

# Distância espacial e distância social: a racionalidade da educação periférica

Maria João De Carvalho & Luciana Joana

## Resumo:

---

De forma recorrente, a educação aparece como meio privilegiado ao serviço de uma sociedade mais justa e preocupada com o bem comum. Como tal, o foco na desigual partilha de bens, causa da existência de formas de vida comunitárias distintas, obriga a descobrirmos o racional que enforma a manutenção e, em alguns casos, a intensificação destes fenómenos promotores e provocadores da desigualdade social. Pelo facto, este trabalho de natureza reflexiva tem como propósito abordar a problemática da educação nas regiões e nas escolas de periferia a partir dos conceitos de equidade e justiça na educação, o que só é possível fazendo uma incursão pelas políticas educativas que expressam a hegemonia da racionalidade instrumental, fazendo do mercado o seu princípio orientador. Certos de que estas políticas não conseguem anular, por vezes até fortalecem, as desigualdades sociais, tentamos conhecer as variáveis que justificam os resultados que as escolas de contextos considerados periféricos apresentam quando comparadas com outras de contextos considerados centrais.

## Palavras-chave:

---

educação periférica; políticas educativas; desigualdade na educação; equidade na educação; racionalidade económica.

## Spatial distance and social distance: the rationality of peripheral education

**Abstract:** Education recurrently appears as a privileged means at the service of a more just society concerned with the common good. As such, the focus on the unequal sharing of goods, the cause of the existence of distinct community ways of life, forces us to discover the rationale behind the maintenance and, in some cases, the intensification of these phenomena that promote and provoke social inequality. As such, this reflective paper aims to address the problem of education in the peripheral regions and schools from the concepts of equity and justice in education, which is only possible by making an incursion through the educational policies that express the hegemony of instrumental rationality, making the market its guiding principle. Certain that these policies cannot annul, and sometimes even strengthen, social inequalities, we try to know the variables that justify the results that schools from contexts considered peripheral present when compared with others from contexts considered central.

**Keywords:** peripheral education; educational policies; inequality in education; equity in education; economic rationality.

## Distance spatiale et distance sociale: la rationalité de l'éducation périphérique

**Résumé:** L'éducation apparaît de manière récurrente comme un moyen privilégié au service d'une société plus juste et soucieuse du bien commun. Ainsi, l'accent mis sur le partage inégal des biens, cause de l'existence de modes de vie communautaires distincts, nous oblige à découvrir la logique qui sous-tend le maintien et, dans certains cas, l'intensification de ces phénomènes qui favorisent et provoquent l'inégalité sociale. En tant que tel, ce document de réflexion vise à aborder le problème de l'éducation dans les régions et les écoles périphériques à partir des concepts d'équité et de justice dans l'éducation, ce qui n'est possible qu'en faisant une incursion dans les politiques éducatives qui expriment l'hégémonie de la rationalité instrumentale, faisant du marché son principe directeur. Certains que ces politiques ne peuvent pas annuler, et parfois même renforcent les inégalités sociales, nous essayons de connaître les variables qui justifient les résultats que présentent les écoles des contextes considérés comme périphériques par rapport à d'autres des contextes considérés comme centraux.

**Mots clés:** éducation périphérique; politiques éducatives; inégalités en éducation; équité en éducation; rationalité économique.

## Distancia espacial y distancia social: la racionalidad de la educación periférica

**Resumen:** La educación aparece recurrentemente como un medio privilegiado al servicio de una sociedad más justa y preocupada por el bien común. Así, el enfoque en el reparto desigual de los bienes, causa de la existencia de distintos modos de vida comunitarios, nos obliga a descubrir la razón de ser del mantenimiento y, en algunos casos, de la intensificación de estos fenómenos que promueven y provocan la desigualdad social. Por ello, este trabajo de reflexión pretende abordar la problemática de la educación en las regiones y escuelas periféricas desde los conceptos de equidad y justicia en la educación, lo cual sólo es posible incursionando en las políticas educativas que expresan la hegemonía de la racionalidad instrumental, haciendo del mercado su principio rector. Con la certeza de que estas políticas no pueden anular, y a veces incluso refuerzan, las desigualdades sociales, tratamos de conocer las variables que justifican los resultados que presentan las escuelas de contextos considerados periféricos en comparación con otras de contextos considerados centrales.

**Palabras clave:** Educación periférica; políticas educativas; desigualdad en educación; equidad en educación; racionalidad económica.

