

Viviane  
Isambert-  
-Jamati

# Educação e Sociedade

*A análise sociológica pode contribuir para uma compreensão melhor da educação nos seus vários aspectos. Essa análise pode efectuar-se a diferentes níveis: o da classe escolar, o do estabelecimento de ensino e o do sistema educacional no seu conjunto. No presente artigo, especialmente preparado para Análise Social, apenas se traça um primeiro quadro de conceitos e de campos de investigação.*

## 1. O conceito de educação

A educação encontra-se presente em todos os aspectos de uma sociedade; não só a reflecte, como é um dos seus elementos constitutivos: nenhum pensamento sociológico lhe pode permanecer indiferente. Antes de tentar uma análise sociológica desta função social, convém no entanto definir qual a amplitude conferida ao vocábulo *educação*. Tem sido, por vezes, afirmado que toda a acção de um homem sobre outro, tendo como resultado a modificação deste, é educação. Com tal sentido, a noção apresenta-se, porém, praticamente sem limites, dizendo na verdade respeito a todas as relações sociais, pois em todas algo se altera nos indivíduos; não é portanto operacional. Bastará substituir a simples noção de alteração pela de contribuição positiva e considerar como acto educativo aquele que acrescenta alguma coisa ao indivíduo? Apercebemo-nos imediatamente do sem número de normas implícitas numa tal definição: onde acaba a alteração neutra, onde começa a contribuição positiva? Se escolhermos situar-nos apenas

---

*N. da R.* — Os títulos das várias partes deste artigo são da responsabilidade de *Análise Social*, pois não figuram no original francês.

na dimensão cognitiva, chamar-se-á educação a toda a acção exercida por uma pessoa sabendo mais do que outra num dado domínio e que consiste em aumentar os conhecimentos de outra nesse domínio: uma emissão científica na televisão, um artigo de revista destinado a esclarecer os leitores sobre a vida de um grande homem fariam parte da educação, do mesmo modo que a lição de leitura ou de cálculo na escola primária. Tal é o sentido de que frequentemente se reveste o vocábulo «educação» para os sociólogos americanos, que acentuam sobretudo a transmissão intelectual institucionalizada, desde a escola elementar à universidade, e vão até ao ponto de usar termos como «quantidade de educação», a fim de classificar os individuos segundo o número de anos de estudo efectuados.

Quanto a nós, preferimos alargar o campo das transmissões consideradas na definição precedente, limitando porém a natureza dos agentes e dos receptores. Alargar o campo: educar, no sentido francês do termo, é duma maneira geral *transmitir caracteres sociais*. O que compreende, simultâneamente, a socialização moral (formação dos comportamentos conformes às normas sociais) e a instrução (formação das capacidades e da linguagem sob a forma das noções e das operações lógicas, aquisição do conteúdo dos conhecimentos já possuídos na sociedade).

A nossa definição dos *receptores* baseia-se na noção de geração: existe na sociedade uma função definida que consiste em *formar os jovens* e que tem por resultado torná-los aptos para uma vida social determinada e assegurar continuidade e coesão à própria sociedade. Sem dúvida, e Henri WALLON demonstrou-o frequentemente, a criança encontra-se imersa na vida social desde o nascimento, mas durante longos anos (sem que, na maior parte dos casos, exista estricte coincidência com o crescimento biológico) é considerada como socialmente inacabada. É no decurso desta idade social que ela é objecto de uma educação.

Para os nossos propósitos, quem serão, finalmente, os *agentes* da educação? Poder-se-ia, de certo ponto de vista, considerar como tais o conjunto dos adultos do grupo, cujos comportamentos põem em acção determinadas normas e que servem, portanto, de modelo aos jovens; nem todos os adultos são, porém, intencionalmente educadores. Analisando a educação, interessar-nos-emos, pois, exclusivamente pela acção intencional, especifica, dos adultos dos quais se espera que exerçam essa acção sobre os jovens. Entre eles, devemos contar os pais, não apenas como genitores, mas como responsáveis, na maior parte das sociedades, pela evolução moral e intelectual dos jovens da sua família até uma determinada idade; podemos incluir também, embora secundariamente, pois que a sua intervenção não é universal, os dirigentes adultos dos movimentos de juventude ou das organizações para-escolares

dos mais diversos tipos; e devemos, finalmente, abranger os professores de todos os graus, definidos na sociedade pela sua função educativa, cuja acção se efectua principalmente, embora não exclusivamente, no domínio intelectual e que actuam quase sempre no quadro de uma instituição específica.

