

Correntes e controvérsias em sociologia da educação

Tentaremos resumir aqui quais as origens, as principais polémicas e as correntes teóricas que hoje atravessam a sociologia da educação. Como qualquer outro ramo da sociologia, esta disciplina não é mais do que a aplicação da perspectiva sociológica à análise duma instituição, neste caso, a escola. Contudo, nos E. U. A., a sociologia da educação permaneceu durante longos anos isolada da sociologia propriamente dita, tendo-se desenvolvido no interior do que então se designava como «estudos educacionais», destinados principalmente à formação de docentes. Ao interesse e vigor que tal matéria teve no início do século, segue-se, no segundo pós-guerra, um período de estagnação causado precisamente pelo seu afastamento do campo sociológico. Só muito mais tarde, e apenas em parte, conseguiria esta disciplina superar o seu característico a-teoricismo e pragmatismo.

Em Inglaterra, os primeiros trabalhos de sociologia da educação nascem ligados aos estudos sobre mobilidade social em curso na London School of Economics, sob a direcção de David Glass. Daí que o cálculo das probabilidades diferenciais de acesso à escola tenha tido desde logo um lugar privilegiado e haja continuado a ser uma das questões de que a sociologia da educação inglesa se iria ocupar com mais insistência. Além disso, a ligação com as principais correntes da sociologia era aqui muito mais directa do que nos E. U. A., sendo também a influência das controvérsias políticas, nomeadamente as respeitantes ao *Welfare State*, muito mais visível. Metodologicamente, estas primeiras investigações descendiam em linha directa de um Booth ou de um Rowntree; ideologicamente, do velho socialismo fabiano. Grande parte desses estudos — do «Early Living» aos livros de J. Floud e A. H. Halsey — focavam quase exclusivamente a questão das desigualdades no acesso à escola, deixando frequentemente transparecer as preocupações políticas do Partido Trabalhista então em fase ascensional. Estes primeiros trabalhos carecterizavam-se também pelo seu pragmatismo e pobreza teórica, como alguns anos mais tarde se queixaria amargamente um dos grandes praticantes da disciplina, Basil Bernstein.

Em França, a evolução foi bastante diferente. Aqui é um dos grandes antepassados da sociologia — Durkheim — que funda a disciplina nos últimos anos do século XIX¹. Esquecida posteriormente pelas instituições académicas francesas por um longo período, ela virá, contudo, a ressurgir, primeiro no âmbito da demografia (A. Girard e P. Naville) e orientação

¹ Veja-se o seu notável livro *L'évolution pédagogique en France*.

profissional, depois no que é hoje o grande centro de sociologia da educação francesa — o Centro de Sociologia Europeia. As controvérsias sobre orientação escolar, decorrentes do prolongamento da escolaridade obrigatória, irão contribuir para um renovar de interesse pelos problemas escolares e, a partir de 1946, o Instituto Nacional de Estudos Demográficos realiza uma série de inquéritos tendentes a apurar o nível intelectual das crianças em idade escolar, em que os factores sociais são vistos como importantes. Isambert-Jamati e a sua equipa analisam também vários aspectos do sistema escolar, em particular o seu carácter centralizador. Do centro de Sociologia Europeia, criado em 1964, e das suas duas grandes personalidades, P. Bourdieu e J.-C. Passeron, falaremos adiante.

Para além do que se passava internamente na disciplina propriamente dita, muitos debates se travaram sobre o tema da escola, debates esses que vieram a ter uma importância crucial no tipo de questões abordadas pelos sociólogos da educação. Nos países anglo-saxónicos, a questão fundamental foi sempre a da igualdade de oportunidades e da mobilidade social. Numa primeira fase, que vai até ao final dos anos 50, os responsáveis políticos, quer americanos quer ingleses, afirmam-se empenhados em promover o acesso à escola de camadas populacionais cada vez mais vastas, com o argumento de que desta forma se construiria a sociedade livre, igual e fraterna que o liberalismo há muito vinha prometendo e que a passagem do *status* imposto (*ascribed*) para o *status* conseguido (*achieved*), paralelo à passagem das sociedades tradicionais para as sociedades industrializadas, assegurava. A extensão progressiva da escolaridade obrigatória, a expansão do ensino superior, a abolição de canais diferenciados do ensino secundário e finalmente os «programas compensatórios» americanos e a «discriminação positiva»² inglesa foram, em parte, consequência desta política³.

De um ponto de vista lógico, a teoria liberal conduziria, se levada até às suas últimas consequências, à meritocracia. De facto, a aplicação do critério da atribuição dos postos mais prestigiosos e remunerados da escala social aos mais «talentosos» implicaria, na ausência de reformas estruturais ao nível económico-político, que a desigualdade social se mantivesse como tal, enquanto que se alterariam radicalmente as bases de recrutamento, passando o mérito e não o nascimento a ser o critério seleccionador. É evidente que nas actuais sociedades capitalistas factores vários existem que dificultam o aparecimento de uma tal ordem social e, desde logo, a persistência «irracional» de canais não-meritocráticos de reprodução social. Apesar de tudo, não se pode negar que no seio das sociedades industrializadas existam tendências meritocráticas, embora secundárias, semelhantes às que Michael Young caracterizou no seu livro *The rise of meritocracy*⁴.

² Os «programas compensatórios» e a «discriminação positiva» referem-se às políticas sociais que, tomando em devida consideração as desvantagens cumulativas das crianças das classes trabalhadoras, nomeadamente no que respeita ao sucesso escolar tentam superar tal situação através de medidas compensatórias. Sobre aquilo que, na sequência do Plowden Report (1967) se fez em Inglaterra, ver A. H. Halsey, *Educational Priority*, Londres, H. M. S. O., 1972.

