

# Os desempenhos acadêmicos no ensino secundário (médio): entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal

---

JOSÉ AUGUSTO PALHARES<sup>1</sup>

---

## Resumo

Resultados de um inquérito por questionário a dois grupos de alunos (excelentes e não-excelentes) de quatro escolas portuguesas permitiram aceder às suas trajetórias e disposições, aos seus quotidianos pedagógicos e culturais. A análise dos dados revelou “ofícios de aluno” plurais, muito embora ancorados em radicais comuns ligados ao uso do tempo na escola e fora dela, na identificação de atividades não-escolares e na assimilação e descodificação de uma ética de trabalho subjacente ao arquétipo de sucesso escolar. O uso do tempo, na escola e fora dela, aparece sobredeterminado pelo core do currículo, não sendo, porém, independente das origens sociais e de género, assim como do tipo de atividades não-escolares que compõem as opções educativas dos alunos. Partindo de um modelo de análise que cruza dois eixos (centro e periferia e formal e informal) procuramos discutir o sentido atual da excelência na escola pública portuguesa, focalizando muito particularmente as relações e as interdependências entre o escolar e o não-escolar, ou por outras palavras, entre o centro e as periferias educativas habitadas pelos jovens enquanto alunos.

Palavras-chave: Desempenho escolar. Educação formal, não-formal e informal. Centro e periferia educativas.

## Abstract

Results from a survey by questionnaire conducted with two groups of students (excellent and non-excellent) of four school allowed access to the multiple pathways and dispositions of students, as well as to their pedagogical and cultural everyday. Data analysis revealed plural “student’s craft”, although anchored in

common roots associated with the use of time in and out of school contexts, in the identification of non-school activities and in the assimilation and decoding of work ethic that underlies the archetype of school achievement. Use of time, in or outside school, appears over-determined by the core of the curriculum (without being, however, independent of gender and social origins) and by the non-school activities comprised among the student's educational choices. Beginning from a theoretical framework which crosses two axis (center and periphery and formal and informal) we try to discuss the current sense of excellence in the Portuguese state school, with a particular focus on the relations and inter-dependencies between school and non-school or, in other words, between the educational center and the peripheries inhabited by youngsters as students.

Keywords: School performance. Formal, non-formal and informal education. Educational center and periphery.

## Resumen

Los resultados de una encuesta por cuestionario a dos grupos de alumnos (excelentes y no excelentes) de cuatro escuelas portuguesas permitieron acceder a sus trayectorias y disposiciones, a sus cotidianos pedagógicos y culturales. El análisis de los datos reveló “oficios de alumno” plurales, aunque anclados en radicales comunes ligados al uso del tiempo en la escuela y fuera de ella, en la identificación de actividades no escolares y en la asimilación y descodificación de una ética de trabajo subyacente al arquetipo de éxito escolar. El uso del tiempo, en la escuela y fuera de ella, aparece sobre determinado por el núcleo del currículo, no siendo, sin embargo, independiente de las orígenes sociales y de género, así como del tipo de actividades no escolares que componen las opciones educativas de los alumnos. A partir de un modelo de análisis que cruza dos ejes (centro y periferia y formal e informal) tratamos de discutir el sentido actual de la excelencia en la escuela pública portuguesa, enfocando muy particularmente las relaciones y las interdependencias entre el escolar y el no escolar, o por otras palabras, entre el centro y las periferias educativas habitadas por los jóvenes como alumnos.

Palabras clave: Desempeño escolar. Educación formal, no formal e informal. Centro y periferia educativas.

## Introdução

Partindo de um ponto de vista sociológico ancorado na realidade educativa portuguesa, propomo-nos refletir neste texto sobre as relações que se tecem entre o escolar e o não-escolar, designadamente as complementaridades, as interceções e o estatuto que os modos de educação/

aprendizagem assumem na construção dos percursos de vida e na organização dos quotidianos juvenis. Para a concretização deste objetivo iremos convocar o espólio teórico e empírico construído no quadro de um projeto de investigação desenvolvido entre 2012-2015 e intitulado *Entre mais e melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*<sup>2</sup>.

Uma das linhas desta pesquisa pôs a descoberto a adoção de práticas e rituais de distinção académica, uma tendência observada em cerca de 90% das escolas e/ou agrupamentos de escolas. Quer formalmente consagrados, quer efetivamente praticados, os diversos mecanismos de distinção adotados assentavam, sobretudo, na valorização do desempenho académico dos alunos, dando força ao diagnóstico do avanço da ideologia (neo)meritocrática na escola pública portuguesa (AFONSO, 2013). Muito embora as instituições escolares tivessem também consagrado nos respetivos projetos educativos e regulamentos internos mecanismos de distinção mais enquadráveis numa lógica democrática e cidadã (valorização dos valores e dos comportamentos) (TORRES; PALHARES; BORGES, 2015; PALHARES; TORRES, 2017), o certo é que a ênfase nos resultados obnubilou a “diversificação das formas de excelência” (COLLÈGE DE FRANCE, 1985) e tornou prioritária a visibilidade dos melhores. A premiação da excelência académica faz parte de uma agenda política simultaneamente mais ampla e subtil, pois convive bem com os parâmetros da nova gestão pública, com uma governação alavancada pelos números (GREK *et al.*, 2009; GREK; OZGA, 2010; LAWN, 2011/2012), com as lógicas da mercantilização da educação; o marketing educacional, cada vez mais adotado pelas escolas, fará eco dos sucessos e das mais-valias institucionais, trazendo para a ribalta os mais bem-sucedidos ao longo do ano escolar, as boas prestações dos seus alunos nos exames nacionais e a publicitação do número de ingressados nos cursos superiores socialmente mais prestigiados. Sendo inequívoco o facto de as escolas e/ou agrupamentos de escolas estarem mandata-dos constitucionalmente para o cumprimento da missão democrática e cidadã, porém, a interposição de outras agendas mais globais e difusas tem induzido a adoção de estratégias organizativas, pedagógicas e socializadoras conducentes à obtenção de indicadores de performatividade. Não sendo propriamente uma deriva da aludida missão, a busca de estes indicadores traduziu-se, no entanto, na incorporação de mais seletividade na equação educativa da escola pública, com repercussões evidentes nos

figurinos pedagógicos e organizacionais e introduzindo algumas incógnitas na dilemática conciliação entre mais escola (mandato democrático) e melhor escola (mandato meritocrático) (TORRES; PALHARES, 2014).

