a</sup>	
	Freq <sup>a</sup>	%	Freq <sup>a</sup>	%	Freq <sup>a</sup>	%	Freq <sup>a</sup>	%
Proximidade do local de habitação	153	<b>18.8</b>	318	<b>39.0</b>	209	<b>25.6</b>	91	<b>11.2</b>
Proximidade do local de trabalho	53	<b>6.5</b>	173	<b>21.2</b>	257	<b>31.5</b>	274	<b>33.6</b>
Ter o curso pretendido	543	<b>66.6</b>	204	<b>25.0</b>	28	<b>3.4</b>	13	<b>1.6</b>
Outros irmãos/amigos frequentarem a escola	127	<b>15.6</b>	237	<b>29.1</b>	164	<b>20.1</b>	229	<b>28.1</b>
O ambiente de disciplina da escola	290	<b>35.6</b>	385	<b>47.2</b>	78	<b>9.6</b>	19	<b>2.3</b>
O elevado grau de exigência da escola	224	<b>27.5</b>	417	<b>51.2</b>	107	<b>13.1</b>	24	<b>2.9</b>
O prestígio da escola	247	<b>30.3</b>	402	<b>49.3</b>	106	<b>13.0</b>	23	<b>2.8</b>
A escola preparar bem os alunos para os exames	411	<b>50.4</b>	297	<b>36.4</b>	48	<b>5.9</b>	16	<b>2.0</b>
A qualidade das instalações	199	<b>24.4</b>	411	<b>50.4</b>	111	<b>13.6</b>	37	<b>4.5</b>
A abertura da escola aos pais	187	<b>22.9</b>	402	<b>49.3</b>	134	<b>16.4</b>	31	<b>3.8</b>
A posição da escola nas listas ordenadas publicadas nos jornais	87	<b>10.7</b>	271	<b>33.3</b>	250	<b>30.7</b>	111	<b>13.6</b>
Outro (especifique)	8	<b>1.0</b>	3	<b>0.4</b>	4	<b>0.5</b>	0	<b>0.0</b>

Na selecção das possíveis “razões “ para a escolha da escola foram incluídos, além de factores contemplados na legislação que regula as matrículas e a distribuição dos alunos pelas escolas, alguns dos “argumentos” referenciados na literatura sobre a escolha da escola. Ao recorrermos a uma pergunta fechada temos consciência de que corremos o risco de algum enviesamento decorrente do denominado “efeito de pergunta”, apesar de termos incluído a alternativa “Outro”.

Contudo, se tivéssemos optado por uma pergunta aberta, seríamos também confrontados com outros “contras”.<sup>9</sup>

Ao compararmos as frequências de resposta em cada um dos “factores” contemplados, podemos facilmente constatar que, de entre todas as alternativas consideradas, “Ter o curso pretendido” foi a alternativa de resposta que os pais consideraram ter exercido a maior influência na escolha da escola que os respectivos educandos frequentavam. Dos 815 pais inquiridos, 543 (66.6%) atribuíram o grau “Muito Importante” a este factor. Esta “razão” foi ainda indicada como tendo sido “Importante” por 204 inquiridos (25%), isto é, 91.6% dos inquiridos considerou que “Ter o curso pretendido” foi, pelo menos, “Importante” na escolha da escola secundária que os educandos frequentavam.

Para além de ficar bem evidente, como já salientámos acima, que “Ter o curso pretendido” foi o factor de escolha que atingiu o *score* mais elevado no grau “Muito Importante”, também é possível observar que o factor “A escola preparar bem os alunos para os exames” ocupa uma posição destacada. Mais de 400 inquiridos (50.4%) consideram este factor “Muito Importante” na escolha da escola. O terceiro lugar, a uma distância considerável dos dois primeiros, é ocupado pelo factor “O ambiente de disciplina da escola”, item qualificado como “Muito Importante” por 290 inquiridos (35.6%). Seguem-se-lhe “O prestígio da escola”, seleccionado por 247 inquiridos (30.3%), e “O elevado grau de exigência da escola”, com 224 “respostas” (27.5%). Curiosamente, para os pais inquiridos, a qualidade das instalações pesa mais, na escolha da escola, do que a abertura da escola à sua participação. Bastante surpreendente é o baixo número de inquiridos que consideraram “A posição da escola nas listas ordenadas publicadas nos jornais” como factor “Muito Importante” para a escolha da escola. Este factor ocupa a 10ª e penúltima posição, com apenas 87 respostas (10.7%).<sup>10</sup>