³ Ver, por exemplo, o artigo de Basil Bernstein, «A critique of the concept of compensatory education», in *Class, Codes and control*, Routledge and Kegan Paul, 1971 e, sobre a questão da igualdade social e do ensino, o interessante artigo de A. H. Halsey, «Sociology and the Equality Debate», *Oxford Review of Education*, vol. 1, n.º 1, 1975.

⁴ Michael Young, *The rise of meritocracy*, Penguin, 1961.

É um facto que, em Inglaterra, a noção de igualdade de oportunidades na sua versão dominante não foi jamais aceite completamente por todos; pelo contrário, para um Tawney e um R. Williams, tratava-se acima de tudo de construir um sistema educacional igualitário no sentido amplo, de garantir uma «cultura comum» a todos os cidadãos, e não só reduzido à mera função da igualização do acesso à escola ⁵.

O desencanto com as reformas educacionais é hoje tão vasto que atingiu já alguns dos maiores nomes dentro da sociologia da educação ⁶. Com a rápida expansão dos sistemas de ensino, as crianças frequentam hoje a escola por períodos cada vez mais longos, podendo obter diplomas que, no tempo em que os seus pais eram jovens, conferiam de facto privilégios. No entanto, um processo a que poderíamos chamar «inflação educacional» na medida em que se verifica uma perda gradual de valor, impede que diplomas equivalentes mas distanciados no tempo concedam realmente benefícios semelhantes — a escola desvaloriza o terreno que cede. À medida que os filhos dos trabalhadores vão tendo acesso a níveis cada vez mais elevados de ensino, a escalada educacional prossegue. Tal facto acarreta desde logo duas consequências importantes e complementares — em primeiro lugar, altera o impacte social da expansão da escolaridade, em segundo, serve de justificação ao mito da «abertura» da escola. Nestes últimos dois ou três anos, certos sociólogos da educação têm vindo a analisar as razões do fracasso das políticas educacionais baseadas no *slogan* da igualdade das oportunidades, tendo reconhecido que os planos liberais falharam precisamente por terem escamoteado a questão da relação escola-estrutura social, atribuindo à primeira um poder para reformar a sociedade de que ela obviamente carecia. De toda esta problemática se faz eco A. H. Halsey que, em 1972, escrevia tristemente no início do relatório oficial às E. P. A. (áreas educacionais prioritárias): «[...] o facto fundamental de toda a história da educação do século xx é o reconhecimento de que as políticas igualitárias falharam» ⁷.

Particularmente importante a este propósito é o famoso livro de C. Jencks, *Inequality* ⁸, só explicável dentro deste novo clima de pessimismo e impotência. Para além de ser mais uma pedrada no mito das potencialidades revolucionárias da escola, esta obra constitui um dos mais típicos exemplos das vantagens e limites da sociologia americana, quer no seu empobrecedor acantonamento no individualismo metodológico, quer na fascinante exibição da sofisticação estatística, quer ainda na vivacidade e simplicidade da exposição temática.

Os dados são tratados em termos de análise multi-variada ⁹, concluindo o autor ser extraordinariamente elevada, na relação educação-profissão

⁵ Tawney, R. H., *The radical tradition*, Penguin, 1966; Williams, R., *Culture and Society*, Penguin, 1961. Dentro desta tradição, ver o excepcional livro de B. Jackson e D. Marsden, *Education and the Working class*, Penguin, 1966, que analisa em pormenor os efeitos (as ambições e frustrações, as pressões e ansiedades, os sucessos e derrotas) provocados pela transferência para escolas de elite dos filhos das classes trabalhadoras.

⁶ Sobre a controvérsia relativa à igualdade de oportunidades nos E. U. A. e, em especial, sobre a recente polémica Jencks-Moynihan, ver o interessante artigo de Godfrey Hodgson in *Atlantic Monthly*, Março de 1973.

⁷ Halsey, A. H., *Educational Priority*, Londres, H. M. S. O., 1972, p. 6.

⁸ Jencks, *Inequality*, Penguin, 1972.

⁹ Sobre este método (a que Bourdieu se refere como a «multivariate fallacy») ver o seu livro *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 90 (nota 2).

futura, a «variância não-explicável», pelo que a escola *não* contribuiria, apesar das sucessivas afirmações em contrário, para tornar as sociedades mais igualitárias. Devido às limitações específicas da metodologia utilizada, nomeadamente quanto à caracterização das classes sociais (veja-se o que a seguir se diz sobre o funcionalismo), Jencks só parcialmente prova o que pretende, isto é, quais os efeitos que uma igualização hipotética do acesso escolar teria ao nível social global. Mas o seu estudo veio levantar questões escamoteadas em muitas investigações anteriores e colocar a problemática da igualdade face à escola num novo plano¹⁰.

Este novo plano teórico aceita como dado que só se poderá falar de igualdade efectiva de oportunidades quando a proporção dos diferentes grupos na escola for mais ou menos idêntica à proporção que os grupos mantêm entre si na totalidade da população. Assim, a questão deixa de ser a de uma formal igualdade de oportunidades e transforma-se na da igualdade real de resultados. Quanto à temática, eis onde nos encontramos.

Vejamos agora, com mais pormenor, as principais correntes teóricas existentes dentro da disciplina, não só o marxismo e o funcionalismo, mas também a chamada «nova» sociologia da educação. Não mencionaremos aqui nenhum dos estudos feitos dentro do campo da economia da educação propriamente dita, ramo por excelência do pensamento tecnocrático e que constitui uma disciplina à parte¹¹.