## Introdução

A constatação da desigual partilha de bens decorrentes da sociedade do conhecimento deu visibilidade a uma retórica que alerta para a necessidade de uma sociedade mais justa e preocupada com o bem comum, convertendo a educação num instrumento privilegiado no alcance deste desígnio. Tal situação de desigualdade tem favorecido a existência de formas de vivência comunitárias distintas, potenciando a problematização em torno da ideia de equidade e justiça educativa, em particular pelo reconhecimento da responsabilidade que se pode imputar às políticas educativas com expressão nas dinâmicas escolares.

Um sistema de ensino fundado no princípio da justiça tem de estar comprometido com a igualdade de oportunidades no acesso ao saber, ao igual usufruto das vantagens que a educação proporciona, independentemente do nível social dos seus alunos. Deste ponto de vista, na ótica de Rawls (1994), impõe-se uma distribuição corretiva dos bens educativos em detrimento de uma igualdade que não diferencia, sob pena de se inquinarem qualquer processo relativo à justiça na educação. Uma equidade que é reforçada por Delors (1996/1997) quando põe em causa uma educação com a mera preocupação de formar o “agente económico” em prejuízo do desenvolvimento das capacidades de cada um, pondo em evidência a “exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa” (p. 85), única forma de se recuar na exclusão social. Realidade que dá sentido à expressão de responsabilidade e solidariedade global aventada por Morin (2002), alavancando-se, por essa via, as dimensões humanista e ética da educação.

Ao mesmo tempo impõe-se a ideia de uma escola democrática que, se em termos de acesso se encontra concretizada, não se deixa perturbar pelas especificidades das Regiões Ultraperiféricas de que, em Portugal, as regiões autónomas da Madeira e dos Açores são exemplo, ou mesmo de áreas periféricas pobres, mais vulneráveis ou ditas segregadas, revelando desigualdades no interior do próprio sistema educativo. Postura que não pode ser compreendida à margem de uma tendência mercantilizadora e neoliberal, transversal ao mundo pós-moderno, que tem servido para agudizar as crises sociais dos últimos tempos, muito à custa do enfraquecimento da prática da democracia e da cidadania política.

A introdução destas políticas de mercado no sistema educativo, feita sob a égide de atender às desigualdades sociais, tem exposto efeitos colaterais (Fallabella, 2014) visíveis ao nível da justiça social, do quotidiano das escolas e da gestão da ética e subjetividade da profissão docente.

## A hegemonia da racionalidade instrumental na educação

Desde a última década do século XX até à atualidade podemos considerar a existência de uma linha de pensamento caracterizada pelo privilégio conferido à racionalidade de dimensão instrumental e menos humanista da educação, com a particularidade de se ter tornado hegemónica nas orientações internacionais para as políticas educativas (Carvalho, 2021). Uma hegemonia com consequências para o desinvestimento do Estado nas políticas sociais em favor das exigências da eficiência e produtividade, pela necessidade que existe em adequar a educação e os respetivos sistemas educativos aos ditames da economia do mundo globalizado. Consideração que encontra eco nos documentos elaborados em resultado do “Conselho de Lisboa de 2000”, onde encontramos desenhadas estratégias destinadas a desenvolver “a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo” (Conclusões da Presidência, I, 5), a partir do crescimento económico e da criação de empregos, produtora de “maior coesão social”. Reduzir o abandono escolar precoce, diminuir o número de alunos com baixos níveis de literacia, aumentar o número de alunos com habilitações ao nível do ensino secundário, bem como o número de adultos a frequentarem cursos de formação (Conselho da União Europeia, 2003) foram algumas das medidas definidas para o efeito.

E se não colocamos em causa o alcance destas medidas, no sentido da diminuição das desigualdades sociais, não é possível evitarmos o juízo de que são os ganhos económicos o seu motor. Os vários documentos produzidos pela União Europeia e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) são perentórios na ênfase dada aos custos individuais do insucesso escolar e aos gastos sociais das pessoas ditas marginalizadas, tanto quanto aos impactos que uma distribuição equitativa das competências através das populações terá no desempenho global da economia (OCDE, 2009). Neste cenário, a dimensão de eficiência remete para os efeitos económicos, sociais e individuais do investimento em educação, seja no concernente aos recursos materiais/financeiros, humanos, de tempo ou outros. Tal implica considerarmos de forma dialética o investimento e os resultados do processo, sendo que, paradoxalmente, os mesmos documentos não deixam de destacar os efeitos negativos, nomeadamente os gastos sociais que as desigualdades produzem, pelo aumento da criminalidade. Pelo facto, assumem-se como benéficas todas as políticas educativas que possam reduzir estes problemas.