Para facilitar a leitura destes dados procedemos à organização dos mesmos num gráfico para cuja elaboração construímos um “índice de importância” agregando os dados relativos à incidência dos graus “Muito Importante” e “Importante” em relação aos factores ponderados na escolha da escola que foram submetidos à apreciação dos pais inquiridos. Um primeiro aspecto que gostaríamos de destacar é que, independentemente de considerarmos apenas o grau “Muito Importante” ou de agregarmos também o grau “Importante”, a “hierarquia” dos factores não é alterada. A posição relativa de cada factor manteve-se exactamente igual. Contudo, como se pode observar no gráfico, ao “adicionarmos” os dados relativos ao grau “Importante”, reduz-se a diferença entre os vários factores. A primeira posição continua a ser ocupada pelo factor “Ter

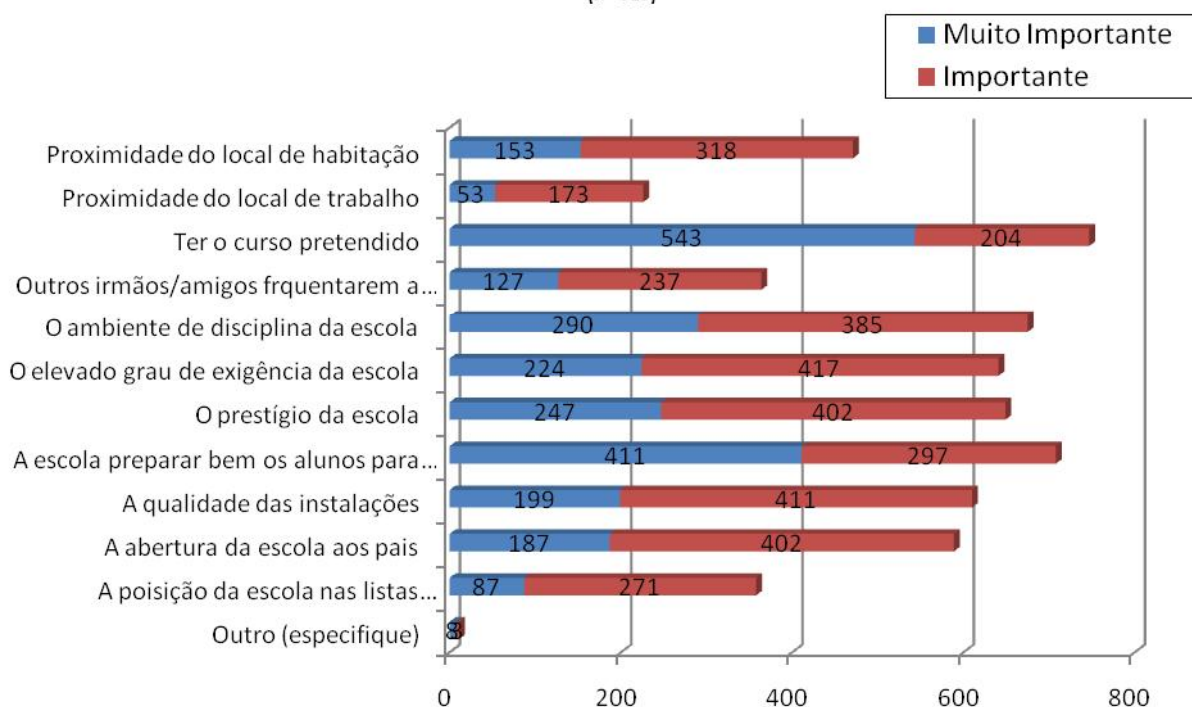
---

<sup>9</sup> Para uma análise dos “prós” e “contras” de cada um dos formatos de pergunta, e dos problemas que lhes estão associados, ver Foddy (1996: 141-169).

<sup>10</sup> Estes dados parecem retirar força ao(s) argumento(s) frequentemente convocado(s) pelos defensores e promotores da publicação das listas ordenadas das escolas (*rankings*) com base nos resultados dos exames do 12º ano de escolaridade.

o curso pretendido”, com 747 respostas (91.6%). “A escola preparar bem os alunos para os exames”, mantém também o 2º lugar, diminuindo a diferença para o 1º lugar. 708 inquiridos (86.8%) consideraram que, na escolha da escola, aquele factor foi, pelo menos, “Importante” e apenas 16 inquiridos (2%) o consideraram como um factor “Sem Importância”. O 3º lugar continua a ser ocupado pelo “ambiente de disciplina na escola”, agora com 675 inquiridos (82.8%) a incluí-lo nos factores “Muito Importante” ou “Importante” no momento de escolher a escola para os respectivos educandos.<sup>11</sup> O “prestígio da escola” e o seu “elevado grau de exigência” mantiveram os 4º e 5º lugares, respectivamente, com valores muito próximos. Os restantes factores, como já realçámos, mantiveram as suas posições relativas.