Nos E. U. A. e em Inglaterra, o funcionalismo tem sido de longe a teoria dominante. Em parte inspirados em Durkheim, para quem a educação consistia na socialização das gerações jovens de forma a garantir a sobrevivência das sociedades, grande parte dos trabalhos iniciais consideravam fundamentalmente a escola como canal de coesão social. Contudo, com o desenvolvimento das sociedades industriais e com a cada vez maior necessidade de técnicos, o ênfase passou a ser posto na sua função como formadora e seleccionadora de mão-de-obra.

É verdade que muitas das primeiras investigações analisavam a escola na sua relação com a estrutura social; no entanto, a grande maioria dos trabalhos hoje feitos reduzem arbitrariamente o objecto de análise isolando a escola do que fora dela se passa. Dentro desta linha, há que salientar os estudos «organizacionais» que tentam aplicar à escola a metodologia utilizada no estudo das burocracias. A escola é aqui vista como um microcosmos, com as suas normas próprias, os seus transgressores, o seu sistema de autoridade, a sua subcultura. Os principais conceitos utilizados são típicos deste género de análise, isto é, autoridade, norma, papel, «desviância», subcultura. Um outro ramo de estudos tenta ainda usar tipologias para classificar os sistemas de ensino sem que os resultados obtidos sejam em geral mais interessantes que os anteriores, uma vez que tal como são elaborados, isto é, em abstracto, se limitam a maior parte das vezes a arrumar

¹⁰ Ver também o livro de R. Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin, 1973, sobre mobilidade social e educação nos países industrializados.

¹¹ Veja-se a antologia de A. H. Halsey e outras, *Education, Economy and Society*, Nova Iorque, The Free Press, 1961; veja-se também o artigo de W. G. Brown, «Assessing the Economic Contribution of Education» e outros incluídos na parte 1 da antologia de B. R. Cosin, *Education: Structure and Society*, Penguin, 1972 e O. Banks, *The Sociology of Education*, Londres, Batsford, 1968. A função tecnológica do ensino aparece bem clara nas obras de Clark, B., *Educating the Expert Society*, S. Francisco, Chandler, 1962 e Kerr, C., *Industrialism and Industrial man*, Londres, Heinemann, 1962.

em diversas e arbitrárias «gavetas» os vários sistemas de ensino existentes¹².

É difícil numa nota deste tipo analisar, com alguma profundidade, os trabalhos feitos dentro da perspectiva funcionalista e fazer justiça à sua diversidade. No entanto, a grande maioria das investigações produzidas a partir deste paradigma teórico¹³ padece de alguns limites importantes, o que de resto não é exclusivo deste campo da sociologia. Se é difícil entrar aqui na velha discussão das fraquezas teóricas do funcionalismo, podemos apesar de tudo referir os dois postulados que mais críticas têm recebido — em primeiro lugar, a afirmação que os valores são variáveis causais independentes, em segundo, a concepção segundo a qual as sociedades formariam um todo integrável harmonicamente. É ainda importante notar que os factores de dominação são sistematicamente desprezados nesta teoria e que, quando introduzidos, os factores económicos são quase sempre reduzidos a meros indicadores tecnológicos (vejam-se os livros sobre a problemática do investimento em capital humano).

De forma esquemática, podemos apontar três vícios fundamentais a esta corrente, afectando, em graus diversos, muitos dos trabalhos publicados: o reducionismo psicologista, o idealismo e o essencialismo. Quanto a este último ponto, são exemplares os estudos publicados sobre a temática das aptidões, que sistematicamente pressupõem a existência de qualidades humanas surgindo e desenvolvendo-se independentemente de quaisquer relações sociais e do contexto histórico; os protagonistas são olhados como sujeitos autónomos e conscientes, não se problematizando sequer a forma como se processa a relação sujeito-estrutura social. Além disso, considera-se que a explicação dos comportamentos individuais residiria em normas cuja origem e estruturação se ignora. Na medida em que se desconhece o que de especificamente sociológico existe nas relações sociais, o que acontece é que grande parte destes trabalhos se aproxima perigosamente do que se produz na área da psicologia social.

As classes sociais são aqui vistas como um mero conglomerado de indivíduos hierarquicamente dispostos (pelo investigador) na pirâmide social, sem outra coisa de comum para além da variável seleccionada (normalmente o rendimento). O real social aparece compartimentado em fracções várias cuja articulação se desconhece — educação, família, consumo, trabalho —, sem história nem lutas, sem cultura nem desenvolvimento. Não se analisam trajectórias mas pontos fixos, não se estudam lutas sociais mas desigualdades individuais. Daí que as explicações mais ortodoxas sejam dadas a partir de uma lista de factores que se acumulam sem se interligar, lista teoricamente inesgotável e que faz com que, no final, fique sempre uma

¹² Hopper, Earl, «A typology for the classification of educational systems», *Sociology*, Janeiro de 1968; para as críticas ver Ioan Davies e Dennis Smith in *Readings in the Theory of Educational Systems*, London Hutchinson, 1971. Ver também as tipologias de Turner e o artigo de B. Bernstein incluídos nesta antologia.

Vejam-se ainda os artigos incluídos na parte IV — «Roles and Interaction in the school», da obra de Eggleston, *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Londres, Methuen, 1974.