Mesmo com este sentido restrito, cujas componentes acabamos de precisar<sup>1</sup>, a educação continua sendo quase omnipresente na sociedade. Na verdade, a educação informa-nos não apenas quanto à sociedade actual, mas também quanto à do passado, na medida em que transmite o que nesta foi elaborado, e ainda quanto à do futuro, pois que se destina àqueles que a farão. Adentro da função social assim definida, consideraremos fundamentalmente aqui a escola, tentando, em linhas gerais, distinguir neste tipo de instituição os diferentes níveis de análise. A organização da escola, apresentando embora diferenças que dependem de estruturas mais vastas, encontra-se hoje, até certo ponto, estandardizada em todo o mundo, o que permite a utilização de uma linguagem comum. Assim, iremos considerar sucessivamente a classe, o estabelecimento escolar e, finalmente, o sistema escolar no seu conjunto, sublinhando a sua interdependência e a sua relação estreita com o tipo de sociedade pelo qual e para o qual são elaborados.

## 2. A classe escolar, como micro-sociedade

A nossa atenção vai focar-se, em primeiro lugar, na classe (ou turma) como micro-sociedade, com as suas relações sociais específicas; mas, tal não sucede por ser nossa convicção que a sociedade global seja uma justaposição ou mesmo uma combinação de células, explicando-se nela o mais complexo a partir do mais simples. Pelo contrário, o princípio de explicação dos fenómenos sociais aparece-nos, em larga medida, como dirigido em cada etapa para um nível mais geral; mas, por sua vez, este nível geral analisa-se captando a relação entre os seus diversos componentes.

Sob que aspectos constitui a classe (ou turma) um fenómeno social situado no tempo e no espaço? Em primeiro lugar, a classe não existiu sempre. Até ao século XVIII, não só a educação aristocrática consistia numa acção puramente individual, como nas

---

<sup>1</sup> Trata-se, de facto, do sentido durkheimiano de educação (Emile DURKHEIM, *Education et Sociologie*, Paris, 1922): «A acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram maduras para a vida social tem por objecto suscitar e desenvolver no jovem um certo número de estados físicos, intellectuais e morais que lhe são exigidos, quer pela sociedade política no seu conjunto quer pelo meio especial a que ele está particularmente destinado».

pequenas escolas populares as diversas idades se encontravam misturadas, exercendo frequentemente os mais velhos a função de ensinar os mais novos. No ensino mais avançado, existia mais propriamente o curso do que a classe; na assistência a um curso, a mistura de idades era enorme e os alunos combinavam os cursos de muito diversas formas: o colégio existia, mas não a classe. Foi por motivos económicos, fáceis de apreender, que se instituiu a instrução colectiva, de início indiferenciada; e foi por motivos técnicos que se agruparam as crianças com níveis de desenvolvimento social e intelectual (*niveaux de savoir-faire et de manèvements intellectuels*) semelhantes.

Tais como existem nas nossas sociedades desde o século XIX, as classes constituem micro-sociedades cuja estrutura varia segundo a finalidade educativa visada.

Nas escolas infantis (ditas em França «escolas maternais»), os subgrupos têm mais existência do que a classe: seis ou oito crianças encontram-se reunidas em torno a uma mesa, entregues a actividades principalmente individuais, mas comparadas de criança a criança. A relação entre a educadora infantil e as crianças estabelece-se fundamentalmente através destes subgrupos; a classe possui apenas uma unidade local e administrativa. A partir do primeiro ano da escola primária, surge o que é, em certa medida, a quintessência da classe: o professor dirige-se a uma colectividade de crianças da mesma idade, todas perfeitamente iguais, uma vez que não se encontram ainda diferenciadas umas das outras pelo sucesso. Ainda que já se conheçam dos grupos infantis informais do bairro ou da aldeia, as crianças são pela primeira vez tratadas como pares constituindo um grupo, por serem da mesma idade e residirem na mesma área geográfica. Esta igualdade condiciona as suas relações com o professor, mais impessoais do que as que até então haviam mantido com os adultos, especialmente com os pais, os quais, no conjunto que formavam com seus irmãos, os tratavam em função do seu sexo e da sua idade<sup>2</sup>. As classes dos estabelecimentos secundários revestem-se de um maior grau de abstracção, pois não se encontram ligadas pela dependência em relação a um só professor; por vezes, nem sequer possuem um local próprio a este nível, o que determina a existência da classe é uma mesma organização do tempo e um trabalho em comum, ou, pelo menos, uma recepção em comum dos dados cognitivos. Apesar deste grau de abstracção mais elevado, a consciência de pertença é frequentemente mais nítida do que nos estádios cronològicamente anteriores. É com facilidade que, perante uma classe de adolescentes, se emprega uma