**Gráfico 1**  
**Qual a importância dos factores abaixo indicados na escolha da escola que o seu filho frequenta?**  
(n=815)



Em síntese, no momento de escolher a escola, os pais, para além do requisito básico daquela ter o curso pretendido, valorizam sobretudo, a boa preparação para os exames, o ambiente de disciplina, o prestígio da escola, o seu grau de exigência, a qualidade das instalações e, em menor grau, a abertura da escola à sua participação. Em contrapartida, a proximidade do local

<sup>11</sup> Na investigação levada a cabo por Adler *et al* (1989) na Escócia, o factor “A escola tem reputação de melhor disciplina” também foi considerado como um das razões mais importantes para a escolha da escola por parte dos pais na transição para o secundário. De entre a longa lista de 32 factores contemplados por aqueles autores, a “boa disciplina” ocupou precisamente o 3º lugar em dois dos três “distritos escolares” de onde foi seleccionada a amostra. (Cf. Adler *et al* (1989: 133-134).

de trabalho, a posição da escola nos *rankings* publicados nos jornais, a presença de irmãos ou amigos e mesmo a proximidade do local de residência parecem pesar bastante menos na decisão de matricular os filhos numa determinada escola. Nesse sentido, o critério do “produto” parece assumir alguma vantagem sobre o critério do “processo”<sup>12</sup>, com as qualidades “educativas” da escola a sobreporem-se, aparentemente, às qualidades não educativas, como por exemplo a proximidade em relação ao local de habitação. Este último factor, que na nossa amostra ocupa uma posição secundária, tem sido referido noutros estudos como um dos principais motivos que levam os pais a escolher uma determinada escola.

### 2.3. Regularidades e discrepâncias: concentração de públicos, mobilização parental ou racionalização da acção?

Dada a natureza preliminar e muito parcelar da análise do material empírico em que se sustentou o nosso percurso de indagação, registámos algumas “tendências” que consideramos oportuno salientar. Desde logo, importa destacar que começa a delinear-se uma observação no sentido de que, quanto a alguns aspectos relacionados com a escolha, encontramos diferenças com alguma expressão entre os respondentes das diversas escolas, enquanto se apresentam menores as discrepâncias entre os segmentos de encarregados de educação com diferentes graus de escolaridade (cf. Sá & Antunes, 2009) o que é algo inesperado e exigindo mais discussão sociológica.

Em todo o caso, os respondentes com desiguais níveis de habilitações literárias mostram sensibilidades e orientações diversas, com os encarregados de educação escolarizados ao nível igual ou superior ao ensino secundário a enfatizar de forma progressivamente mais intensa a importância de preparar bem para os exames, a exigência atribuída à escola, ou a atenuar a relevância da qualidade das instalações, a valorização dos *rankings* das escolas e a sua preferência em função do ambiente de disciplina face a outros segmentos de respondentes. Não se pode, contudo, concluir que a escala de prioridades e de valorização (ao nível de importante e muito importante) de factores-base para a escolha da escola apresenta divergências de monta entre os segmentos com diversos graus de escolaridade.

Entre as escolas encontramos expressivas divergências de frequências de respostas quanto à importância atribuída a alguns factores de escolha da escola em que o jovem estudante se encontrava. Os dados recolhidos permitem-nos constatar que a escola *Alfa*, quando comparada

---

<sup>12</sup> Tomamos aqui os termos *produto* e *processo*, enquanto critérios de escolha da escola, no sentido que lhes atribuem Elliott *et al.* (1981), citados por Adler *et al.* (1989: 95). No primeiro caso incluem-se as escolhas que conferem prioridade aos resultados académicos, nomeadamente os que se traduzem no *score* alcançado pela escola nos exames nacionais. Por seu lado, as escolhas que valorizam o *processo* são aquelas que conferem prioridade ao bem estar e felicidade da criança, enquadrando-se no que aqueles autores designam de "perspectiva humanista", a que contrapõem a "perspectiva tecnológica" dos adeptos do *produto*.



com as outras duas escolas estudadas, parece exercer uma maior capacidade de atracção sobre os encarregados de educação que tendem a expressar maior adesão a “factores de escolha” como o elevado grau de exigência, o preparar bem para os exames, o prestígio da escola e a sua posição nos *rankings* publicados pela comunicação social e revelam menor sensibilidade a factores como a proximidade. Por sua vez, os nossos respondentes da escola *Delta* são, comparativamente com os outros inquiridos, bastante mais atentos aos condicionalismos da proximidade, enquanto a exigência ou o prestígio tem relativamente menos peso na sua decisão, sendo o ambiente de disciplina da escola um factor importante na ponderação da decisão de uma esmagadora maioria de respondentes. A escola *Kapa* ocupa uma posição intermédia no conjunto dos *argumentos de escolha* considerados (cf. Sá & Antunes, 2009).