Recentrando o foco no objeto deste texto, impõe-se compreender quem são os melhores (e, por contraste, os menos melhores) e como estruturam o seu quotidiano. Seria demasiado ousado propor-se aqui mais do que pistas para interpretar as relações entre o desempenho académico e envolvimento dos jovens alunos em outros contextos e atividades de educação e aprendizagem. E neste processo de aproximações heurísticas e de experimentações estatísticas não raras vezes nos demos conta de que há percursos e projetos distintos no universo juvenil (compulsivamente alunos até ao final dos 12 anos de escolaridade ou à maioridade), sentindo-se o seu pulsar em múltiplas inscrições e envoltimentos nos vários sítios da cidade. Mais do que determinar relações de causalidade a nossa proposta é de natureza exploratória. Para tal, apoiar-nos-emos em resultados de um inquérito por questionário administrado a dois grupos de alunos (alunos excelentes e não-excelentes; ou se preferirmos os melhores e os menos melhores) de quatro escolas secundárias (ensino médio), a partir do qual foi possível aceder, de forma extensiva, a diversas trajetórias e disposições, aos seus quotidianos pedagógicos e culturais. Porque também realizamos entrevistas semiestruturadas e focus group a alunos com distintos desempenhos académicos, da adição e cruzamento destes dados revelaram-se ofícios de aluno plurais, muito embora ancorados em radicais comuns ligados ao uso do tempo na escola e fora dela. O uso do tempo, na escola e fora dela, sobredeterminado pelo core do currículo, emergiu como variável potencialmente explicativa para a compreensão do desempenho escolar, não obstante as origens sociais e o género, bem como o tipo de atividades não-escolares que compõem as opções educativas dos alunos, se prefigurarem com variáveis inequívocas nesta análise.

## O centro e a periferia, o formal e o informal

Entre o centro e as periferias vão-se tecendo os ideários e as imaginações de uma educação integral. À tradicional representação social da importância da educação escolar para o futuro das crianças e dos jovens foram-se progressivamente aduzindo outros quadros representacionais fundados no almejado desenvolvimento integral (ou global) dos educandos. A “inflação

dos diplomas” (PASSERON, 1982; DURU-BELLAT, 2006) e a suposta crise da escola (AFONSO, 2001, 2003) fizeram emergir opções de valorização e de diferenciação sociais de bases não-formais e informais. O centro do programa educativo da contemporaneidade – ou o “escolocentrismo”, na proposta de Correia e Matos (2001) – continuou a fortalecer-se, ou pelo menos acalentou-se a ideia de que a hierarquia dos saberes ainda continua a gravitar em torno do seu eixo, muito embora o avanço da propalada sociedade do conhecimento tenha fomentado e gerado novas possibilidades, sítios e espaços de aprendizagem (PALHARES, 2008). Por sua vez, à medida que o centro supostamente se fortalecia, foram-se visibilizando e surgindo nas suas margens contextos e instituições promotoras de atividades e programas potencialmente educativos, ora interagindo e complementando o seu “programa institucional” (DUBET, 2002), ora multiplicando o leque de ofertas de aprendizagens indutoras de novos horizontes pessoais e profissionais, ora, mesmo, dando continuidade ao trabalho escolar fora da escola. Poder-se-á dizer que as alternativas educativas raramente se afirmaram autonomamente e ainda assim aquelas que o tentaram – como é o caso do ensino doméstico (RIBEIRO, 2015; RIBEIRO; PALHARES, 2017) – permaneceram reféns da matriz e das lógicas centripetas da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 1994). Estaremos, assim, em presença de dinâmicas educativas e de aprendizagens situadas na periferia, aqui entendida como metáfora da pluralidade de contextos e de possibilidades existentes na cidade, mas cuja tessitura se encontra ainda amarrada ao racional que consolida o centro, o sistema formal de educação.

As noções de centro e de periferia têm sido utilizadas amiúde nas ciências sociais, tendo mesmo ultrapassado a denotação espacial consagrada pela geografia e adaptadas, frequentemente, por autores de inspiração marxista para ilustrar as relações de dominação e dependência entre Estados. No espólio da sociologia sobressai a obra de Edward Shils (1992), na qual se compila uma série de ensaios sob o título “Centro e Periferia” e onde o autor discorre sobre o funcionamento da estrutura social sob a influência da corrente estrutural-funcionalista. Concebe as noções de “sistema central de valores” e “sistema institucional central”, que em conjunto com a “autoridade”, formariam o centro; os valores implícitos às decisões tomadas pelos dirigentes e a sua disseminação e controlo pelas instituições exerceriam a dominação por consenso ou de forma coercitiva junto de indivíduos, grupos ou classes, os quais formariam a periferia social. Mesmo admitindo que o centro que nós preconizamos seja um eixo em torno do qual gravitem uma

série de instituições, concepções e valores e inclusive representações de educação decalcadas da forma escolar, estamos em crer que as sociedades competitivas e individualizadoras dificilmente poderão sedimentar o consenso como via para a coesão social. A educação parece ainda gerar consensos sociais, não obstante a narrativa de futuro que a sustenta ter vindo a diluir-se analogamente à própria ideia de sociedade. Contudo, a existirem esses consensos sê-lo-ão frágeis ou de distinta natureza, pois é também a própria ideia de educação que tem vindo a ser questionada e a ser substituída pela noção de aprendizagem, tal como tem sido apontado por diversos autores (JARVIS, 2007; LIMA, 2007; BIESTA, 2009; COLLEY; HODKINSON; MALCOM, 2014; ROGERS, 2014). A aceitação de que vivemos numa sociedade de aprendizagem ao longo da vida equivale a admitir, segundo Jarvis (2007, p. 66-67), que esta não é responsabilidade do Estado, mas sim dos indivíduos; que estes devem estar preparados e adaptar-se às mudanças rápidas da sociedade; que os materiais de aprendizagem são produtos de consumo como qualquer outro produto; que os conhecimentos práticos irão adquirir cada vez mais significado; que a escola terá de mudar rapidamente para se adaptar ao mundo atual; que os conhecimentos adquiridos fora da escola devem ser reconhecidos e ser-lhes atribuído um valor idêntico ao saber escolar; que o aluno possa escolher os seus percursos em função das suas necessidades e ver posteriormente reconhecidas socialmente as suas opções; entre outros aspetos. Sob esta linha de argumentação, às lógicas mais individualizadas da educação do centro contrapor-se-iam dinâmicas mais coletivas e comunitárias características das periferias, ou no diagnóstico de Resnik (1987, p. 13) “Individual cognition in school versus shared cognition outsider”. Porém, há de admitir-se que num cenário de crescente individualização e de desvalorização dos diplomas escolares a procura de elementos diferenciadores no currículo pessoal se possa fazer cada vez mais pelo recurso ao não-formal e ao informal. Como tivemos oportunidade de refletir num trabalho anterior (PALHARES, 2014), o reconhecimento e a certificação da experiência adquirida em contexto associativo tem constituído uma reivindicação de muitas organizações e plataformas juvenis no espaço europeu, capitalizando-se assim nos currícula as tão badaladas soft skills que o mercado de trabalho supostamente valoriza.