¹³ Vejam-se, como exemplos, os artigos de J. Nisbet, de F. Strodbeck ou, melhor ainda, o de H. Schelsky na antologia *Education, Economy and Society*, editada por A. H. Halsey e outros, Nova Iorque, The Free Press, 1961. As várias revistas americanas do *American Sociological Review* ao *Journal of Education Sociology* são férteis em possíveis ilustrações. Bastará uma rápida leitura dos títulos dos artigos para se ficar com uma ideia das preocupações e abordagens dos temas.

enorme dose de «variação» por explicar. Os chamados «factores sociais»¹⁴ aparecem como uma coisa exógena e indiferenciada, como algo que perturba o perfeito funcionamento do aparelho escolar. Implicitamente, a escola é vista nestes estudos como naturalmente «boa», distanciada da família, que essa, sim, é «má» (ou pode sê-lo). O sistema escolar é sistematicamente isolado da sociedade que o rodeia e desta forma ilibado de toda a culpa. O reducionismo individualista e a obsessão com a dimensão sincrónica irá impedir que em muitas das investigações anglo-saxónicas se consiga explicar, ou sequer mencionar, o problema central do papel da escola na reprodução social.

Ciclicamente criticada e destruída¹⁵, a perspectiva funcionalista desenvolveu-se para responder a questões ideológicas precisas, sobre as quais não nos podemos aqui debruçar. Apesar das falhas apontadas, ela produziu até à data uma quantidade impressionante de dados, alguns dos quais reintegráveis dentro de outras perspectivas teóricas¹⁶.

Apesar de dominante, o funcionalismo não cobre contudo toda a produção americana sobre a escola. Para alguns sociólogos, a influência dos clássicos e nomeadamente de Weber é fundamental, o que desde logo torna os seus trabalhos mais interessantes. Bastará citar Randall Collins¹⁷, que em polémica aberta com os funcionalistas, ataca vivamente as análises reducionistas que, na análise do desenvolvimento do sistema escolar americano, têm unicamente em conta o que se passa ao nível económico e ignoram a dinâmica das lutas sociais pelo controlo daquele sistema. Em lugar das supostas «necessidades sistémicas» que os funcionalistas consideravam ser o primeiro papel da escola satisfazer, Collins olha antes aquela instituição como produto final de uma série de negociações de interesses conflituais e resultado do ideal pedagógico dos grupos dominantes.

Influenciado pelo que Weber escrevera sobre os *literati* chineses, Collins argumenta que a educação deve ser vista como marca distintiva de pertença a um grupo e não como um mero canal neutro de transmissão de técnicas — «as escolas ensinam fundamentalmente o vocabulário e a inflexão, estilos de vestuário, gostos estéticos, valores e maneiras». Esta posição aproxima-o de outros autores que mencionaremos posteriormente e que igualmente chamam a atenção para esta função da escola como inculcadora de características não-cognitivas (Bourdieu-Passeron, Gintis-Bowles).

Voltemos agora à França e ao Centro de Sociologia Europeia. Aqui, P. Bourdieu e J.-C. Passeron¹⁸ têm desenvolvido uma notável linha de

¹⁴ Veja-se, por exemplo, os artigos incluídos na parte IV (Social Factors in Educational Achievement) da antologia *Education, Economy and Society* já mencionada.

¹⁵ Hermínio Martins, «Time and Theory in Sociology», in Rex, J., *Approaches to Sociology*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1974.

¹⁶ Veja-se por exemplo o artigo de H. Gintis e S. Bowles, «I. Q. in the U. S. class structure», *Harvard Institute of Economic Research (Paper 262, Dezembro 1972)*.

¹⁷ R. Collins, «Functional and Conflict theories of educational stratification», *American Sociological Review*, 36, 1971.

¹⁸ Veja-se P. Bourdieu e J. C. Passeron, *Les étudiants et leurs études*, Paris, Mouton, 1964 e *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964. Dos mesmos, ver também *Rapport pédagogique et communication*, Paris, Mouton, 1965 e *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970. De P. Bourdieu, «Champ intellectuel et project createur», *Les Temps Modernes*, Novembro 1966, «Systems of education and systems of thought», *International Social Science Journal*, 3, 1967 e «L'école conservatrice», *Revue française de Sociologie*, 7 (1966).

investigações ao longo dos anos. Nalguns dos seus primeiros escritos, a influência mais evidente parece ser a de Weber e Durkheim¹⁹, mas nas suas obras mais recentes (especialmente em *La Reproduction*) têm-se vindo a aproximar do marxismo, mantendo, no entanto, um ecletismo bastante grande.

Os trabalhos efectuados naquele Centro²⁰ têm-se debruçado sobre a identificação dos mecanismos de discriminação social face à cultura e mais concretamente sobre os seguintes tópicos — a condição estudantil, a estratificação do sistema escolar, a pedagogia e as ligações com os grupos dominantes, as desigualdades sociais face à escola, o papel da escola na reprodução social, o «campo intelectual» e as classes sociais. Partindo de trabalhos empíricos sobre a relação pedagógica, o uso letrado ou mundano da língua e da cultura universitárias e os efeitos económicos e simbólicos do exame e do diploma, Bourdieu e Passeron constroem em *La Reproduction* uma teoria geral das acções da «violência simbólica» e das condições sociais da dissimulação dessa violência e propõem conceitos novos, como os de «distância em relação à cultura escolar» ou de «capital escolar», de enorme importância para a sociologia da educação.

No seu livro justamente célebre *Les Héritiers* (de 1964) investigam os mecanismos que, no interior da própria escola, transformam as desigualdades sociais em desigualdades escolares, nomeadamente a ideologia do dom, que apresenta a herança cultural de classe como característica «natural» de certos indivíduos, e demonstram como as expectativas subjectivas em relação à escola variam segundo as possibilidades objectivas de mobilidade social, situação bem reveladora da eficácia da internalização de condicionamentos objectivos. As relações estruturais (e inconscientes) entre a escola e a classe dominante constituirão um dos temas principais de várias outras investigações feitas naquele Centro.