Seleccionamos os quatro ‘argumentos/factores de escolha’ que mais salientam essa discrepância das orientações dos pais e encarregados de educação quando consideradas as diferentes escolas. São eles, em primeiro lugar, “a posição da escola nas listas ordenadas publicadas pelos jornais”, seguido de “proximidade do local de habitação”, com “elevado grau de exigência da escola” e “prestígio da escola” em terceira e quarta posições quanto à sua capacidade discriminativa da força relativa de certas orientações entre os públicos dos estabelecimentos em questão (com, respectivamente, 25.9, 18, 9, 15 e 14 pontos de diferença entre o maior e o menor peso percentual de respondentes que numa dada escola considerou que esse factor foi muito importante/importante na sua opção).

Assim, é de destacar a posição muito modesta que os *rankings*, publicados pela comunicação social, assumem no momento da escolha da escola. No conjunto dos nossos inquiridos, apenas cerca de 10% (87) reconheceram atribuir muita importância àquela “informação”. Este critério é, aparentemente, menos valorizado pelos encarregados de educação detentores de um curso superior (37%) do que pelos que possuem uma escolaridade correspondente ao ensino secundário ou inferior (46.1%).

É, contudo, mais uma vez, quando convocamos a variável escola que as diferenças na valorização dos *rankings* se acentuam. Como se pode observar no quadro seguinte, a escola *Alfa* concentra, a razoável distância das outras duas escolas, a maior percentagem de encarregados de educação que confere grande importância ao factor “*rankings*” como fonte de informação para a escolha da escola.

**Quadro IV- Grau de importância atribuído pelo encarregado de educação ao factor “posição da escola nas listas ordenadas publicadas pelos jornais” em função da escola frequentada pelo educando**

	Muito Imp.		Importante		Freq <sup>a</sup> (a+b)	%
	Freq <sup>a</sup> a)	%	Freq <sup>a</sup> b)	%		
Escola <i>Alfa</i> (n= 269)	48	<b>17.8</b>	111	<b>41.2</b>	159	<b>59.1</b>
Escola <i>Delta</i> (n= 274)	17	<b>6.2</b>	74	<b>27.0</b>	91	<b>33.2</b>
Escola <i>Kapa</i> (n= 270)	22	<b>8.1</b>	86	<b>31.8</b>	108	<b>40.0</b>

Enquanto, na escola *Delta*, apenas 33.2% dos inquiridos consideraram importante a informação dos *rankings*, essa mesma informação é considerada importante por 59.1% dos pais da escola *Alfa*. Este é mais um indicador de que esta escola é mais procurada pelo segmento dos encarregados de educação com um comportamento de escolha mais pró-activo, que explora os “nichos de excelência” de modo a assegurar algumas vantagens competitivas muito relevantes no quadro de uma crescente “inflação escolar” (Duru-Bellat, 2006) e consequente desvalorização dos diplomas escolares que, nas palavras de Canário (2001: 150), torna estes, “cada vez menos rentáveis”, mas também cada vez mais “imprescindíveis”.

Contrariando outras investigações<sup>13</sup>, os nossos inquiridos, no momento de escolherem a escola, conferem, aparentemente, um papel secundário ao factor “proximidade do local de habitação”. De resto, na *liga* dos factores mais importantes, o critério da localização geográfica ocupa posições no fundo da tabela, seja em relação à proximidade do local de habitação (8ª posição), seja em relação à proximidade em relação ao local de trabalho (11ª posição). Quando cruzamos a valorização da proximidade do local de habitação com a escolaridade do encarregado de educação verifica-se que, de modo algo surpreendente, aquela valorização aumenta à medida que se sobe na hierarquia da escolarização dos inquiridos. Parecem ter sido os pais que concluíram níveis de escolarização mais elevados que mais importância conferem ao factor proximidade da escola em relação ao local de habitação, diferença que se torna mais visível quando se adicionam as frequências do “Muito Importante” e do “Importante (61% consideram esse argumento muito importante/importante para a sua opção contra apenas 52.8% dos encarregados de educação de com o ensino primário que se manifestam no mesmo sentido <sup>14</sup>).