---

<sup>2</sup> Cfr. Talcott PARSONS, «The Class as Social System», in *Education, Economy and Society*, New York, 1961.

expressão colectiva: «você são uma turma péssima», «você fizeram progressos». Em resposta a este «você», forma-se com frequência um «nós».

Finalmente, na universidade, torna-se cada vez mais necessário instituir um regime de classe à medida que os estudantes são mais numerosos em cada disciplina: eles próprios pedem, frequentemente, nos nossos dias, que em vez dum regime livre, se estabeleça uma organização dos cursos em «anos de estudos» (que não são mais que classes), com uma única sequência possível de um a outro ano e uma série de obrigações de assistência e de exercícios.

Se reflectirmos no que assim se passa entre os professores e os diferentes tipos de classes, apercebemo-nos da dupla acção junto dos jovens que já havíamos referido: uma transmissão de conhecimentos e de comportamentos, que se poderia designar como instrumental, e uma socialização (formação de comportamentos conformes às normas sociais). A transmissão instrumental constitui, na maior parte dos casos, a finalidade explicitamente dominante. É necessário que, no termo de um ano passado numa dada classe, os alunos hajam sido conduzidos dum nível de conhecimentos  $n$  (nível evidentemente composto) ao nível de conhecimentos  $n + a$ , constituindo  $a$  o programa dessa classe. A acção integrativa e moralmente socializante encontra-se subordinada à precedente, mas não deixa, porém, de ser visada em si mesma pelos professores. As normas do comportamento social são actuadas através da submissão à eficácia do grupo: a fim de que a classe atinja efectivamente o nível de conhecimentos  $n + a$ , é necessário que cada criança respeite o trabalho das demais, que a atenção seja favorecida pela disciplina, mas que se efectue também a aprendizagem das condutas cooperativas. Simultaneamente, em função da atitude respeitosa suscitada pelo professor, são inculcadas condutas que, numa hierarquia social, se esperam em relação aos detentores de qualquer grau de poder. Serão, porém, sempre distintas as funções que definimos: a função instrumental e cognitiva e a função socializante? O conteúdo dos conhecimentos que o professor transmite aos alunos encontra-se, por vezes, fortemente impregnado de significação simbólica e pode, portanto, comportar ele-próprio um aspecto importante de socialização e até mesmo de iniciação — o que se torna particularmente nítido ao observarmos, nos nossos países, o ensino secundário clássico, que, durante longo tempo se dirigiu quase exclusivamente à burguesia. Em grande parte, foi a burguesia que o criou, a fim de que as crianças que a ela pertenciam possuíssem em comum um saber e determinados valores muito próximos do saber, bem como de certos valores, da aristocracia; eis porque a transmissão deste saber, dirigido para um passado idealizado, é

pelo menos tão socializador quanto instrumental: a posse de um dado saber simboliza a participação numa dada classe social.

### 3. O estabelecimento de ensino, como organização

O professor exerce na classe as diversas acções mencionadas, no decorrer do contacto directo com os alunos, o qual constitui o nível concreto da educação. Nenhuma classe existe, porém, isolada do contexto, dum quadro que o define. A comunidade que Sócrates formava com seus discípulos não era uma classe, se bem que os discípulos fossem jovens e que a relação fosse de ordem pedagógica. É num estabelecimento escolar, e porque corresponde a um dos escalões do *cursus* desse estabelecimento, que a classe adquire sentido.