O *Programme for International Student Assessment* (PISA), ao avaliar os sistemas educativos dos “países/economias” envolvidos, comparando-os do ponto de vista da eficácia, nos diferentes relatórios “*Education at a Glance*” produzidos ao longo dos últimos anos, mais não fazem do que corroborar a sujeição dos princípios humanistas da educação aos princípios da economia pela contínua insistência na necessidade

de adaptar a educação às exigências do progresso económico e social, pelo que a educação deve ser uma resposta ao mercado de trabalho. Só assim se aumentam as receitas fiscais dos Estados e se prolonga a carreira contributiva dos trabalhadores. Neste âmbito, podemos afirmar que o lugar privilegiado que as questões de equidade e justiça ocupam na política educativa internacional é um lugar aparente, uma vez que as medidas são ditadas pelas vantagens económicas que podem acarretar, revelando a racionalidade instrumental que as configuram.

A igualdade de oportunidades no usufruto de uma educação de qualidade, a resposta às necessidades individuais através da educação que cada um recebe, as competências, conhecimentos e qualificações obtidos num determinado sistema de ensino são aspetos que enquadram o conceito de equidade no acesso à educação, ao tratamento e aos resultados inclusos nos vários documentos produzidos pela União Europeia. Nesta linha, um sistema de ensino equitativo não faz depender os resultados dos alunos da sua origem socioeconómica nem de outros aspetos impulsionadores de desvantagem educativa, não sendo, desta forma, gerador de desigualdades. Porém, são deixadas de fora questões relativas à desigualdade de género, à etnia, às necessidades educativas especiais e regionais, esta última particularmente injusta pois dela é difícil fugir.

Partindo da ideia de que as desigualdades sociais são uma criação do próprio homem a partir das relações de força, dominação e mesmo exploração (facto que dificulta a luta contra esses fenómenos), não podemos declinar a complementaridade que se pode estabelecer entre segregação geográfica e desigualdades sociais. A própria rede/carta escolar, que compreende o conjunto de escolas que serve uma determinada região geográfica e, nesse âmbito, também compreende a população que serve, pode ser, e em muitos casos é, um mecanismo que constrange a escolha da escola por parte dos pais, evitando, ao nível da escola pública portuguesa, a existência de escolas de elite e escolas de gueto. Concomitantemente, pode ser perspectivada como um instrumento que serve a homogeneidade que os elevados custos imobiliários praticados em zonas centrais explicam e que empurram as famílias menos favorecidas para as zonas periféricas. Pelo facto, impõe-se a saída de uma visão reducionista e demasiado aprisionada aos limites geográficos do conceito de periferia pois, como lembram Ritter e Firkowski (2009, p. 22),

As periferias são caracterizadas cada vez mais por outros contextos, não aqueles mensuráveis simplesmente por quilometragem ou marcação de anéis, coroas ou outro qualquer representativo geométrico, contextos esses alicerçados nas condições e contradições económico-sociais dos seus moradores, pelas infraestruturas existentes, pelas territorialidades estabelecidas e reestabelecidas, enfim, pelas suas espacialidades.

Com efeito, a utilização do termo periférico implica assumirmos um centro que daquele se distância, não só em termos geográficos, pois não é só a distância que determina as relações socioeconómicas nos espaços urbanos, mas, e sobretudo, ao nível da tomada de decisão, dando corpo à ideia de afastado, de exclusão, pelo que nem sempre surpreende a diferenciação entre alunos e entre escolas.

Esta subordinação da educação às leis do mercado continua expressa nas “Conclusões do Conselho Sobre o Papel da Educação e da Formação na Implementação da Estratégia Europa 2020”, que apresenta como objetivo o “crescimento inteligente, sustentável e inclusivo” (Conselho da União Europeia, 2011, p. 1) e instiga os cidadãos a proverem-se de conhecimentos e competências que alavanquem uma Europa social e economicamente competitiva e inovadora, tornando necessário encorajar “a criatividade, a inovação e o empreendedorismo” (p. 2). Daí que os sistemas educativos tenham de estar preparados para responder às exigências do mercado de trabalho e aos desafios do mundo. De resto, o relatório da OCDE (2013) reitera estas necessidades ao apresentar as políticas educativas que se mostraram mais eficazes na empregabilidade dos jovens. Elaborado em plena crise económica europeia, menciona de forma inequívoca a importância do reforço do ensino profissional à generalidade das escolas secundárias, com o argumento de que os países em que o ensino vocacional integrava o sistema educativo apresentavam níveis mais baixos de desemprego.