Mais ajustadas à realidade educativa portuguesa, as noções de centro e de periferia foram igualmente convocadas por Lima (2004) para dar conta das relações de poder que se materializam no sistema educativo, nomea-

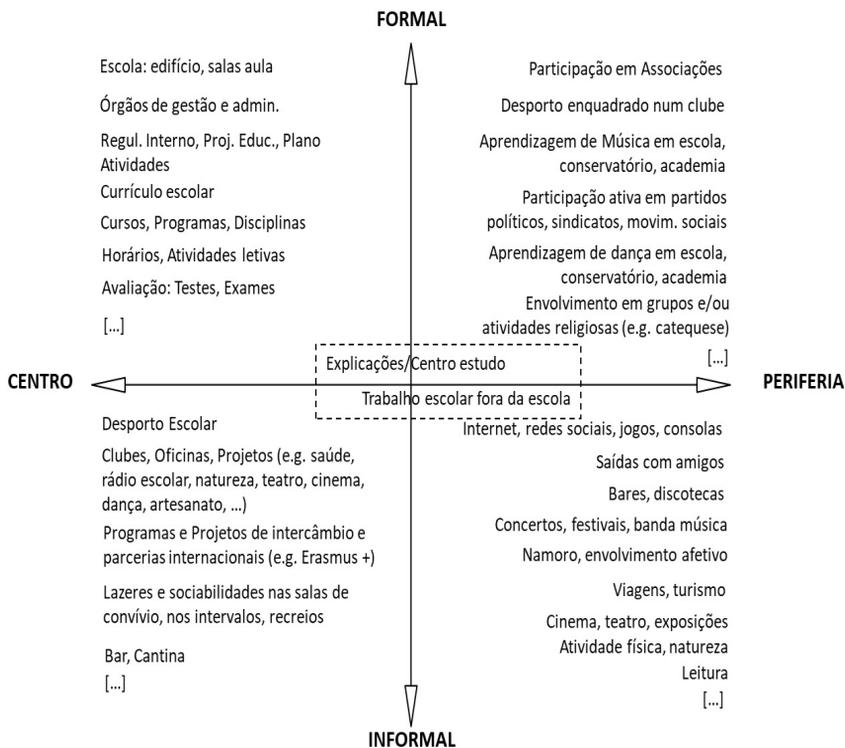
damente a propósito da reorganização substantiva da rede escolar (e.g. a criação de agrupamentos de escolas) no quadro de um sistema centralizado desconcentrado, onde o processo de tomada de decisão põe tradicionalmente em evidência “relações de subordinação e de dependência a que o centro submete as suas periferias” (p. 8). Cientes das especificidades do aludido sistema educativo, o nosso “olhar” desloca-se, no entanto, para uma escala de observação mais a jusante, surgindo agora o centro em convergência com a representação simbólica e as práticas em contexto de educação formal.

Se recuarmos à década de 1970, num prefácio a uma compilação por si editada sobre a educação não-formal, Paulston (1972) ao esboçar um modelo para uma eventual construção de sistema educativo global de um país (“nation’s total educational complex”) dispôs quatro círculos concêntricos correspondendo a componentes ou subsistemas, colocando no círculo central (“core”) a educação formal, imediatamente a seguir a educação não-formal (“or periphery”), sendo esta envolvida pela educação informal e subseqüentemente pela educação internacional. Tendo prestado pouca atenção às componentes informal e internacional, desse mapeamento bibliográfico resultou um exercício comparativo entre as características modais dos programas de educação não-formais e formais, tendo nesse prefácio posto em evidência o emergente sector não-formal e depositado expectativas positivas na definição do correlativo campo de pesquisa e o seu papel no desenvolvimento pessoal e social. Mesmo alinhando no diagnóstico da crise da escola, de que esta já não conseguia responder às necessidades das sociedades em modernização, tendo em seqüência admitido que “attention and inputs are beginning to shift from the formal core to the non-formal periphery” (PAULSTON, 1972, p. x), a sua proposta não deixa, no entanto, de chamar a atenção para o estudo e compreensão das periferias e desse modo capitalizar o seu papel e utilidade em relação aos programas de educação formal, assim como aos outros sectores educacionais.

A nossa proposta (cf. Figura 1) sugere a existência de um contínuo entre o centro e a periferia, a partir do qual seja possível descortinar uma multiplicidade de arranjos, parcerias, interações e continuidades educativas, não obstante pautadas pela intermitência, pelo desequilíbrio formal dos saberes e pela recomposição permanente dos percursos e transições de vida dos jovens e das suas famílias. É um entendimento de periferia menos restritivo e não apenas circunscrito ao “modo não-formal de educação” (LA BELLE, 1982), mais próximo da aceção de não-escolar (não-formal e informal)

preconizada por Afonso (1992). À medida que nos afastamos do “core” / centro perscrutamos outras possibilidades educativas e de aprendizagem porventura menos densas e complexas do ponto de vista institucional, estrutural e metodológico. Nesse movimento de periferização vamo-nos acercando dos diversos contextos que a cidade educativa disponibiliza, a maior parte obedecendo a lógicas de funcionamento autónomo e em articulação débil entre elas e entre a matriz que subjaz àquela conceção de cidade. Mesmo estando omnipresentes as agendas e as temporalidades do centro, admite-se, porém, que as periferias encerram propostas de aprendizagens significativas mais consistentes no desenvolvimento do sujeito, ou, se preferirmos, menos conservadoras que a gramática educativa e cidadã do centro.

Figura 1 - Entre o formal e o informal, o centro e a periferia: um esboço de análise.



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Apesar de uma configuração mais burocrática estruturada, ancorada no modelo instituído pelos modernos sistemas educativos, o centro assume também uma certa plasticidade educativa, gerando espaços e tempos extracurriculares (clubes, projetos, desporto escolar, expressões artísticas, entre outros), que, na maior parte das vezes, permite o descentramento do “core” do currículo, concretizando assim outras possibilidades de aprendizagem mais condizentes com a sua missão mais ampla e democrática. Ou seja, à medida que a escola se descentra da uniformidade curricular e dá espaço a outras iniciativas menos carregadas de intencionalidade programática e avaliativa mais se avança para a construção de diálogos e “outras formas” de habitar a instituição (corresponde ao deslocamento no outro continuum Formal – Informal, na esteira de Rogers, [2014]). Estas iniciativas, de adesão voluntária por parte dos alunos – contando frequentemente com a dinamização igualmente voluntária dos professores – têm permitido a captação de “talentos” e de habilidades entre os participantes (alunos), frequentemente obnubilados pelo currículo e encontram nestas iniciativas uma oportunidade para irromperem subjetivamente, como igualmente permitem impulsionar a recuperação do aluno para as disciplinas escolares. Institui-se, deste modo, na escola um diálogo profícuo entre o formal e o não-formal (e o informal, tecido nas relações interpessoais entre alunos e professores), no fundo, dando expressão à educação sem compartimentações e rótulos, mais funcionais às pretensões analíticas e técnicas. A coexistência dos três modos educacionais no contexto escolar é desde há muito um diagnóstico adquirido (LA BELLE, 1982), faltando, na maioria das situações, a sua interiorização no decurso das atividades letivas e mesmo a sua operacionalização nos desenhos dos vários projetos educativos de escola.

O cumprimento da missão democrática da escola seria mais efetivo se o descentramento do núcleo central do currículo fosse traduzível no aproveitamento das interseções e complementaridades dos três modos educativos. Se se reduzir a educação escolar às diretrizes centrais do currículo muitas crianças e jovens de classes mais desfavorecidas deixariam de ter a possibilidade de experienciar outras esferas indutoras de aprendizagens e de subjetivação. E este espectro de cerceamento da diversificação dos saberes e experiências em contexto escolar tem-se acentuado nos tempos mais recentes, sobremaneira pelo facto de esta instituição ter-se tornado refém dos resultados escolares, sobretudo daqueles que emer-

gem da realização dos exames nacionais estandardizados. A elaboração de rankings ordenados das escolas, baseados nas classificações dos exames; o correlativo desenvolvimento de um quase-mercado educacional por esses resultados escolares; o centramento de políticas educativas na eficácia das aprendizagens escolares; a obsessão comparativista com outros países no âmbito de projetos e programas internacionais (Programme for International Student Assessment – PISA, Trends in International Mathematics and Sciences Study – TIMSS; Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS; ...); entre outros aspetos, têm vindo a contribuir para a redução das oportunidades não-escolares em contexto escolar (ou extra-curriculares, na aceção de Trilla Bernet, [1998]) e com isso a diminuição de espaços e tempos lúdicos e culturais onde alunos possam aceder a conhecimentos e a saberes mais amplos e inacessíveis, para alguns estratos socioeconómicos, nos seus contextos sociais de pertença.