<sup>13</sup> Noutros estudos (por ex., Aldler *et al*, 1989) os critérios da proximidade e da facilidade de acesso têm sido considerados como dos mais determinantes nos comportamentos de escolha da escola por parte dos pais.

<sup>14</sup> Muito evidentemente este dado levanta perplexidades em diversos sentidos: aqueles valores podem ser explicados porque os respondentes com o ensino primário – estando já sobresseleccionados (dadas as baixas taxas de frequência do ensino secundário aquando da administração do questionário, que em 2006 e 2007 se situavam em torno dos 50% da faixa etária relevante, estas seriam as famílias mais escolarizadas e/ou mais mobilizadas em torno da educação dos seus filhos (Almeida e Vieira, 2006: 111) –, representam uma certa ‘nata’ do segmento homólogo da população portuguesa para quem as questões pragmáticas levantadas pela distância são bastante secundarizadas? Porque para

Contudo, é importante notá-lo, as diferenças de valorização daquele factor entre os distintos níveis de escolaridade não são percentualmente muito significativas, exceptuando o caso dos pais com o ensino primário. Em contrapartida, quando convocamos a variável escola frequentada pelo educando, observam-se diferenças bastante acentuadas, sobretudo quando agregamos as frequências do “Muito Importante” e “Importante”.

A diferença de cerca de 20 pontos percentuais entre a escola *Alfa* e a escola *Delta* reflecte uma valorização diferenciada do critério de escolha “proximidade em relação ao local de habitação”. Os pais dos alunos da escola *Alfa* secundarizam mais aquele factor, ou seja, estão, aparentemente, mais disponíveis para seleccionar escolas a maior distância da habitação, alargando assim o seu leque de escolhas. A compreensão do significado desta diferença terá de considerar que os encarregados de educação com o ensino primário, subsegmento de pais que, como referimos antes, aparentemente, menos valoriza este factor de escolha, está sub-representado nesta escola face aos dois outros estabelecimentos observados (cf. Quadro II).

**Quadro V- Grau de importância atribuído pelo encarregado de educação ao factor “proximidade do local de habitação” em função da escola frequentada pelo educando**

	Muito Imp.		Importante		Freq <sup>a</sup> (a+b)	%
	Freq <sup>a</sup> a)	%	Freq <sup>a</sup> b)	%		
Escola <i>Alfa</i> (n= 269)	42	<b>15.6</b>	89	<b>33.0</b>	131	<b>48.6</b>
Escola <i>Delta</i> (n= 274)	65	<b>23.7</b>	120	<b>43.8</b>	185	<b>67.5</b>
Escola <i>Kapa</i> (n= 270)	46	<b>17.0</b>	109	<b>40.5</b>	155	<b>57.4</b>

Como acontece com o argumento “prestígio da escola”, quando cruzámos a valorização do “elevado grau de exigência”, enquanto factor de escolha, com a escola frequentada pelos educandos dos nossos inquiridos, observam-se diferenças muito significativas.

**Quadro VI- Grau de importância atribuído pelo encarregado de educação ao factor “elevado grau de exigência da escola” em função da escola frequentada pelo educando**

	Muito Imp.		Importante		Freq <sup>a</sup> (a+b)	%
	Freq <sup>a</sup> a)	%	Freq <sup>a</sup> b)	%		
Escola <i>Alfa</i> (n= 269)	110	<b>40.8</b>	121	<b>45.0</b>	231	<b>85.8</b>
Escola <i>Delta</i> (n= 274)	47	<b>17.0</b>	147	<b>53.6</b>	194	<b>70.8</b>
Escola <i>Kapa</i> (n= 270)	67	<b>24.8</b>	149	<b>55.1</b>	216	<b>80.0</b>

---

essa fracção o sistema educativo existe na sua expressão local a questão distância/proximidade não é relevante porque não se coloca? Questões a necessitar de explorações através de outros recursos metodológicos.