Em Portugal, nos finais do século XX, assistimos a políticas educativas de vários governos, sempre balizados por cânones gerencialista e de mercado, que evidenciavam efetiva preocupação pela melhoria da qualidade da educação, associada à avaliação, muito embora sem que se tenha clarificado o significado de qualidade de educação. O XIV Governo Constitucional (1999-2002), especificamente, apresenta medidas de “discriminação positiva” dirigidas a “alunos em risco ou excluídos”, por forma a combater o abandono escolar precoce e o insucesso, ao mesmo tempo que propõe assegurar a educação básica para todos para que “todos tenham uma real oportunidade de qualificação profissional”. Como medidas mais relevantes no “combate à exclusão na vida escolar” encontramos os Territórios Educativos de Intervenção Prioritários (TEIP), os currículos alternativos, os cursos de educação e formação para aqueles que, feitos 18 anos, não tenham concluído a escolaridade básica, os programas de educação e formação de adultos, numa perspetiva de educação permanente e de inclusão dos indivíduos e grupos “marcados por processos de exclusão social”.

As políticas educativas dos Governos Constitucionais posteriores apresentam uma orientação de inspiração neoliberal ao defenderem a minimização do papel do Estado por oposição ao crescimento das iniciativas da sociedade civil, dando ênfase ao princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender, de escolher e aceder a um determinado bem. Em consequência, a avaliação de tudo e de todos é defendida como meio de estimular a melhoria da organização escolar, dos docentes, dos alunos e dos

funcionários, justificando, assim, a necessidade de divulgar resultados, alimentando a lógica concorrencial e abrindo caminho à liberdade de escolha das escolas pelos pais.

E se o combate às assimetrias sociais e regionais se apresenta como uma intenção declarada, a conceção de uma educação meritocrática e seletiva ganha terreno ao advogar-se uma escola que se define pelos valores do trabalho, da exigência, do rigor e da competência como forma de alcançar a excelência. Equidade e eficiência passam, desta forma, a figurar como faces da mesma realidade que, apesar de difícil conciliação, estão obrigados a uma sã convivência nada fácil de manter.

Do mesmo modo, não podemos deixar de notar que a escola seletiva e meritocrática está obrigada a conviver com a ideia de uma escola democrática que se exige e que se assume pelo exercício da crítica e pela participação na tomada de decisão que se quer transformadora. Uma escola democrática que tem nas práticas docentes e, conseqüentemente, nas discentes, e nas dinâmicas organizacionais fundadas nas diversas interações que acontecem e que aí se objetivam, a sua concretização. Igualdade de oportunidades e de participação, princípios estruturantes da Lei de Bases do Sistema Educativo, agora subordinados ao racional do mercado e objeto de reinterpretções forçadas.

### **Pode a escola fazer a diferença?**

Considerando alguns estudos realizados no Brasil (Soares, 2005; Torres & Gomes, 2006) e nos Estados Unidos (Durlauf, 2001), fica evidente que as questões do rendimento familiar, da escolaridade dos pais e da raça ou sexo, enquanto variáveis controladas explicativas da desigualdade social, têm conseqüências ao nível do desempenho escolar. Todavia, as mesmas variáveis deixam de ser capazes de responder quando “persistem importantes diferenciais entre indivíduos com características sociais similares porém moradores de regiões diferentes da cidade, sendo a performance escolar dos moradores de áreas pobres e periféricas significativamente pior” (Torres et al., 2008, p. 2). Neste âmbito, ficamos obrigados a equacionar a questão da importância da interação social, em particular da convivência que dela decorre pelos efeitos formativos que potencia (Howell-Moroney, 2005).