Entretanto, impõe-se alertar que este quadro que se vem tecendo se referencia ao sistema público de educação, estando aqui ausente a realidade observada nas escolas privadas, onde a “educação de herdeiros” (VIEIRA, 2003) se vem mantendo de acordo com os cânones de uma socialização mais elitista e distintiva. Num trabalho mais recente, Quaresma (2014) põe em evidência o papel dos colégios privados na promoção das atividades extracurriculares, seja interna ou externamente, em estreita articulação com a matriz educativa presente nos respetivos projetos educativos. Todas estas atividades convergem para a consecução de um ideal de educação (a propalada educação integral), muito embora este esteja circunscrito ao modo de ser e fazer das classes que compõem o topo da estrutura social.

Mas as periferias também são funcionais ao centro, não são alheias à sedimentação da narrativa da educação integral e contribuem, em alguns casos, para a manutenção da relação de forças e equilíbrio do sistema educativo. Alguns, inclusive, reforçam o modo de fazer pedagógico da escola, ao facultarem o reforço das aprendizagens curriculares, sobretudo aquelas que “contam” para a determinação das posições individuais no quadro competitivo da escola. Referimo-nos àquilo que em Portugal popularmente se denomina explicações (centro de estudos/apoio) – classes particulares no Brasil e que Trilla Bernet (1998) integra na categoria de atividades paraescolares –, cuja principal finalidade radica na reprodução, exercitação e treino dos conteúdos nucleares das disciplinas mais seleti-

vas do currículo escolar. A indefinição quanto à sua alocação no esquema que acima apresentamos, aparecendo na posição central/origem da figura, prende-se com o facto de a sua especificidade e prática em muito mimetizarem o contexto de sala de aula, os atores e o modelo pedagógico-didático. Estes contextos de reforço das aprendizagens revestem-se de um interesse sociológico particular, pois são lugares de continuidade escolar para além dos tempos da escola e absorvem, com mais tempo de estudo, uma parte considerável do tempo que seria destinado ao lazer e tempos livres (cf. COSTA; NETO-MENDES; VENTURA, 2008, 2013). Tendo distintos usos, são na maior parte dos casos contextos frequentados por alunos que veem neste recurso uma alavanca para a consolidação do seu bom desempenho escolar e objetivando horizontes educativos subsequentes de mais difícil acesso. A entrada num curso superior de prestígio (e.g. Medicina, algumas Engenharias, Arquitetura) prepara-se atempadamente nesta articulação entre o dentro e o fora, sendo este frequentemente mais intrusivo no dentro do que faria supor – o conhecimento das lógicas de funcionamento da escola e das disciplinas, o acervo de provas e exercícios num longo período temporal, a antecipação das lições, etc., tornam estes contextos omnipresentes no quotidiano das instituições escolares. Transformado num negócio (maioritariamente situado na economia informal), este fenómeno tornou-se funcional às escolas, na medida em que são estas as maiores beneficiárias (a seguir aos alunos) dos bons desempenhos académicos: em última instância, na contabilização dos resultados dos alunos nos exames nacionais, os mais bem-sucedidos são alunos das escolas e não deste ou daquele explicador/centro de estudos. A naturalização do papel destes contextos escolares fora das escolas, sustentados numa base de (não-) informalidade – ou já anteriormente designado “shadow education” (BRAY, 2007) – tende a constituir mais uma peça na estruturação da hegemonia do sistema formal de ensino, assegurando as lógicas reprodutivas e o papel essencialmente cognitivo da escola. Face ao sistema, ao centro, são unidades periféricas sem quaisquer laços e/ou parcerias, pois tendem a agir e a existir perante a velada indiferença das estruturas e das posições oficiais, não obstante gerarem, por vezes, olhares críticos por alguns autores educativos (diretores, professores, ...) por esvaziarem iniciativas das escolas criadas com os mesmos objetivos (apoios pedagógicos especializados, apoio ao estudo, apoio pedagógico diferenciado/acrescido, tutorias específicas, planos de melhoria, etc.).

O reforço do centro não se faz apenas por esta extensão dos tempos escolares para além do horário escolar. Outras instituições das periferias oferecem outros complementos para construção do sujeito. Seja a música, a dança, o desporto, entre outros, a sua frequência parece obedecer a um ideário tecido pelas famílias e pelos alunos que permita conceber um futuro mais sustentado em termos de competências e de conhecimentos. Porém, nesta hierarquia dos saberes, esta idealização de um ser integral suscita interrogações sobre o impacto dos investimentos realizados. Mesmo quando se procura promover articulações entre o formal e o não formal, se não houver o reconhecimento do papel de ambos na construção do sujeito, dificilmente não se observará mais do que uma justaposição de atividades e de agendas. A imutabilidade do “core” do currículo escolar e não permeabilidade deste a outros saberes impede que se conceba uma outra visão da educação. As lógicas de individualismo irão prevalecer sob a influência e a hegemonia do centro, mesmo que se apele a lógicas mais coletivas e comunitárias que geralmente se tendem a atribuir ao não-formal.

Mas nesta abordagem que encetamos a partir da pesquisa no ensino secundário (ensino médio), ao não-formal é sobretudo atribuída a função de complemento. Esta, para além das funções de suplemento e de alternativa (PAULSTON, 1972; SIMKINS, 1976; BRENNAN, 1997; TRILLA BERNET, 1998), tem vindo a assumir-se como fator diferenciador e distintivo nos percursos educativos e, em alguns casos, como mais-valia no próprio desempenho académico. Para além das aludidas explicações, a frequência de escolas/institutos de línguas (particularmente o inglês), o desenvolvimento de percursos paralelos de aprendizagem da música e da dança (ensino supletivo e ensino articulado) com equivalência ao grau escolar do secundário, ou mesmo a prática de um desporto competitivo (com futuros benefícios, ou condições de exceção, no acesso ao ensino superior), são um exemplo de como estes investimentos podem ser rentabilizados na construção de oportunidades e de diferenciações entre iguais.