Apesar da importância e originalidade desta linha de pesquisas alguns aspectos mereciam, na nossa opinião, tratamento mais rigoroso: primeiramente, o problema da definição das classes sociais (os autores usam frequentemente termos bastante imprecisos); em segundo lugar, uma consideração mais aprofundada da validade do modelo proposto em *La Reproduction* em situações diferentes da francesa; finalmente, uma elaboração mais completa da questão do «arbitrário» da cultura e da «irrealidade» dos *curricula*.

Além disso, nas análises que fazem sobre a função da escola como canal de segregação social, estes autores tendem a subalternizar o papel dos factores materiais. Tal como em Baudelot e Establet (que mencionaremos adiante), a escola é vista como uma instituição quase perfeita de inculcação ideológica, como um aparelho capaz de exercer a «violência simbólica» sem que se verifiquem resistências por parte dos que a ela são sujeitos. Ora o capital cultural, por muito importante que seja, não nos deve fazer esquecer o outro, que também é transmitido de geração em geração; nem

¹⁹ De Weber vão naturalmente socorrer-se do que ele escrevera sobre os *literati*; de Durkheim, não tanto os seus escritos sobre educação, mas particularmente o que ele escrevera sobre o pensamento nas sociedades primitivas.

²⁰ Ver Bernard Normand, «Orientations théoriques de recherches françaises sur les problèmes universitaires et étudiants», *Informations sur les Sciences Sociales*, 8 (6) e Monique Saint Martin, «Sociologie de l'éducation em France», *International Review of Education*, xviii, 1972/1.

a supremacia das classes dominantes nos deve levar a pensar terem desaparecido de cena as lutas sociais.

Relativamente marginal nos países de língua inglesa, mas forte em França, a perspectiva marxista tem produzido alguns dos trabalhos mais valiosos dentro deste campo. Referir-nos-emos aqui a alguns dos autores marxistas mais importantes, quer em França, quer nos E. U. A. — Baudelot e Establet, Bowles, Gintis e Katz (a estes últimos não se poderia aplicar, numa perspectiva restritiva, o rótulo de sociólogos, uma vez que os dois primeiros têm vindo a desenvolver os seus trabalhos numa Faculdade de Economia, sendo o último um historiador) ²¹.

O ponto central do livro de Baudelot e Establet *L'École capitaliste en France* ²², consiste na refutação como ideológica de qualquer concepção da escola como tendencialmente única, progressiva, em pirâmide. Estes dois sociólogos defendem que ao longo de todo o percurso escolar existe uma oposição constante entre os dois «canais» de escolarização: o Secundário Superior (SS), frequentado pelos filhos das classes dominantes, e o Primário Profissional (PP), destinado aos filhos das classes dominadas. Tal divisão-oposição só é explicável em termos do antagonismo fundamental que, ao nível da sociedade global, opõe o proletariado à burguesia. Daí que existam necessariamente dois, e só dois, canais escolares. O livro inclui uma análise das estatísticas dos fluxos escolares e das distintas práticas e conteúdos pedagógicos em vigor nessas duas «escolas», para concluir que, ao contrário do que é geralmente afirmado ou suposto, o objectivo da escola não é unificar mas dividir. Para Baudelot e Establet, que vão buscar inspiração aos teóricos marxistas franceses mais recentes como Althusser e Poulantzas, a principal função da escola não é técnica (a transmissão de conhecimentos) mas ideológica (a manutenção do *statu quo*). Além disso, defendem que, apesar das afirmações em contrário, inclusive por parte de alguns sociólogos da educação eminentes ²³, o que se passa na escola não pode ser visto em termos de «distâncias» e «desvantagens». Só a reintrodução de outros e novos conceitos, entre os quais o de «contradição» e de «luta de classes» permitirá uma real compreensão do fenómeno escolar.

Não nos podemos alongar aqui em críticas pormenorizadas aos livros mencionados ²⁴. No entanto, é de salientar que a principal fraqueza da obra daqueles autores, que é de resto bastante estimulante, reside no seu esquematismo, revelado não só nas observações produzidas quanto às supostas manifestações do instinto de classe proletário no interior do aparelho escolar,

²¹ Propositadamente (e com pena) não mencionaremos aqui obras escritas por historiadores (com a excepção de M. Katz), algumas das quais são extremamente interessantes e essenciais para qualquer pessoa que se debruce sobre a questão da escola. A título exemplificativo, e tentando abranger diversas orientações e países, vejam-se, de entre o que se produziu em Inglaterra, R. Dore, *Education in Tokugawa Japan*, Routledge and Kegan Paul, Tropp, *The school teachers*, Heinemann, 1957, ou J. Lawson e H. Silver, *A Social History of Education in England*, Methuen, 1973; nos E. U. A., Cremin, *The transformation of the school*, Alfred A. Knopf, 1961, R. Welter, *Popular Education and Democratic Thought in America*, Columbia, 1962; em França, para além do livro clássico de Durkheim veja-se o estudo de R. Thabault, *Education and change in a village community*, Routledge, 1971.

²² C. Baudelot, e R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
²³ A este propósito, Baudelot e Establet criticam severamente o «fatalismo sociológico» de Bourdieu e Passeron.