A este propósito, diríamos que se tem naturalizado e normalizado que a localização geográfica de uma determinada escola, mesmo que no interior da mesma cidade, parece determinar os resultados que apresenta. Ou seja, não causa estranheza social que escolas localizadas em bairros pobres apresentem a pior situação em termos de resultados. E, se não podemos negar nem desvalorizar a verdade parcial e pertinente que este pressuposto compreende – pois os fatores exógenos à escola, nomeadamente a escolaridade ou poder económico dos pais, podem condicionar os resultados dos alunos –, adotar este posicionamento de forma absoluta é assumir como válida e

inquestionável a relação de causalidade e, nesse sentido, determinista que se estabelece entre aquelas variáveis e os resultados/performance dos alunos. Deste ponto de vista, fica inviabilizada qualquer responsabilidade que queiramos imputar às políticas educativas e à própria escola que as operacionaliza.

Fazendo uso de uma das mais importantes investigações sobre a influência da variável escola, ou melhor, das suas características organizacionais, nos resultados dos alunos, realizada por Rutter et al. (1987) em doze escolas de Londres, é possível concluir que os resultados escolares estavam em linha com as experiências vividas pelos alunos, enformadas pelas características da própria escola, expressas no modo de os professores perspetivarem e tratarem os alunos. A relação que foi estabelecida entre as normas e os valores objetivados na conduta profissional dos professores, inscrita nas suas representações relativamente ao trabalho e comportamento dos alunos, bem como na mensagem derrotista ou estimulante relativamente aos seus desempenhos, acabaria por produzir e traduzir um determinado *ethos* próprio da escola como um todo. Conclusões corroboradas por outros estudos (Hanusheck, et. al, 1999; Román, 2003; Soares, 2005), que também concluem que a postura dos professores, tendo em conta os seus valores, crenças e expectativas relativamente aos seus alunos, tem uma influência significativa nos resultados escolares dos mesmos.

Consideração que talvez não possamos considerar de forma solipsista, na medida em que consideramos que a questão do desempenho dos alunos influencia, ela própria, a postura dos professores, pelo que a coimplicação que lhe reconhecemos poderá explicar a dimensão relacional entre ambos. Assim sendo, parece-nos pertinente não deixar de considerar a organização escolar e os professores que dela fazem parte enquanto agentes que intensificam e promovem, a partir da sua atuação, a ideia de periférico pela desigualdade a que impelem. A heterogeneidade dos alunos de uma determinada escola, a constituição de turmas com consequências na motivação dos profissionais de educação, a sua rotatividade, os preconceitos que estes transportam relativamente aos alunos de baixo rendimento económico, a falta de reconhecimento social da profissão docente, a que se associa o baixo salário (Carvalho, 2013), com consequências para o absentismo, não podem ser variáveis omissas neste exercício de reflexão. Tal como não o podem ser as infraestruturas, no que concerne à existência de salas específicas e equipamentos que respondam às atuais exigências do conhecimento, sendo “também possível que aspetos como a capacidade de direção e organização de uma escola específica seja conhecida por boa parte dos profissionais da educação e que estas atraiam os melhores professores, supervisores e mesmo diretores” (Torres et al., 2008, p. 14). Deste quadro não podemos excluir, também, a uniformização de que se encontra refém a escola pública portuguesa por não permitir diferenciar o diferente, afastando a possibilidade de incentivo aos bons profissionais para concorrerem e para se manterem nestas

escolas, consideração que, no limite, alguns acusarão de ferir o princípio de igualdade dos profissionais da educação.

Acresce que, em termos de escolha dos professores, as escolas das periferias não estão no topo das suas preferências, seja por uma questão de distância geográfica, seja por uma questão de meio social, o que nos permite conjecturar sobre a experiência dos profissionais que acabam colocados nestas escolas. Tal não significa que as escolas das periferias tenham um quadro docente que se caracterize pela falta de qualidade, mas que, em alguns casos, ele é diferente daquele que encontramos nas escolas centrais, tendo em conta as classificações usadas no seu recrutamento. A continuidade e a sustentação da qualidade do serviço prestado ficam, também, postas em causa por verificarmos que, assim que possível, estes profissionais tendem a concorrer para escolas mais centrais.