Enquanto, na escola *Delta*, 17% dos inquiridos consideraram “Muito Importante” o elevado grau de exigência da escola, na escola *Alfa*, este nível da escala foi indicado por 40.8% dos encarregados de educação, ocupando a escola *Kapa* uma posição intermédia com 24.8% dos pais a atribuírem a importância máxima ao elevado grau de exigência como factor de escolha da escola. Estas diferenças entre escolas na valorização do factor “elevado grau de exigência” como “argumento de escolha” podem ser parcialmente explicáveis pelas diferenças de concentração de segmentos de pais com distintos níveis de escolarização nas três escolas consideradas. Na verdade, por um lado, observamos uma correlação positiva entre o nível de escolaridade do encarregado de educação e a valorização do factor “elevado grau de exigência”; isto é, registámos um aumento gradual da importância daquele factor à medida que se eleva o nível de escolaridade do inquirido. Esta variação interrompe-se na transição do ensino básico para o secundário, onde se verifica uma quebra, sendo retomada com a habilitação académica de ensino superior; por outro lado, constatamos que é nas escolas que concentram maiores percentagens de pais com níveis de escolaridade mais elevados que mais se valoriza o factor “elevado grau de exigência”. Contudo, e esta é também uma questão a suscitar discussão sociológica, a discrepância entre escolas parece ser apenas parcialmente associável às diferenças de escolaridade dos respectivos encarregados de educação, uma vez que, para além de outros aspectos, não há uma correspondência directa, em cada uma das escolas, entre os pesos percentuais de, por um lado, o grau de importância atribuído a este ‘factor de escolha’ e, por outro lado, a expressão dos diversos níveis de escolarização entre os encarregados de educação.

No conjunto da nossa amostra, quatro em cada cinco inquiridos consideraram que “o prestígio da escola” foi um factor importante no momento de decidirem onde matricular os educandos no ensino secundário. A valorização deste factor, ainda que bastante generalizada, não se distribui de modo uniforme pela população inquirida. Desde logo, aquela valorização apresenta alguma variação em função do nível de escolarização do inquirido, particularmente quando focamos o nível da escala “Muito Importante”, sendo tendencialmente mais elevada à medida que se sobe o nível de escolaridade dos inquiridos até se atingir o ensino secundário, baixando no segmento dos encarregados de educação com o ensino superior. Contudo, a diferença mais significativa na valorização deste “argumento de escolha” surge quando mobilizamos a variável escola frequentada pelo educando.

Assim, a importância conferida ao *argumento de escolha* “prestígio da escola” constitui outro factor de diferenciação da escola *Alfa* em relação às outras duas escolas (88.8% dos encarregados de educação dessa escola, contra 74.8% na escola *Delta* e 75% na escola *Kapa*, afirmaram que “o prestígio da escola” foi um argumento importante para a sua opção em termos

de estabelecimento de ensino). Em termos relativos, a percentagem de encarregados de educação da primeira escola que classificou como “Muito Importante” aquele *argumento de escolha* (43.1%) quase duplicou a percentagem dos que atribuíram esse mesmo grau de importância nas outras duas escolas (22.9% e 25.1%, respectivamente). Da análise destes dados, parece poder concluir-se que, no momento de escolher a escola, os pais dos alunos que frequentavam a escola *Alfa* tiveram em maior conta o “prestígio da escola” do que os pais cujos educandos frequentavam as escolas *Delta* e *Kapa*, diferença que não se explica, no essencial, com base na desigual concentração de pais com distintos níveis de escolarização, porque as escolas *Alfa* e *Kapa* apresentam uma composição muito idêntica quanto à distribuição dos diversos níveis de escolarização entre os encarregados de educação (cf. Quadro II) e mostram significativas discrepâncias quanto à valorização do *argumento de escolha* “prestígio da escola”.

## 2. À laia de conclusão

Numa breve síntese da análise aqui desenvolvida, julgamos pertinente destacar alguns dos aspectos que foram aflorando ao longo do texto. Num contexto marcado pela complexa tessitura da reconfiguração dos processos de multirregulação na arena educativa, que se desenvolve em paralelo com uma crescente procura (desencantada) da educação, é fundamental questionar se (e em que medida) a “democratização quantitativa”, traduzida no acesso a mais educação para todos, tem contribuído para a “democratização qualitativa”, ou se, pelo contrário, tem antes induzido formas de “democratização segregativa” (Merle, 2002), traduzida na “translação” e “recomposição” das desigualdades.

As políticas de (livre) escolha da escola pelos pais, componente essencial dos processos de refundação das relações entre “produtor” e o “consumidor” dos bens educativos, têm-se prestado a leituras diversas, umas enfatizando o seu potencial democratizador, outras denunciando a sua agenda oculta orientada para a (re)elitização do sistema (Ball, 1995). Compreender o modo como diferentes categorias de pais organizam as suas “hierarquias de excelência”, através dos “argumentos de escolha” que privilegiam, constituiu um dos objectivos centrais deste ensaio.