²⁴ Ver as críticas feitas à obra de Bourdieu — Passeron e Baudelot-Establet in G. Snyders, *Escola, classe e luta de classes*, Lisboa, Morais, 1977.

mas também na visão grosseiramente dicotômica da estrutura social, que levará os autores a menosprezar questões importantes, como seja a da função que a escola pode desempenhar como canal de mobilidade para a pequena burguesia. Além disso, a sua concepção da ideologia operária merece também alguns reparos. A interpretação apresentada, que postula que aquela ideologia estaria prestes a explodir em toda a sua positividade, deriva duma reacção saudável, mas sectária, em relação às anteriores posições que aí viam só elementos negativos, mas cai no erro de esquecer (tal como a «nova» sociologia da educação inglesa) que a própria situação de exploração a que a classe operária está sujeita acarreta um certo número de traços menos louváveis.

O estudo da interdependência escola-relações sociais de produção, constitui o objecto de análise de S. Bowles e H. Gintis, que têm vindo a publicar uma série de estudos sobre a escola duma perspectiva que se não é original em França havia sido até então desprezada nos E. U. A.²⁵ A hipótese de que partem é a de que existiria um «princípio de correspondência» entre a escola e a economia que se tratava de analisar no caso concreto americano. Segundo eles, um sistema educacional manter-se-ia estável enquanto se verificasse um certo grau de correspondência entre a estrutura económica e a instituição escolar, transformando-se esta última quando as contradições entre as duas aumentassem. Assim, a escola é analisada nos seus estudos como um elemento crucial na reprodução da divisão do trabalho, considerada esta como um reflexo da hegemonia da classe dominante.

Dos seus primeiros trabalhos, o mais interessante é o artigo intitulado «I. Q. in the U. S. Class Structure», no qual atacam os defensores das explicações genéticas das desigualdades sociais (Jensen, Bernstein e Eysenck). Utilizando os mesmos dados estatísticos sobre os quais se haviam construído as teorias genéticas relativas aos Q. I., estes dois autores irão demonstrar que as aptidões intelectuais, tal como são apuradas a partir de testes, não desempenham o papel (fundamental) que a maioria dos psicólogos e sociólogos lhes atribui no sucesso profissional futuro. É a partir desta constatação que se interrogam sobre a função real desses quocientes: se os Q. I. não são importantes na determinação do sucesso económico, o que explica afinal a impressionante extensão dos serviços criados para os medir e o aceso debate que sobre eles se gerou? A resposta que darão a esta pergunta — e que constitui o argumento do artigo — é a de que a verdadeira função dos Q. I. é a da legitimação de um sistema económico extremamente discriminatório coexistindo com um regime político que expressamente defende o ideal igualitário. Embora não o cite, Michael Young²⁶ tinha já anos antes chamado a atenção para as grandes «vantagens» que a elite governante retiraria da legitimação da desigualdade por intermédio de critérios meritocráticos. Se era relativamente fácil contestar o direito a governar, quando este era claramente transmitido de pais para filhos, essa vulnerabilidade desaparecia quando os postos privilegiados passassem a ser concedidos àqueles que provassem (mediante uma pseudo-avaliação científica do mérito individual) merecê-los.

²⁵ Samuel Bowles e Herbert Gintis, *I. Q. in the U. S. class structure*, Harvard Institute of Economic Research Papers, Dezembro 1972; S. Bowles, *Schooling and Inequality from Generation to Generation*, *Journal of Political Economy*, 80, 1972; idem, *Schooling in Capitalist America*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1976.

²⁶ M. Young, *The rise of meritocracy*, Penguin, 1961.

O livro *Schooling in Capitalist America* reúne e sistematiza uma série de preocupações e interrogações tratadas já em alguns artigos esparsos anteriores, nomeadamente a função da escola na sociedade americana. A principal tese do livro é a de que a escola americana tem vindo a promover a desigualdade, precisamente através de mecanismos meritocráticos que subrepticamente «canalizam» vários tipos de alunos para soluções finais diversamente hierarquizadas na escala social. Tal como Jencks, também eles chamam a atenção para o papel extremamente reduzido que a escola, por si só, desempenha no futuro profissional. Através de múltiplas referências históricas, estes dois autores desmontam ainda a ligação existente entre a educação e a estrutura económica e analisam em profundidade a dinâmica das transformações educacionais.

Em paralelo com alguns dos autores franceses já referidos, a escola é considerada como um canal extremamente importante na inculcação ideológica. Para além dos conhecimentos técnicos, a escola transmite-impõe determinadas características não-cognitivas, características estas que têm a sua origem última no tipo de estrutura económica subjacente — Bowles e Gintis estudam por exemplo em pormenor como valores do tipo da diligência ou da pontualidade se coadunam bem com certas fases (iniciais) do desenvolvimento do capitalismo.

Daí que a série de trabalhos publicados por estes dois professores americanos constitua um desafio lançado àqueles que ainda olham para o processo educativo como o canal privilegiado de transformação social, uma vez que contestam explicitamente a afirmação liberal que defende ser a igualdade de oportunidades possível numa sociedade de classes fundada numa divisão do processo de trabalho em que o poder de decisão e controlo está exclusivamente concentrado no topo. Finalmente, ao considerarem que a escola é o resultado não só da estrutura económica mas também de lutas políticas e ideológicas, focam o problema central da necessidade de uma política revolucionária quanto à escola.

A importância destas investigações parece-nos indiscutível, apesar de alguns pontos fracos, nomeadamente no que respeita à concepção bastante monolítica do sistema capitalista e o carácter vago do modelo socialista apresentado (principalmente quanto à organização futura do processo produtivo).