## **Espaço social e disposições educativas no ensino secundário**

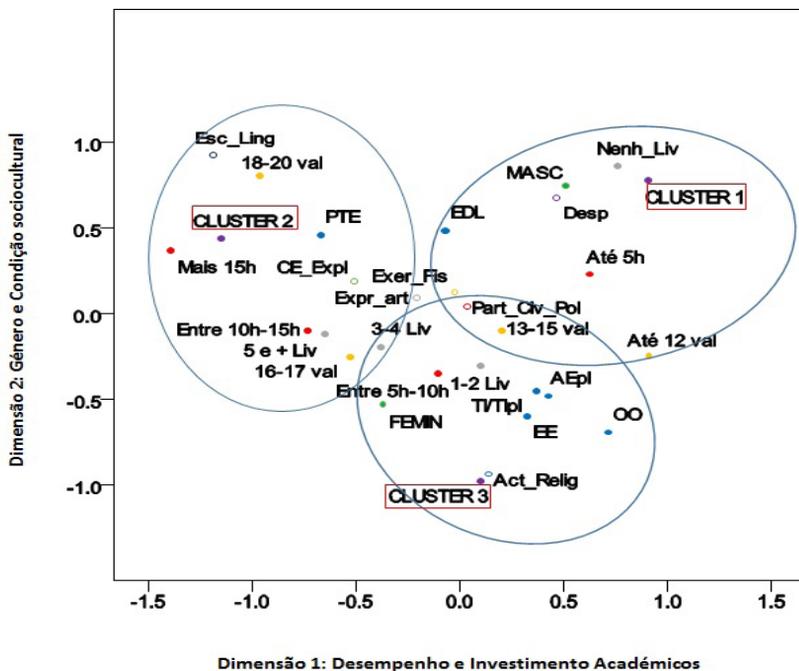
De cariz marcadamente empírico, esta secção procurará trazer ao debate as relações que se tecem nos quotidianos educativos de jovens portugueses que frequentam o ensino secundário (ensino médio no Brasil) em quatro escolas públicas portuguesas. Daremos prevalência a da-

dos recolhidos através de um inquérito por questionário administrado a duas amostras de alunos com perfis distintos no que ao desempenho académico diz respeito: alunos excelentes ( $n=200$ ) e alunos não excelentes ( $n=822$ ). Enquanto na primeira amostra recolhemos a totalidade dos alunos com classificações iguais ou superiores a 18 valores (escala de 0 a 20 valores), a segunda resultou de um processo amostral de natureza probabilística, estratificada e proporcional, junto do universo de alunos cujos resultados não atingiram aquele patamar classificativo. Os dados foram tratados e analisados usando o software IBM SPSS Statistics (versão 23.0), de cujo output selecionamos privilegiadamente a Figura 2. Esta resulta de uma análise de correspondências múltiplas, que teve como propósito simplificar a leitura de um conjunto de variáveis consideradas significativas, reduzir a quantidade de informação e obter uma projeção do espaço de relações entre o escolar e o não-escolar (aqui sobretudo não-formal). A projeção do plano ( $1 \times 2$ ) de duas dimensões pareceu-nos o mais elucidativo para a reflexão sobre o fenómeno em análise, não obstante termos trabalhado com base em três dimensões a partir das quais obtivemos subsequentemente três clusters – método k-means –, que serão objeto de discussão na procura de “grupos com perfis (tendencialmente) homogêneos” (CARVALHO, 2008, p. 31).

A Figura 2 pretende demonstrar como se dispõem no espaço factorial as variáveis associadas às práticas educativas em contextos não-formais, a sua relação com as variáveis independentes (indicador socioprofissional familiar de classe, género) e com as variáveis de desempenho e trabalho escolar para além da escola (respetivamente, média escolar no ensino secundário e tempo médio semanal de estudo). Neste exercício introduzimos também uma variável intermédia (número de livros lidos para além dos escolares, no último ano), procurando com ela encontrar pistas mais clarificadoras sobre o uso do tempo após a escola e que nos pudesse induzir a uma aproximação sobre os hábitos culturais dos estudantes com ligação à cultura escolar.

Sendo a dimensão 1, que designamos de “desempenho e investimento académicos”, indutora de maior capacidade explicativa nesta análise (inertía=0,398), é notória a oposição existente entre quem mais e menos estuda após a escola (mais de 15 horas versus até 5 horas) e a oposição gerada com base na classificação média (entre os alunos excelentes – 18 a 20 valores e os alunos cujos resultados não ultrapassaram os 12 valores).

Figura 2 – Desempenho escolar e o uso do tempo para além da escola.



Legenda: [ ● ] Cluster Number of Case (Cluster 1, Cluster 2 e Cluster3). [ ● ] Sexo dos Alunos (MASC – Masculino; FEMIN – Feminino). [ ● ] Indicador Socioprofissional Familiar de Classe: EDL – Empresários, dirigentes e profissionais liberais; PTE – Profissionais técnicos e de enquadramento; TI/TIpl – Trabalhadores independentes e Trabalhadores independentes pluriactivos; EE – Empregados executantes; OO – Operários; AEpl – Assalariados executantes pluriactivos. [ ● ] Classificações Médias no Ensino Secundário (Ensino Médio), numa escala de 0 a 20 valores: Até 12 valores; 13-15 valores; 16-17 valores; 18-20 valores. [ ● ] Em média, quantas horas estudadas por semana para além das aulas? – Até 5 horas, entre 5 a 10 horas, entre 10 a 15 horas e mais de 15 horas. [ ● ] Número de livros lidos durante o último ano, para além dos livros escolares (em média): Nenhum livro, 1-2 livros, 3-4 livros e 5 e mais livros. [ ● ] Atividades de natureza religiosa; [ ● ] Centro de Estudos / Explicações (classes particulares); [ ● ] Desporto (Atividade enquadrada num clube); [ ● ] Frequência de Institutos e Escolas de Línguas (Inglês, Francês, entre outras); [ ● ] Prática de Exercício Físico regular, seja individualmente seja enquadrado numa academia, ginásio-fitness; [ ● ] Expressões Artísticas (academias de dança, escolas de música); [ ● ] Participação Cívico-Política (filiação em partido político; membro de ONG, escutismo, entre outras; voluntariado).

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Será, portanto, natural que se correlacionem os resultados escolares e o tempo de estudo semanalmente despendido. Esta polarização, observada no plano horizontal, associa também outras variáveis que conferem sentido à análise e contribuem para a compreensão dos quotidianos educativos dos jovens em estudo. Constatamos assim que no antagonismo das disposições face ao estudo se associam distintas práticas de leitura, algumas atividades não-formais (desporto versus escolas de línguas) e ainda, de forma pouco vincada, algumas diferenças de género.

Por sua vez, tomando agora o eixo vertical (dimensão 2, inércia=0,255), que designamos “género e condição sociocultural”, verificamos que emergem com algum poder discriminatório a variável género e o indicador socioprofissional familiar de classe – cuja tipologia ACM tem por base o trabalho de conceptualização de Costa, Machado e Almeida (1990), Costa (1999) e Almeida, Machado e Costa (2006). Sob este prisma, poderemos afirmar que entre o sexo masculino e o sexo feminino há diferenças nas disposições face ao estudo, à leitura e a determinadas atividades não-formais; quanto ao indicador de socioprofissional de classe, neste exercício apuraram-se posições opostas entre os detentores do capital cultural (PTE) e do capital económico (EDL), por um lado, e as restantes classes, nomeadamente assalariados (EE, OO), assalariados pluriactivos (TIpl, AEpl) e trabalhadores independentes (II), por outro lado.