Ora, o estabelecimento pode ser analisado como uma organização: se a classe possui uma estrutura simples, apresentando por um lado uma dissimetria entre adultos e crianças, e, por outro, uma classificação linear das crianças segundo uma ordem de méritos, o estabelecimento escolar é, pelo contrário, uma espécie de fábrica, com a sua divisão do trabalho e a interdependência das suas funções, o seu sistema estável de relações, o seu regulamento e até, frequentemente, a sua hierarquia paralela. Ao inverso de uma fábrica, esta organização compreende, porém, frequentemente, uma parte apreciável de ritos, ligada à carga simbólica da sua finalidade educativa.

Como se traduz a interdependência formal? O director do estabelecimento detém um determinado poder de decisão para orientar o estabelecimento e exerce-o por intermédio dum certo número de órgãos: o órgão administrativo (coordenação das funções e recepção das directivas referentes ao sistema escolar e provenientes dum centro de decisão superior), o órgão disciplinar e socializante (os «vigilantes»), o órgão mais especificamente pedagógico (o «encarregado dos estudos», que se ocupa da coordenação dos ensinamentos). Entre os professores, a divisão do trabalho é evidente, e produz-se em duas dimensões: as classes, que agrupam os alunos do mesmo nível, e as matérias ensinadas. Finalmente, os alunos são, sob certo ponto de vista, o escalão de base da organização, simultâneamente objecto e executantes das decisões, correspondendo porém, sobretudo, nesta estrutura dissimétrica, à matéria trabalhada e ao produto obtido.

A hierarquia informal surge aqui sob dois aspectos. Em primeiro lugar, certos membros do estabelecimento possuem mais *prestígio* que outros, graças ao papel que desempenham no funcionamento, sem autoridade explícita: assim, os professores das classes terminais são geralmente considerados como mais importantes que os das primeiras classes, os professores das «maté-

rias principais» como mais importantes que os das matérias às quais cada classe dedica menos tempo <sup>3</sup>, sem que no entanto exista a mínima dependência formal de uns em relação aos outros. Os diplomas e títulos universitários, quando são diversos para os membros dum mesmo estabelecimento, vêm, evidentemente, acrescentar-se a estes critérios pedagógicos. Outros elementos completamente distintos podem surgir ainda, a alterar as relações hierárquicas informais no estabelecimento: os dirigentes dum sindicato de professores, duma associação profissional, podem exercer uma forte influência sobre os seus colegas; podem mesmo, através do canal das diversas comissões de que venham a fazer parte, participar do poder de decisão, apesar de, como pedagogos, se acharem desprovidos de superioridade hierárquica sobre os demais. Do mesmo modo, entre os alunos existem, não apenas os bons e os piores no que se refere a qualidades de trabalho (o que dá lugar a uma hierarquia de mérito isenta de poder), mas também os líderes e os que os seguem, quer se trate de condutas conformes aos objectivos do estabelecimento, quer de condutas de oposição.

Finalmente, em função da complexidade das relações existem, no estabelecimento, múltiplas comunicações. As ordens verbais, as circulares podem ser difundidas segundo um esquema único ou através de várias vias concorrentes; as informações menos funcionais podem ser comunicadas por uma via *ad hoc* ou fornecer matéria para rumores e boatos, tanto entre os educadores como entre os alunos.

A incidência da forma de organização sobre o modo como se exerce a acção educativa é indubitável. A direcção do estabelecimento, por exemplo, pode exercer contrôles de naturezas diversas sobre a eficácia do processo em curso nas classes, do ponto de vista cognitivo. De maneira mais ou menos directa segundo os casos, a direcção exerce, a par da sua função administrativa, uma função educativa; mas o director do estabelecimento pode tomar conhecimento das notas e observações, acrescentar-lhes impressões suas e contactar periódicamente com os alunos, ou permanecer distante, contactando apenas com os professores. Por outro lado, o conjunto das sanções escolares no estabelecimento, autenticadas de uma maneira ou outra a um nível superior ao da classe, pode acentuar primordialmente, quer a aquisição imediata, quer a sucessão de etapas codificadas. Existem formas de organização que atingem uma espécie de hipóstase do programa escolar; tudo se passa como se, para os alunos, fosse mais importante a preparação do ano seguinte do

---

<sup>3</sup> Há pouco tempo ainda, os professores de Letras, no ensino secundário, eram muito mais considerados do que os professores de Ciências: não é seguro que o contágio dos estabelecimentos de investigação não tenda a inverter presentemente esta ordem.