Em parte ligado a este tipo de abordagem, o livro de Michael Katz *The irony of early school reform*²⁷ analisa a relação entre o sistema de ensino de Massachussetts e o desenvolvimento económico da área durante a segunda metade do século XIX e constitui uma interessante aplicação do modelo teórico apresentado por esta nova corrente marxista americana. Reavaliando a historiografia americana anterior, que afirmava que a expansão do sistema de educação de massas nos E. U. A. resultara da iniciativa conjunta de trabalhadores e intelectuais radicais em luta contra uma elite próspera e reaccionária, Katz argumenta neste livro exemplar que a criação de tal sistema constituira antes uma resposta conservadora ao desenvolvimento económico e demonstra como se deve abordar a questão da relação educação-estrutura social, em particular quais as mudanças sociais (e educacionais) decorrentes da transformação duma sociedade camponesa numa sociedade urbano-industrial.

Esta nota não poderia terminar sem uma breve referência à chamada «nova» sociologia da educação. Surgida em Inglaterra nos inícios desta década, este novo ramo propõe-se como um «paradigma alternativo» à sociologia anterior. Embora com algumas ramificações nas universidades americanas (em especial nas da costa ocidental), onde aparece conjuntamente com a etnometodologia²⁸, esta abordagem adquire uma maior importância em Inglaterra, onde se desenvolve a partir do Institute of Education de Londres. Tal facto não é arbitrário, uma vez que aquela instituição (destinada fundamentalmente à formação de docentes) se via forçada a debruçar-se acima de tudo sobre os problemas do *curriculum* e da metodologia pedagógica — do que era (devia ser) ensinado e da melhor forma de o transmitir. A questão das formas de interrelação social dentro das turmas — já tratada pelos interaccionistas simbólicos — virá assim a ocupar um lugar de relevo²⁹.

Desde o início, os novos sociólogos da educação distinguem-se pelo radicalismo das suas críticas em relação à «velha» disciplina, considerada como viciada pelo «positivismo» dos seus métodos e obcecada com questões macrosociológicas, agora vistas como desnecessárias e laterais, esquecendo desta forma a problemática, na sua opinião fundamental, do que se passa dentro da instituição escolar. Numa altura em que o ensino polivalente (*comprehensive schooling*)³⁰ começa a ser alvo de críticas em Inglaterra, este novo interesse pelos processos de discriminação social internos à própria escola não nos pode espantar. Gradualmente, os responsáveis políticos começam a aperceber-se de que a mera reorganização estrutural não bastará para eliminar as barreiras sociais face à instrução, o que levará a que certa sociologia procure detectar quais os processos que, dentro das escolas polivalentes, contribuíam para reproduzir as diferenças sociais de origem³¹. Muitas destas investigações irão debruçar-se em especial sobre o estudo do «*streaming*» (segregação meritocrática por turmas), suas condicionantes e efeitos.

Centrada na problematização do saber, a «nova» sociologia da educação aproxima-se muito da sociologia do conhecimento. Como exemplo comprovativo bastará ver uma das primeiras antologias publicadas dentro da nova perspectiva — o livro organizado por M. F. D. Young, *Knowledge and control* — que coloca a problemática da «administração do saber» como central³².

²⁸ Ver, em especial, as obras de H. Garfinkel e A. Cicoure, (para além das fontes que os inspiram — Schutz, Berger e Luckmann).

²⁹ No entanto, outros autores haviam já analisado esta problemática em anos anteriores; ver D. H. Hargreaves, *Social relations in a secondary school*, Routledge and Kegan Paul, 1967; e C. Lacey, *Hightown Grammar*, Manchester University Press, 1970.

³⁰ Sobre as «*comprehensive schools*» ver o importante relatório publicado sobre o assunto em *Half Way There* de Caroline Benn e Brian Simon (Penguin, 1972); ver também Raphaela Bilsky, *Ideology and the Comprehensive Schools*, *Political Quarterly*, Abril-Junho 1973; sobre as formas de discriminação social no ensino americano ver os vários trabalhos de Jerome Karabel, o último dos quais publicado na revista *Social Forces*, 53 (3), 1975 e em especial o artigo da *Harvard Educational Review*, 42 (Novembro 1972).

³¹ Ver Julienne Ford, *Social class and the comprehensive school*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1969.

³² Ver, em especial, o artigo de Ioan Davies, «The Management of Knowledge: a critique of the use of Typologies in the Sociology of Education», in M. F. D. Young, *Knowledge and control*.

Os estudos já produzidos nem sempre validaram a arrogância das promessas iniciais. Se é verdade que muitos destes trabalhos ajudaram a chamar a atenção para novos campos a explorar pelos praticantes da disciplina, nomeadamente para a necessidade de problematizar conceitos (por exemplo os de «mau» ou «bom» aluno) aceites acriticamente pela «velha» sociologia, alguns limites não foram ainda superados, o mais importante dos quais nos parece ser a sua ignorância programática não só das estruturas sociais como do problema do poder. De facto, muitos destes trabalhos parecem esquecer o facto trivial de que a «definição da situação» não depende exclusivamente da vontade dos «actores» e que, ao fim e ao cabo, o problema de qual a «definição» que prevalecerá é precisamente uma questão de poder. Uma outra contribuição importante diz respeito às suas críticas às metodologias quantitativas até então dominantes na disciplina. No entanto, a obsessão com este tipo de questões metodológicas tem frequentemente provocado uma certa impotência científica nos seus discípulos. Além disso, os próprios métodos que privilegiam (a observação-participante e as entrevistas não-estruturadas) estão longe de corresponder aos seus próprios critérios de rigor.