Mas nesta primeira abordagem à Figura 2 o que sobressai de mais evidente e significativo para este estudo é o facto de a frequência de atividades não-formais não constituir, no seu conjunto, um fator muito diferenciador neste plano de análise, à exceção da frequência de escolas de línguas, do desporto e das atividades religiosas. Aliás, as variáveis expressões artísticas (música e dança), o exercício físico (ginásio e fitness) e a participação cívico-política (partido político, voluntariado, escutismo) foram consideradas variáveis suplementares neste plano por deterem um baixo score discriminatório (cf. CARVALHO, 2008). O output que acompanhou este exercício não foi suficientemente demonstrativo quanto a diferenças estatisticamente significativas entre o número de atividades frequentadas e o género, a classe social e o ser ou não um aluno excelente. O que se observou, de facto, é que em geral o envolvimento em atividades de natureza não-formal parece constituir uma peça importante na construção dos vários ideários educativos, variando apenas na quantidade, tipo e arranjos que é possível compor ao longo do tempo semanal disponível.

A realização da análise de clusters subsequente permitiu salientar, em complementaridade, algumas diferenças disposicionais entre os jovens alunos, em particular aquelas que sobressaem associadas aos perfis/agrupamentos gerados, a saber:

Cluster 1 (32,4%) – Alunos do sexo masculino, dedicam até 5 horas de estudo por semana, com um desempenho escolar distribuído entre os intervalos 13-15 valores e até 12 valores, muito embora o mais baixo patamar avaliativo esteja relativamente mais presente neste cluster (78% dos jovens incluídos neste grupo têm classificações nestes dois intervalos). Dizem não ter lido nenhum livro no último ano para além dos escolares e, em termos de atividades não-escolares, a prática de um desporto enquadrado num clube afigura-se como a atividade mais representativa, tal como, na mesma linha de preferências, as atividades de carácter físico (ginásio/fitness) aparecem associadas a 49% de jovens deste cluster. Não deixa de ser relevante que o estrato socioeconómico mais identitário deste grupo de alunos seja o dos empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL), justamente o mais favorecido do ponto de vista do capital económico, fazendo supor, numa atualização dos herdeiros de Bourdieu e Passeron (1964), que muitos destes alunos estarão a fundar o desinvestimento escolar na expectativa de que o suporte familiar, nas suas múltiplas dimensões, lhes assegure as posições sociais correspondentes ao seu estatuto de origem.

Cluster 2 (29,3%) – Neste agrupamento vamos encontrar os jovens alunos com mais alto desempenho académico (53%), aqueles cuja média escolar no ensino secundário se encontra no patamar superior da escala de avaliação (18-20 valores), fazendo igualmente parte deste cluster um número não despidendo de alunos cujas notas se situam entre os 16 e 17 valores (26%). A associação estatística entre o desempenho académico e o número de horas semanais dedicadas ao estudo parece significativa e consistente, com particular realce para as 15 ou mais horas semanais de trabalho escolar para além da escola, um “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1995) pautado pelo estudo diário e mais comum entre os alunos excelentes. Se a distinção académica marca este cluster, realce-se também o número de atividades não-escolares (dois terços incluídos neste agrupamento estão envolvidos em duas ou mais atividades) e a sua especificidade, pois, ao notar-se aqui predominantemente a frequência de escolas/institutos de línguas e o recurso a centro de estudos/explicações (“aulas particulares”,

frequentadas por 61% dos alunos deste cluster), torna-se claro o reforço da agenda escolar e a sedimentação de estratégias e de percursos de natureza competitiva e individualizada. Mas também se observa que a prática da leitura está mais presente entre este grupo de alunos, tendo estes indicado 5 ou mais livros lidos no último ano. Além do mais, outras atividades não-escolares surgem ainda neste enquadramento com alguma expressão (exercício físico, expressões artísticas), não obstante não serem as mais típicas deste perfil. O género feminino predomina do ponto de vista absoluto e relativo neste cluster (mais de dois terços), sendo, porém, mais notório o seu peso no cluster seguinte. A pertença ao grupo socioprofissional mais dotado de capital cultural – isto é, famílias com níveis superiores de escolaridade –, os profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), é neste agrupamento um dado relevante, pois reforça a tese da reprodução do capital cultural e sublinha o papel das classes médias nas dinâmicas da escolarização e esta como recurso privilegiado de mobilidade social.

Cluster 3 (38,4%) – Agrupam-se aqui jovens alunos numa situação intermédia face aos outros dois clusters, sendo de realçar, sobretudo, as condições socioeconómicas e profissionais das famílias (assalariados executantes, operários e trabalhadores isolados/independentes com pequena empresa ou negócio). O seu desempenho académico situa-se predominantemente no intervalo 13-15 valores (42%), existindo subgrupos numerosos de alunos acima e abaixo deste intervalo mas mais incidentes no patamar inferior. As meninas (sexo feminino) representam 87% dos integrantes deste cluster. A participação em atividades religiosas parece constituir o tipo de atividade mais característica, sendo igualmente notada a sua presença em atividades de natureza cívico-política, em atividades de expressão artística e em centro de estudos/explicações. A leitura não parece estar arredada das suas práticas de tempos-livres, sendo aliás entre os integrantes deste grupo que se observa o menor número de alunos que disse não ter lido nenhum livro no último ano (6,3%).

## **Excelência académica, cultura escolar e uso do tempo**

Deste exercício resulta, em síntese, a observação de diferentes posicionamentos face à escola e ao correlativo desenvolvimento do “ofício do aluno” (em termos de tempo dedicado ao estudo, à frequência com que o fazem e como o fazem), face à capacidade de organização dos tempos

semanais, o que permite, inclusive, que quem mais se destaca na escola também em mais atividades se envolve fora da escola. As disposições individuais e de classe não são alheias a este processo, tendo-se notado nesta análise como se vão vincando objetivos estratégicos dos alunos e famílias, organizando quotidianos e articulando as possibilidades de educação e aprendizagem que se tecem entre o centro e as periferias. O que emerge de mais significativo nesta abordagem é a constatação de lógicas de trabalho escolar de natureza intensiva e sempre que possível otimizadas com recursos “paraescolares” (as classes particulares) (TRILLA BERNET, 1998). Poderemos dizer que as diferenças em termos de desempenho académico se definem pela proximidade e/ou afastamento de uma cultura escolar que se materializa na seleção, transmissão e avaliação de conteúdos passíveis de serem reproduzidos em sala de aula e a sua conseqüente receção, assimilação e devolução por parte dos alunos, sem que neste trajeto haja desperdícios ou perdas significativas nos saberes em trânsito. Todo este processo pressupõe a descoberta das lógicas de funcionamento institucional e o progressivo ajustamento entre o programa de ação desta e as expectativas que os jovens alunos concebem com base na sua experiência escolar. A eficácia deste ajustamento – que poderemos traduzir no sucesso da socialização dos jovens na cultura escolar e particularmente na cultura organizacional e pedagógica da escola (TORRES, 2015) – refletido nos vários projetos individuais de vida torna possível desempenhos académicos de topo, mais a mais porque o arquétipo de aluno (excelente) na atual conjuntura educacional do ensino secundário é aquele que obtém a sua aura, essencialmente, pela vertente cognitiva. A memorização dos conteúdos (transmitidos nas aulas e pelos manuais e, em caso de dúvidas, esclarecidos pelo professor – Palhares, [2014]) e o treino intensivo de exercícios-modelo, face à prevalência de testes e exames padronizados, faz reforçar cada vez mais o ethos individual do ensino-aprendizagem escolar, pelo que, num clima de acentuada competitividade, o esforço, a dedicação e “a autossuperação” (tal como nos colégios particulares estudados por Quaresma, [2014]) são apanágio do sucesso académico, repetidamente veiculados no quotidiano das escolas e, por conseguinte, interiorizados na prática de quem exerce o “ofício do aluno” direcionado para a concretização de um projeto de vida bem-sucedido. Neste sentido, torna-se fulcral saber como organizar o trabalho escolar (na escola e fora dela) e sobretudo desenvolver a capacidade de gestão e uso do tempo. Como refere uma aluna entrevistada