que a da sua vida adulta; os professores referem-se ao programa do ano próximo, a fim de lhes concentrarem a atenção neste ou naquele ponto. Sem dúvida que o carácter necessariamente progressivo das aquisições justifica tal comportamento, mas a importância de que num dado contexto, se pode revestir para o professor o juízo do colega que retomará os alunos no ano seguinte não lhe é decerto alheia, bem como a preocupação de cumprir um programa cuja execução será controlada por superiores hierárquicos. Provavelmente, numa organização menos rígida a insistência nos programas será menor. Além dos seus efeitos sobre o modo de transmissão instrumental, o modelo de organização escolar visa um certo efeito socializador do mesmo tipo do que foi analisado a propósito da classe, mas apresentando aqui um grau de complexidade hierárquica mais elevado. As cerimónias rituais, no estabelecimento, nas quais cada um ocupa um lugar correspondente à sua posição hierárquica (conselhos de disciplina, distribuições de prémios, missas ditas do «Espírito Santo» nos estabelecimentos católicos) são instrumentos particularmente nítidos dessa acção socializadora.

#### 4. Sistema escolar e estrutura da sociedade

Como foi já possível depreender de algumas observações das páginas precedentes, a forma como o estabelecimento se encontra organizado está ligada ao lugar que este ocupa no conjunto do sistema escolar. Graças ao que existe antes e depois de um dado estabelecimento e também a par dele mas com outras finalidades, será possível a esse estabelecimento adaptar as suas funções aos seus objectivos particulares. Importa, porém, esboçar agora as relações que se podem aperceber entre uma estrutura social à escala nacional e o sistema escolar de um país.

Poder-se-iam definir dois tipos de sistemas escolares opostos, correspondentes a casos extremos: numa sociedade de castas, escolas distintas seriam reservadas a cada casta, sendo cada série de escolas rigorosamente fechada às castas inferiores e completamente ignorada pelas castas superiores. Os estudos poderiam ser muito longos e requintados para as crianças das castas superiores, e rudimentares para as das castas inferiores, embora a relação pudesse não ser necessariamente tão simples. O sistema seria sobretudo caracterizado por uma ausência de medida comum: duma série a outra, nada existiria de comparável, tanto no que se refere ao conteúdo do ensino, como no que toca à forma pedagógica e à acção socializante. Inversamente, numa sociedade plenamente igualitária, poderia existir uma escola única, na qual todos os estudos estariam em continuidade uns com os outros. As comunicações entre especialidades seriam previstas em todos



os níveis e todas as escolas para uma determinada idade teriam idêntico valor. É evidente que nem um nem outro destes casos se apresenta em estado puro nas sociedades reais.

Numa sociedade industrial, possuindo atrás de si um longo passado e comportando uma certa mobilidade social, a correspondência entre o sistema de ensino e a estrutura social está longe de ser unívoca. Existem na realidade dois tipos de problemas: o efeito da estrutura social (S) sobre a elaboração do sistema de ensino (E), e o efeito do estado do sistema de ensino sobre a estrutura social. O ensino, na medida em que é dirigido aos jovens de uma sociedade, encontra-se, de certa forma, entre duas estruturas sociais. Até certo ponto, é a estrutura actual ( $S_1$ ) que o faz ser aquilo que é: por um lado, as decisões individuais dos pais ou dos jovens (ou seja: o que se designa, em termos económicos, por «procura de educação») dependem da sua situação social, e por conseguinte a procura considerada no seu conjunto, com as suas especificações, reflecte as diversas situações sociais existentes; por outro lado e fundamentalmente, as decisões políticas de criar, de reformar ou de manter sem alteração estes ou aqueles tipos de estabelecimento não são as mesmas conforme é uma ou outra a classe social que detem o poder. É desta relação que se trata, não só quando se define uma reforma como «mais ou menos democrática», mas também quando se sublinha a correspondência entre o conteúdo duma categoria de ensino e a ideologia duma classe social. Deste ponto de vista, temos portanto:

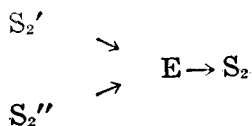
$$S_1 \rightarrow E.$$

O sistema de ensino possui, porém, hoje em dia, igualmente um efeito (que, bem entendido, não é linear nem suficiente) sobre a estrutura social que se formará na geração seguinte ( $S_2$ ). Os vários tipos de estabelecimentos fornecem os conhecimentos necessários para ter acesso aos diversos empregos; a configuração dos níveis de estudos e das especialidades adquiridas pela geração dos jovens pré-figura, com efeito, sumariamente, a configuração das situações profissionais vinte anos mais tarde. É esta relação que se tem presente ao falar, em termos de mobilidade social, da planificação do ensino ligada à planificação das actividades económicas, e ainda ao referir o efeito das normas inculcadas na escola sobre as adesões ideológicas e os comportamentos políticos. Neste sentido, temos assim:

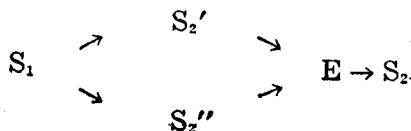
$$E \rightarrow S_2.$$

Para lá desta dupla relação, provisoriamente apresentada como linear ( $S_1 \rightarrow E \rightarrow S_2$ ), torna-se possível esboçar uma aná-

lise mais adequada. A acção da estrutura social contemporânea sobre o sistema de educação exerce-se, com efeito, através de antecipações: pressupondo que o seu comportamento é racional, os pais antecipam uma estrutura social futura ( $S_2'$ , antecipações individuais) na qual visam para seus filhos determinada posição, o que determina a sua escolha do tipo de estabelecimento. Por outro lado, os agentes políticos (funcionários ou eleitos) que decidem da criação dum estabelecimento ou dum tipo de estabelecimento, baseiam-se também numa antecipação da estrutura social futura, estrutura esta explicitamente antecipada e, em princípio, na sua totalidade ( $S_2''$ , antecipação dos agentes políticos). Teremos, pois:



Como, porém, nem  $S_2'$ , nem  $S_2''$  são independentes de  $S_1$ , isto é: da estrutura social no momento em que nos situamos, teremos antes:



## 5. Educação e estrutura social: um exemplo histórico

Uma sociedade, que decerto não era estável, mas apresentava uma estrutura social nitidamente definida, e que se encontra agora suficientemente distanciada de nós no tempo para que sobre ela nos possamos pronunciar, servir-nos-á para ilustrar as relações precedentemente estabelecidas. Trata-se da França dos primeiros anos da III República. Embora nela tenham lugar uma industrialização e uma urbanização muito rápidas, as suas necessidades em operários qualificados, devido às condições tecnológicas da época, são ainda muito limitadas: grande parte das tarefas a realizar são elementares e as poucas funções qualificadas exigem apenas, o mais das vezes, conhecimentos adquiridos pela experiência e pelo exercício. Os empregos em escritórios e no comércio multiplicam-se. Finalmente, impulsionada pelo desenvolvimento económico, encontra-se em plena expansão uma burguesia proprietária. A consolidação da República, mais do que a natureza do trabalho, exige que todos os cidadãos possuam um mínimo de instrução. As escolas primárias revestem-se, assim, duma importância capital, mas

pensa-se que se destinam a bastar às crianças do povo. Após alguns anos no ensino primário, estas começarão imediatamente a trabalhar como agricultores ou como operários.

A burguesia, durante todo o decorrer do século, não necessitou apenas de expandir-se e enriquecer, mas também de revestir-se do prestígio social da aristocracia. Criou, portanto, para si mesma, um ensino bastante aproximado da educação aristocrática sumptuária, requintada e capaz de a impregnar de tradição. Um tal ensino é de natureza a homogeneizar uma classe social cujos membros provêm de origens diversas: não só lhes confere competências, como lhes inculca um sistema de valores integrador.

Finalmente, em resultado do desenvolvimento duma classe média, no seio da qual funcionários e empregados se vêm acrescentar aos pequenos fabricantes e comerciantes já anteriormente numerosos, surge uma nova necessidade escolar: a de um ensino menos elementar que o da escola primária, oferecendo capacidades mais amplas, mas menos longo e menos requintado que o do liceu. Porque corresponde a uma classe social bem menos definida que as duas outras, surge também mais dificilmente. Entre uma amplificação do primário e um grau menor do secundário, a escolha é difícil e faz-se tardiamente; mas o público deste ensino intermédio é numeroso.