Apesar da natureza preliminar e muito parcelar da análise do material empírico em que nos baseamos, julgamos oportuno registar algumas “tendências” que consideramos oportuno salientar. Desde logo, importa destacar que começa a delinear-se uma observação no sentido de que, quanto a alguns aspectos relacionados com a escolha, encontramos diferenças com alguma expressão entre os respondentes das diversas escolas, embora menor entre os segmentos de respondentes (pais/encarregados de educação) com diferentes graus de escolaridade, o que é algo inesperado e para que ensaiaremos algumas possíveis pistas de leitura.

Em todo o caso, os respondentes de diversos graus de escolaridade mostram sensibilidades diversas, com os encarregados de educação escolarizados ao nível igual ou superior ao ensino secundário a enfatizar de forma progressivamente mais intensa a importância de preparar bem para os exames, a exigência atribuída à escola, ou a atenuar a relevância da qualidade das instalações, a valorização dos *rankings* das escolas e a sua preferência em função do ambiente de disciplina face a outros segmentos de respondentes. Não se pode, contudo, concluir que a escala de prioridades e de valorização (ao nível de importante e muito importante) de factores-base para a escolha da escola apresenta divergências de monta entre os segmentos com diversos graus de escolaridade. Isto é, a partir dos dados agregados das três escolas, nesta fase da análise, afigura-se-nos problemático definir *hierarquias de excelência* baseadas em *padrões de escolha* estruturados a partir das variáveis de caracterização da população, com particular referência aos níveis de escolaridade concluídos. Com efeito, para um número significativos de *argumentos de escolha*, é possível encontrar *adeptos* com idênticos níveis de entusiasmo em todo o espectro de encarregados de educação.

No entanto, entre as escolas encontramos expressivas divergências de frequências de respostas quanto à importância atribuída a alguns factores de escolha da escola em que o jovem estudante se encontrava. Os dados recolhidos permitem-nos constatar que a escola *Alfa*, quando comparada com as outras duas escolas estudadas, parece exercer uma maior capacidade de atracção sobre os encarregados de educação que tendem a expressar maior adesão a “factores de escolha” como o elevado grau de exigência, o preparar bem para os exames, o prestígio da escola e a sua posição nos *rankings* publicados pela comunicação social e revelam menor sensibilidade a factores como a proximidade. Isto é, esta escola, de acordo com a tipologia proposta por Barroso & Viseu (2003: 911), parece integrar-se na categoria das “escolas atractivas e mobilizadas”, uma vez que evidencia, simultaneamente, uma elevada procura por parte dos pais (e dos alunos) e um dinamismo pedagógico observável na diversidade de projectos pedagógicos que nos foram reportados. Seja porque exerce uma acção magnética sobre os encarregados de educação que mais valorizam determinadas propriedades escolares, seja porque o *filtro* que utiliza para resolver o problema da procura que excede a oferta retém alunos cujos encarregados de educação valorizam aquelas mesmas propriedades, o resultado final parece ser uma maior concentração dos encarregados de educação que, além (e para além) de uma escolaridade média mais elevada, aderem a uma *hierarquia de excelência* que ressalta propriedades mais centradas no “produto”, derivadas sobretudo das aparentes qualidades académicas da escola.

Esta pista de indagação deve, contudo, ser apresentada com bastante prudência porque, como referimos antes, os dados em que sustentamos esta leitura, além de parcelares, encontram-se

ainda em processo de exploração. Além disso, como tem sido reconhecido por outras investigações (Adler *et al.*, 1989; Gewirtz *et al.*, 1995), identificar “razões” de escolha da escola a partir de uma lista ordenada (“abordagem do menu”), além de pressupor um actor social guiado por uma hiper-racionalidade (Sfez, 2000), esconde ainda um potencial efeito de enviesamento induzido pelas alternativas (não) consideradas.<sup>15</sup> Acresce ainda que, no nosso caso, o questionário foi aplicado na parte final do ano lectivo, exigindo do inquirido a reconstituição de um procedimento que, na melhor das hipóteses tinha tido lugar cerca de um ano antes (alunos do 10º ano), embora para a maioria tivesse ocorrido mesmo com dois a três anos de distância (alunos do 11º e 12º anos de escolaridade). Admitimos, também por isso, como linha de linha de exploração futura, a hipótese de que a desigual concentração de pais que, aparentemente, valorizam diferentes argumentos de escolha nas três escolas, possa ter menos relação com as variáveis integradas na equação no momento em que processaram a escolha do que com as características percebidas (e valorizadas) na escola cujos educandos frequentavam no momento em que foram inquiridos. A confirmar-se esta hipótese, pelo menos em relação a determinados factores seleccionados, “as hierarquias de excelência”, mais do que “razões” que determinaram a escolha, seriam, nuns casos, a imagem reflectida das características que os inquiridos reconhecem na escola cujos educandos frequentam e, noutros casos, a imagem projectada da escola que idealizam, isto é, por exemplo, o classificar o “preparar bem para os exames” como “Muito Importante”, tanto nos pode informar da relevância daquele factor como argumento de escolha, como traduzir uma expectativa normativa em relação ao mandato da escola.