Às vezes os pais têm aquela ideia – “Não podes andar nessa atividade porque tens a escola e assim!”. Eu acho que é um bocadinho ao contrário. Eu lembro-me de quando andava no atletismo, tinha que saber coordenar muito bem as duas coisas e por isso eu era muito empenhada nas duas e isso não me prejudicou em nada a escola. Se nós soubermos orientar o nosso tempo, eu acho que nós temos tempo para tudo e vamos conseguir ser bons em ambas as coisas. (Diana, aluna excelente, ensino secundário)

Este aspeto é indubitavelmente uma marca que caracteriza os alunos com melhores desempenhos escolares e que lhes permite desenvolver um programa educativo amplo e diversificado, carregado de intencionalidade e de aprendizagens no centro e nas periferias. Nestas é possível libertar a tensão provocada pelo trabalho escolar intensivo, surgindo as atividades não-formais e informais como uma forma de reestabelecer e preservar o equilíbrio físico e mental, afigurando-se estas, muitas vezes, como os tempos e os contextos onde se faz o que mais se gosta. Aliás parece ser este o sentido das respostas quando entrevistamos vários alunos com elevado desempenho académico sobre o uso do tempo:

Sim, tenho bastante tempo até para ver televisão. Eu pratico musculação cinco vezes por semana, toco guitarra. O tempo... [pausa] temos pouco tempo nestes 10.º e 11.º anos, são sobrecarregados estes anos, mas tenho conseguido organizar-me bem e ter tempo para tudo o que gosto (Carlos, aluno excelente, ensino secundário).

Durante o tempo de aulas tenho que ter duas vezes por semana para ir ao ginásio [bicicleta, zumba, ...] espaiar a cabeça, porque cada um tem a sua maneira de aliviar o stress. Uns é com música, outros a ler... Eu gosto muito de fazer desporto. E ao domingo de manhã, como eu disse, tenho que ir dar uma corrida ou assim (Vanessa, aluna excelente, ensino secundário).

Como se consegue o equilíbrio? Através da organização. Arranjar sempre tempo não só para o estudo, para outras atividades que nós consigamos relaxar ao fazê-las. Conseguir tirar a escola da cabeça, um bocado. No meu caso é a música ou o exercício físico. Noutras pessoas serão outras

atividades. Arranjar tempo para desanuviar é tão importante como dormir ou estudar (Tiago, aluno excelente, ensino secundário).

Outro aspeto que sobressaiu no decurso da pesquisa e sublinhado pelos alunos entrevistados tem a ver com a capacidade de tomar decisões mesmo que tal implique abdicar do convívio e das sociabilidades com os pares. A fala refletida e expressiva de uma aluna excelente é sintomática deste tipo de tensão que se estabelece na hora de optar:

Faço opções, por exemplo, eu gosto muito de fazer desporto e portanto ao domingo de manhã costumo ter esse tempo para desporto. Se sábado à noite tenho uma festa, então no domingo de manhã já não vou fazer desporto e fico a estudar. Mais ou menos esse tipo de opções, mas por norma talvez optasse por não ir à festa e ficar a estudar, ou assim. Não que me incomode muito, porque obviamente fico, “eles estão-se a divertir e eu estou aqui em casa a estudar!” Mas é como eu digo, nós temos que ter um objetivo final e temos que lutar sempre por ele. Acho que é mesmo ter as ideias fixas... (Vanessa, aluna excelente, ensino secundário).

## Notas finais

Por opção analítica não contemplamos na nossa análise empírica a vertente informal da educação e da aprendizagem, muito embora o projeto de investigação a que nos filiamos tenha sido pródigo em dados e matéria de reflexão. Tendo sido captadas diferenças nos indicadores produzidos quando cruzados com as variáveis sexo, desempenho académico, classe social, entre outras, porém, o seu impacto não é assinalável. As tendências mais robustas tendem, sim, a reforçar todo um estilo de viver o quotidiano inerente às culturas juvenis. Incidimos a nossa abordagem sobre um segmento populacional que vive a sua condição de jovem enquanto aluno, na sua diversidade de projetos, de ambições e de disposições face à instituição e cultura escolares. O lado informal da educação e da aprendizagem (de catalogação difícil e polémica – Rogers, [2004]) é, no quadro desta reflexão, integrante na aceção ampla de periferia (ver Figura 1), até porque há muito que reconhece a sua importância no próprio desempenho escolar dos alunos (ROGERS, 2014). Ao deixarmos mais vagos os contornos dos contextos e dos

processos educativos (ou de aprendizagem) sob as designações de centro e periferias, muito embora interligadas pelos dinamismos inerentes a um continuum, foi com o propósito de continuar a abrir brechas no artificialismo que se perpetua no modo como continuamos a usar as três noções clássicas do universo educativo, como já o fizemos anteriormente (PALHARES, 2014), e como aliás vem sendo proposto por outros autores, entre os quais Park e Fernandes (2005, p. 10), sob a proposta de “o ideal buscado [...] de educação desprovida de adjetivos” e, mais recentemente, Norqvist e Lefler (2017) ao problematizarem as fronteiras entre o formal e não formal na educação dos jovens. Por outro lado, o nosso posicionamento teórico pende mais para a noção de educação do que de aprendizagem, na medida em que a primeira comporta uma dimensão axiológica mais consentânea com a defesa da escola pública e com a sua missão mais democrática e cidadã. Assim, ao denotarmos um recentramento da instituição escolar nas dimensões formais do currículo e, conseqüentemente, ao enfraquecer outras possibilidades de educação e aprendizagem no seu seio, abre-se espaço para que no âmbito da ideologia da aprendizagem ao longo da vida se devolva aos indivíduos e às famílias a procura nas periferias de suplementos e complementos educativos suscetíveis de gerarem valor nos currículos pessoais.

Estando ainda perante indícios de relações promissoras entre o escolar e o não-escolar, o exercício que desenvolvemos neste texto pôs em evidência relações de subordinação do primeiro para o segundo, havendo para os alunos com mais elevadas performances escolares atividades conducentes ao reforço do trabalho escolar (explicações, aprendizagem de línguas) e para os outros atividades não diretamente relacionadas com o “ofício do aluno” (desporto, participação em atividades religiosas). O que parece estar presente neste estudo é a influência das origens sociais na construção do sentido do desempenho acadêmico, sobretudo daqueles cujos progenitores são maioritariamente detentores de capital cultural. Não será por isso de estranhar que entre os alunos excelentes encontremos quotidianos de trabalho escolar intenso, pautado por métodos de estudo eficazes, uma organização e uso do tempo que lhes permite encontrar nas periferias áreas de interesse (não-formais e informais) que supostamente são mais do seu agrado. Porém, importa interrogar que tipo e que meios do saber estão implícitos aos desempenhos escolares dos alunos, sobretudo aos do topo, pois torna-se possível ser excelente sem que isso implique cultivar o ato desinteressado da leitura.