Com efeito, os mecanismos de prestação de contas, do qual destacamos a Avaliação Externa de Escolas, não servem os propósitos de uma racionalidade emancipatória, no sentido em que não parecem estar ao serviço da própria escola enquanto instrumento de gestão, ao não produzirem políticas educativas diferenciadoras em relação com os resultados apresentados por cada escola. Algumas investigações (Carnário, et al., 2001; Rodrigues, 2019; Torres et. al., 2008) concluem que os professores das escolas das periferias atribuem a responsabilidade do fraco desempenho escolar dos alunos às famílias, pela demissão e ausência expressa na não participação, relativamente à educação dos seus filhos, revelando desinteresse e falta de expectativas relativamente à própria escola. Sentidos que podem encontrar justificação naquilo que alguns autores designam por “efeitos de vizinhança” (Durlauf, 2001) relativamente à questão da segregação que encontra eco nas palavras de Silva e Conceição (2018), quando escrevem que “Aos que não possuem capital não é dado a possibilidade de escolha do espaço apropriado e das proximidades com bens e materiais desejáveis ficando condenados à proximidade com os bens mais indesejáveis” (s.p.).

Se é verdade que nestes contextos nos deparamos com ideias pouco favoráveis relativamente à escola por parte destas famílias e respetivos filhos, também parece ser verdade que os professores desenvolvem e manifestam ideias negativas em relação aos alunos oriundos de classes sociais desfavorecidas, extensíveis às representações muito limitadas que desenvolvem em relação ao seu futuro. Como se a escola, em si mesma, fosse estéril e de efeito nulo para estes alunos, que parecem condenados à partida pois deles pouco ou nada se espera. É a sua classe social a afetar os seus talentos e aspirações (Rawls, 1994).

Neste âmbito, ficamos perante a impossibilidade de conciliação entre estes atores educativos, que se acusam como fazendo parte de mundos distintos. Que falam linguagens diferentes porque socialmente diferentes e que denunciam uma superioridade que encapota a (não) estima por determinado grupo em relação a outro, gerando

preconceitos de valor social. E, a ser assim, a escola deixa de fornecer a todos os alunos iguais oportunidades educativas, não só pela questão da existência de códigos de linguagem (Bernstein, 1971), mas igualmente pela questão de se arrogar como reprodutora das desigualdades ao dar seguimento ao determinismo social (Bourdieu & Passeron, 1970). Preconceitos e discriminação que refletem a falta de formação que orienta os profissionais de educação a, em contextos desafiantes, adotarem práticas fundadas em políticas educativas ativas. Deixam, por isso, de se assumir enquanto “intelectuais transformadores” ou “trabalhadores culturais” (Giroux, 1991) por se permitirem de práticas pedagógicas com implicação na consciência crítica e no interesse pela ação transformadora que resultaria no incremento do bem comum, privando o aluno de poder.

Ainda que universalizar a presença destes preconceitos a todos os profissionais de educação, ou mesmo em relação a todas as escolas consideradas de periferia, peque pelo excesso de radicalismo que encerra, não deixa de revelar que, em muitos casos, esse mesmo preconceito se impõe como um importante obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem destes alunos (Torres et al., 2008).

## Conclusões

Em Portugal, a literatura em torno da problemática da educação em regiões ou em escolas de periferia é parca, o que acaba por atestar a falta de centralidade de que tem sido alvo.

Ficou evidente a importância das organizações internacionais nas políticas educativas e a orientação mercadológica e produtivista que as enformam, pelo que as questões da equidade e justiça na educação lhes ficam subordinadas. O breve trajeto realizado pelas medidas educativas criadas em Portugal no combate à exclusão e ao insucesso escolar, apesar do mérito que lhes reconhecemos, também o revelam de um modo cada vez mais manifesto, já que tudo tem como propósito responder às necessidades do mercado a partir de lógicas competitivas. Como tal, pensar a questão da educação nas periferias obrigou-nos a não assumir posicionamentos demasiados absolutistas pelo radicalismo que encerram que, por essa via, balizariam a responsabilização sobre a desigualdade na educação aos fatores exógenos ou endógenos de forma insularizada. Assim, pensar a questão da educação nestes contextos obriga a adotarmos posicionamentos que permitam reconhecer a complementaridade destes fatores e a reconhecer que assumir juízos deterministas na relação que se estabelece entre eles e os resultados dos alunos retira à escola a sua capacidade transformadora de pessoas e de mundos.

Não podemos, contudo, deixar de afirmar a convicção que temos relativamente à importância que deve ser dada aos profissionais de educação em termos de

valorização e estímulo, quer seja do ponto de vista material ou simbólico. É, sobretudo, importante formar profissionais de educação convictos de que o “outro” vale sempre a pena, esse “outro” que habita nas periferias e frequenta escolas de periferia. De contrário, o processo educativo será estéril, como não será conseqüente concretizar uma escola que sirva a todos nas suas diferenças.