Como advertem Gewirtz *et al.* (1995: 6), o processo de escolha da escola é bastante mais confuso, intuitivo, multidimensional e irracional do que admitem os dispositivos desenhados para o captar. Além disso, para apreender a sua natureza *contextual* são necessárias metodologias sensíveis às idiossincrasias locais e à diversidade de *capitais* que subsume. Como advertem os mesmos autores, “choice means different things to different people in different settings” (Gewirtz *et al.*, 1995: 23). Assim, por exemplo, quer as convergências, quer as discrepâncias, em torno de “argumentos de escolha” entre diferentes categorias de pais só são descodificáveis quando devolvidos aos quadros de inteligibilidade que lhes balizam o(s) sentido(s). Como afirmam Denzin & Lincoln (1998: xvii), “All knowledge is always local. Situated in a local culture and embedded in organizational sites.” Neste sentido, as “leituras” que aqui trazemos constituem tão só ecos de vozes cuja polifonia não é captável pela rudeza da

---

<sup>15</sup> Como expressivamente demonstram Adler *et al.* (1989:131), o simples *formato* das questões (abertas ou fechadas) pode conduzir a que “razões” de escolha que não foram sequer contempladas (porque não esperadas) nas perguntas fechadas, apareçam em lugar cimeiro quando a questão é apresentada no formato aberto. Como afirmam aqueles autores, as perguntas fechadas apenas podem ser construídas “if the answers are already known” (ibidem).

ferramenta que utilizámos. A dilucidação de algumas das incertezas com que nos deparámos impõe, portanto, o *retorno ao campo*, espera-se agora munidos de um arsenal técnico-metodológico mais apto a captar, não apenas os ditos, mas também os interditos. Os silêncios podem ser ruidosamente eloquentes.

### 3. Referências Bibliográficas

- Adler, M., Petch, A. & Twidie, J. (1989). *Parental Choice and Educational Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Almeida, Ana Nunes de & Vieira, Maria Manuel (2006). *A Escola em Portugal. novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: ICS.
- Antunes, F. & Sá, V. (2006). Estado, Escolas, Famílias: Públicos Escolares e Regulação da Educação. In A. Moreira, J. A. Pacheco, S. C. Cardoso & A. C. Silva (Orgs.). *Globalização e (Des)igualdades: Os Desafios Curriculares. Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro*, pp. 1198-1212. Braga/Universidade do Minho.
- Ball, S. (1995). Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: O Mercado Como uma Estratégia de Classe. In P. Gentili (Org.). *Pedagogia da Exclusão : Crítica ao Neoliberalismo em Educação*, pp. 196-225. Petrópolis: Editora Vozes.
- Barroso, João (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 82, pp. 63-92. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acedido em Setembro de 2006).
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*, pp. 41-70. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: De uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educação e Sociedade*, vol 24, nº 84, pp. 897-921. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Canário, R., Alves, N. & Rolo, C. (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Duru-Bellat, M (2006). *L'Inflation Scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil.
- Le Grand, J. (1991). Quasi Markets and Social Policy. *Economic Journal*, Vol. 101, pp. 1256-1267.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Lisboa.



- Gewirtz, S., Ball, S. & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho (IE).
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de L'Enseignement*. Paris: La Découverte.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Reay, D. (1998). Engendering Social Reproduction: Mothers in the Educational Marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 19, nº 2, pp. 195-209.
- Sá, Virgínio & Antunes, Fátima (2009). Hierarquias de excelência: alguns factores subjacentes à escolha da escola pelos pais. Comunicação apresentada ao X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança, 1-3 de Maio de 2009.
- Sfêz, L. (1990). *Crítica da Decisão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Walford, G. (1994). *Choice and Equity in Education*. London: Cassell.
- Whitty, G. (1996). Autonomia da Escola e Escolha Parental: Direitos do Consumidor versus Direitos do Cidadão na Política Educativa Contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 115-139.
- Whitty, G. & Power, S. (1997). Quasi-Markets and Curriculum Control: Making Sense of Recent Education Reform in England and Wales. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 33, nº 2, pp. 219-240.