## Notas

1 Professor doutor. Investigador integrado no Centro de Investigação em Educação (CIEd), do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Faz parte do grupo de investigação “Políticas, Governação e Administração da Educação”. E-mail: jpalhares@ie.uminho.pt

2 Este projeto teve como investigadora responsável Leonor Lima Torres e foi financiado por Fundos Nacionais por meio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012, inscrito no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEd), Portugal.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática?. In: ESTEVES, António; STOER, Steve (Orgs.). **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1992. p. 81-96.

\_\_\_\_\_. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Educação não-formal**. Cenários da criação. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001, p. 29-38.

\_\_\_\_\_. A sociologia da educação e os contextos e processos educativos não-escolares. **Educação & Linguagem**, n. 8, p. 35-44, 2003.

\_\_\_\_\_. Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In: COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (Orgs.). **Xplica internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013. p. 167-188.

ALMEIDA, João Ferreira; MACHADO, Fernando Luís; COSTA, António Firmino da. Social classes and values in Europe. **Portuguese Journal of Social Science**, v. 5, n. 2, p. 95-117, 2006.

BIESTA, Gert. Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. **Educational Assessment**, Evaluation and Accountability, v. 21, n. 1, p. 33-46, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**. Les étudiants et la culture. Paris: Les Editions de Minuit, 1964.

BRAY, Mark. **Shadow education system**: Private tutoring and its implication for planners. 2. ed. Paris: UNESCO, 2007.

BRENNAN, Barrie. Reconceptualizing non-formal education. **International Journal of Lifelong Education**, v. 16, n. 3, p. 185-200, 1997.

CARVALHO, Helena. **Análise multivariada de dados qualitativos**: utilização da análise de correspondências múltiplas com o SPSS. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.

COLLEGE DE FRANCE. **Propositions pour l'enseignement de l'avenir**. Paris: Collège de France, 1985.

COLLEY, Helen; HODKINSON, Phil; MALCOLM, Janice. European policies on “non-formal” learning: a genealogical review. In: EDWARDS, Richard; GALLACHER, Jim; WHITTAKER, Susan (Eds.). **Learning outside the academy**: international research perspectives on lifelong learning. London and New York: Routledge, 2014. p. 56-76.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à educação da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 91-117.

COSTA, António Firmino da. **Sociedade de bairro**: dinâmicas sociais da identidade cultural. Oeiras: Celta, 1999.

COSTA, António Firmino da; MACHADO, Fernando Luís; ALMEIDA, João Ferreira. Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 193-221, 1990.

COSTA, Jorge Adelino; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre. **Xplika**: Investigação sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Xplika internacional**: panorâmica sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

DURU-BELLAT, Marie. **L'inflation scolaire**. Les désillusions de la méritocratie. Paris: Éditions du Seuil, 2006.

GREK, Sotiria; OZGA, Jenny. Governing education through data: Scotland, England and the European educational policy space. **British Educational Research Journal**, v. 36, n. 6, p. 937-952, 2010.

GREK, Sotiria et al. National policy brokering and the construction of the European education space in England, Sweden, Finland and Scotland. **Comparative Education**, v. 45, n. 1, p. 5-21, 2009.

JARVIS, Peter. **Globalisation, lifelong learning and the learning society**: sociological perspectives. London and New York: Routledge, 2007.

LA BELLE, Thomas J. Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. **International Review of Education**, v. 28, n. 2, p. 159-175, 1982.

LAWN, Martin. “Voire” comme l'état: la gouvernance contemporaine de l'éducation en Angleterre. **Éducation et Société**, n. 28, p. 65-76, 2011/2012.

LIMA, Licínio. O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 7-47, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

NORQVIST, Lars; LEFFLER, Eva. Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? **International Review of Education**, v. 63, n. 2, p. 235-256, 2017.

PALHARES, José Augusto. Os sítios de educação e socialização juvenis. Experiências e representações num contexto não-escolar. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 27, p. 109-130, 2008.

\_\_\_\_\_. Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. **Investigar em Educação**, IIª série, n. 1, p. 51-73, 2014.

PALHARES, José Augusto; TORRES, Leonor Lima. L'expansion de la culture méritocratique et la formation des élites dans l'école publique portugaise. In: DEROUET, Jean Louis et al. (Orgs.). **La formation des élites en Chine et en France (XVIIe-XXIe siècles)**. Les apports de regards croisés: sociologie, histoire, philosophie politiques. Louvain-la-Neuve: Éditions Academia-L'Harmattan S.A., 2017.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp; Holambra: Editora Setembro, 2005.

PASSERON, Jean-Claude. L'inflation des diplômes. Remarque sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. **Revue Française de Sociologie**, v. 23, n. 4, p. 551-584, 1982.

PAULSTON, Rolland G. (Ed.). **Non-formal education**. An annotated international bibliography. New York/Washington/London: Praeger Publishers, 1972.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

QUARESMA, Maria Luísa. **Entre o herdado, o vivido e o projetado**. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes. Porto: Afrontamento, 2014.

RESNIK, Lauren B. The 1987 Presidential address: learning in school and out. **Educational Researcher**, v. 16, n. 9, p. 13-20+54, 1987.

RIBEIRO, Álvaro. **O ensino doméstico em Portugal: uma abordagem sobre novas epistemologias organizacionais da educação, das subjetividades e dos quotidianos familiares**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015.

RIBEIRO, Álvaro; PALHARES, José Augusto. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 57-84, abr./ago. 2017.

ROGERS, Alan. **Non-formal education: flexible schooling or participatory education?** Hong Kong: The University of Hong Kong/Kluwer Academic Publishers, 2004.

\_\_\_\_\_. **The base of the iceberg: informal learning and its impact on formal and non-formal learning.** Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2014.

SHILS, Edward. **Centro e periferia.** Lisboa: Difel, 1992.

SIMKINS, Tim. **Non-formal education and development.** Some critical issues. Manchester: University of Manchester, 1976.

TORRES, Leonor Lima. Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1419-1438, dez. 2015

TORRES, Leonor; PALHARES, José (Orgs.). **Entre mais e melhor escola em democracia.** A inclusão e a excelência no sistema educativo português. Lisboa: Mundos Sociais, 2014.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto; BORGES, Germano. Roteiro da excelência na escola pública portuguesa: tendências normativas e concepções dominantes. In: CARVALHO, Maria João de; LOUREIRO, Armando; FERREIRA, Carlos Alberto (Orgs.). **Atas do XII Congresso da SPCE: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar.** Santo Tirso: De Facto Editores, 2015. p. 482-496.

TRILLA BERNET, Jaume. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social.** 3. ed. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 1999.

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

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur L'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, Guy (Dir.). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p. 11-48.