## Referências

- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1970) *La réproduction: Éléments pour une théorie de l'enseignement*. Minuit.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política Tejp*. Educa.
- Carvalho, M. J. de (2013). A administração escolar: Racionalidade ou racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*, 25, 213-229. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4388>
- Carvalho, M. J. de (2021). A Colonização da Escola pela Racionalidade Instrumental. *Revista Lusófona de Educação*, 54, 35-48. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8171> doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle54.02
- Conselho da União Europeia. (2003, junho 7). Conclusões do Conselho de 5 de Maio de 2003 sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e formação (benchmarks). *Jornal Oficial da União Europeia*, OJ C 134, 3-4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607(01)&from=EN)
- Conselho Europeu (2000). *Conclusões da presidência*. Conselho europeu de Lisboa 23 – 24 de Março de 2000. Disponível em: <https://infoeuropa.eu/ocid.pt/registo/000003888/documento/0001>
- Conselho da União Europeia. (2011, março 4). Conclusões do Conselho sobre o papel do ensino e da formação na implementação da Estratégia Europa 2020. *Jornal Oficial da União Europeia*, OJ C 70, 1-3. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0304\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0304(01)&from=EN)
- Delors, J. (Coord.). (1996/1997). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. UNESCO.
- Durlauf, S. N. (2001). The membership theory of poverty: The role of group affiliations in determining socioeconomic outcomes. In S. H. Danziger & R. H. Haverman (Eds.), *Understanding poverty* (pp. 392-416). Russell Sage.
- Fallabella, A. (2014). The performing school: The effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70). <http://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Giroux, H. (1991). *Postmodernism, feminism and cultural politics*. State University of New York Press.
- Hanusheck, E., Kain, J., & Rivkin S. (1999). *Do higher salaries buy better teachers?* (Working paper nº 7082). National Bureau of Economic Research. [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w7082/w7082.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w7082/w7082.pdf)

- Howell-Moroney, M. (2005). The geography of opportunity and unemployment: An integrated model of residential segregation and spatial mismatch. *Journal of Urban Affairs*, 27(4), 353-377. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2166.2005.00234.x-i1>
- Rodrigues, T. (2019). *Sentidos da escola em contextos periféricos: Narrativas de jovens brasileiros e portugueses* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <https://hdl.handle.net/10216/125140>
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Instituto Piaget.
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation 2009: Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE Publishing.
- OCDE. (2013). *Education at a glance*. OECD Publishing.
- Ritter, C., & Firkowski, O. (2009). Novo conceitual para as periferias urbanas. *Revista Geografar*, (spe), 22-25. <http://dx.doi.org/10.5380/geografar.v0i0.14334>
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Rawls, J. (1994). *A theory of justice*. The Belknap Press.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1987). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Open Books.
- Silva, M., & Conceição, W. (2018). Política, educação e periferia: Uma análise a partir do caso recente de precariedade das escolas públicas do bairro operário de pequiá, em Açailândia-MA. *Anais V CONEDU*. <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/48621>
- Soares, T. (2005). Modelos de três níveis hierárquicos para a proficiência dos alunos de 4ª série avaliados no teste de língua portuguesa SIMAVE/PROEB 2002. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 73-87. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200007>
- Torres, H., & Gomes, S. (2002). Desigualdade educacional e segregação social na região metropolitana de São Paulo. *Novos Estudos*, 64(3), 132-140. [http://novosestudos.com.br/wpcontent/uploads/2017/05/06\\_des\\_educ\\_segregacao\\_social.pdf.zip](http://novosestudos.com.br/wpcontent/uploads/2017/05/06_des_educ_segregacao_social.pdf.zip)
- Torres, H., Pavez, T., Gomes, S., & Bichir, R. (2008). *Educação na periferia de São Paulo: Ou como pensar as desigualdades educacionais?* [Comunicação]. Workshop Neighborhood effects, educational achievements and challenges for social policies, Rio de Janeiro, Brasil.

**Maria João De Carvalho**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto

Email: [mjcc@utad.pt](mailto:mjcc@utad.pt)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6870-849X>

**Luciana Joana**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Email: [luciana.joana@hotmail.com](mailto:luciana.joana@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0869-3396>

**Correspondência**

Maria João De Carvalho

Quinta de Prados

5000-801 -Vila Real

Data de submissão: Dezembro 2021

Data de avaliação: Fevereiro 2022

Data de publicação: Maio 2022