Nos seus trabalhos empíricos, os «novos» sociólogos tendem, tal como alguns dos seus piores antecessores, a isolar a unidade «turma» ou «escola», como se de um microcosmos se tratasse, o que contribui para que, em muitos casos, se vejam obrigados a descrever apenas os aspectos mais superficiais do que estudam. Assim muitas das conclusões a que têm chegado surpreendem-nos exactamente pela sua trivialidade e carácter míope³³, o que não deriva necessariamente dos métodos utilizados. Existem processos sociais cuja natureza exige metodologias específicas desse tipo, de que a prática pedagógica é um exemplo. As reservas apresentadas dizem respeito, não ao objecto de estudo — que é relevante — ou às metodologias da chamada microsociologia — que são utilizáveis — mas à artificialidade do fechamento do campo analítico, isto é, ao facto de se considerar a prática pedagógica independentemente do que se passa fora da sala de aula.

Um outro perigo espreita esta linha de pesquisas dentro da sociologia da educação: o fascínio pelo relativismo cultural. Incapaz de pôr termo às desigualdades sociais reais das sociedades em que estão inseridos, esta nova raça de sociólogos tende a negá-las a nível conceptual. A polémica gerada à volta dos códigos linguísticos ilustra bem a dificuldade que estes autores sentem em afirmar inequivocamente as limitações da cultura dominada.

Ligado a este último grupo, teremos que mencionar Basil Bernstein³⁴ que tem vindo a efectuar trabalhos importantes no domínio da sociolinguística. Devido ao seu ecletismo característico — que vai do marxismo à fenomenologia e etnometodologia, de Weber e Durkheim — a sua inclusão em qualquer dos «rótulos» anteriores afigurou-se-nos particularmente difícil. Limitar-nos-emos portanto a salientar a importância dos seus tra-

³³ Na crítica mais virulenta à «nova» sociologia da educação que se publicou até à data, o poeta inglês D. J. Enright sugere maldosamente que o que o livro de D. Hargreaves e outros *Deviancy in classrooms* (1976) demonstra fundamentalmente é a forma como uma pseudo-ciência pode originar o seu calão erudito e canalizar desta forma recursos públicos avultados sem que ninguém se dê conta do absurdo das suas conclusões (*Times Literary Supplement*, 5-3-1976).

³⁴ Ver, em particular os 4 vols. do livro *Class, Codes and Control*, Routledge and Kegan Paul. 1971-1973-1975 e Palladin, 1973.

balhos sobre os códigos linguísticos. No seguimento de experiências feitas com crianças de diversas origens sociais, Bernstein elabora uma teoria segundo a qual toda a linhagem nos aparece regulada por princípios tacitamente adquiridos por cada indivíduo e dependente da respectiva classe social, isto é, regulada ou por um «código elaborado» ou por um «código restrito». Em trabalhos posteriores, Bernstein virá a apresentar outros conceitos interessantes como seja o de «*classification*» (classificação) e de «*framing*» (moldagem), particularmente úteis em estudos comparativos de sistemas educacionais. Mas serão os seus estudos mais recentes sobre a forma como as ideias se estruturam, se distribuem e se reproduzem intergeracionalmente que o irão aproximar da temática da «nova» sociologia, embora para Bernstein, na esteira de Max Weber, a questão do poder tenha sempre que ser considerada.

Esperamos ter conseguido descrever, ainda que de forma esquemática e evidentemente parcial, as principais correntes e controvérsias no interior da sociologia da educação. Tentámos referir trabalhos em curso, não só em Inglaterra e E. U. A. mas também em França³⁵, com relevo para aqueles que, na nossa opinião, merecem maior destaque. Uma análise mais aprofundada da literatura exigiria um espaço e tempo de que não dispomos de momento. O nosso objectivo foi apenas o de apresentar criticamente uma disciplina desconhecida entre nós.

Na selecção das correntes e investigações mencionadas, adoptou-se um critério institucional; daí que esta nota padeça dos limites inerentes à própria organização da sociologia da educação nos departamentos universitários e de investigação. De facto, a disciplina tem estado sujeita, tal como outros campos da sociologia, a um cantonamento arbitrário e prejudicial, na medida em que certas abordagens, nomeadamente a histórica, têm vindo a ser sistematicamente menosprezadas. Partilhamos inteiramente a opinião de E. H. Carr de que «[...] quanto mais sociológica se tornar a história, e quanto mais histórica se tornar a sociologia, tanto melhor para ambas.»³⁶. Só essa ausência de diálogo explica que não se tenham podido incluir aqui, porque fora da prática ortodoxa da sociologia da educação, estudos extremamente interessantes, como a análise comparativa entre dois sistemas educacionais publicada por Lawrence Stone na revista *Comparative Studies in Society and History*³⁷ a qual, quanto a nós, constitui exactamente um exemplo do género de investigação a fomentar³⁸.

³⁵ O facto da formação académica da autora destas linhas ser predominantemente anglo-saxónica ter-se-á seguramente feito sentir ao longo desta nota.

³⁶ E. H. Carr, *What is History*, Pelican, 1964.

³⁷ Este artigo foi incluído por J. P. Musgrave na sua antologia *Sociology, History and Education* (Methuen, 1970).

³⁸ Vejam-se também os interessantes artigos de Richard Johnson, «Notes on the schooling of the English working class 1780-1850», in R. Dale et alia *Schooling and Capitalism*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1976 e R. Colls, «'Oh happy English children!' Coal, Class and Education in the North-East», *Past and Present*, Novembro de 1976.