Como se traduzem, nos dois primeiros níveis que acima distinguimos, estes diversos objectivos, que desenham, no ensino, como que uma projecção da estrutura social?

Em primeiro lugar, na classe procuram incutir-se aos filhos dos camponeses e operários, que frequentam a escola primária, certezas simples. A doutrina religiosa já não é difundida, mas procura-se substituí-la por uma moral comum, um conjunto de símbolos e uma grande confiança nas verdades recebidas. As aprendizagens instrumentais são directamente ditadas pelas necessidades da vida adulta, preparando sobretudo o cidadão pela leitura e pela escrita, uma vez que as aptidões manuais serão adquiridas pela prática. Por outro lado, em consequência de existirem muito poucas possibilidades de passagem desta escola para outros estabelecimentos, o ensino é nela mais uniformizador que selectivo: comporta poucas classificações e a sua sanção fundamental consiste no «certificado de estudos» final. No liceu, pelo contrário, são acentuados os estudos longos, uma transmissão de imponderáveis, uma espécie de iniciação. Acentuado é também o carácter simbólico das aquisições, tal como o fôra no ensino aristocrático, e tudo se passa como se as aquisições instrumentais fossem oferecidas por acréscimo. Por outro lado, destinando-se o ensino secundário, não apenas a permitir a permanência na burguesia, mas também a nela ter ingresso, existe nele, para verificar a iniciação, um exame selectivo, o *baccalauréat*, que autentifica tal ingresso.

As classes dos estabelecimentos intermediários, finalmente, não propõem uma socialização bem definida mas privilegiam as aquisições instrumentais. Respondendo a uma necessidade directamente económica, a selecção não representa nelas um fim em si mesma e comporta uma multiplicidade de exames e de diplomas, atestando as competências adquiridas.

Ao nível dos estabelecimentos, igualmente se verifica uma acção educativa diferencial dos diversos tipos de organização. As crianças das escolas primárias, destinadas a serem comandadas na idade adulta, são confrontadas com uma hierarquia simples, estando os inspectores e os directores dos estabelecimentos investidos de uma autoridade que facilmente é invocada. Às crianças dos liceus é apresentada, pelo contrário, uma hierarquia complexa dotada de numerosos poderes informais e ambivalências. Tal complexidade desempenha junto delas um papel de iniciação, permitindo-lhes apreender as subtilezas da estratégia nas relações sociais múltiplas às quais elas mesmas se destinam.

Não é, pois, apenas em função da idade das crianças às quais se dirigem, ou do nível dos conhecimentos a difundir, que as classes e os estabelecimentos diferem tradicionalmente nos ensinamentos primário e secundário francês dos fins do século XIX: os objectivos a atingir, as funções preenchidas numa sociedade que apresenta uma dada estrutura de classes, não são os mesmos.

Embora nos nossos dias os objectivos se hajam em larga medida alterado, em consequência de o desenvolvimento técnico exigir trabalhadores qualificados e um avultado pessoal de quadros, a divisão de funções que evocámos pesa ainda e fortemente sobre o ensino francês. Como toda e qualquer organização nacional num país antigo e no entanto em evolução, o sistema escolar dificilmente se adapta de forma coerente às transformações económico-sociais: a par de novas criações, existem sobrevivências; e há também a resistência daqueles que animam a instituição: os professores. Um «pessoal» desta natureza é, com efeito, pouco maleável, exactamente porque dispõe de uma elevada qualificação. Além disso, porque a sua responsabilidade se exerce sobre pessoas, os professores estão menos directamente sujeitos à sanção dos seus insucessos do que se agissem sobre a matéria. Tais condições são favoráveis ao desenvolvimento de ideologias. Cada tipo de ensino desenvolveu, assim, uma valorização quase absoluta da sua função, tanto a respeito do conteúdo do ensino, como dos seus métodos. Nos ensinamentos que incluem especializações, cada corpo de professores de uma mesma matéria criou a sua própria ideologia: a matéria ensinada torna-se, não já um meio, entre outros, de atingir determinado objectivo educativo, mas um fim.

Apesar dos laços estreitos que as ligam à estrutura social, apesar da sua correspondência com as necessidades económicas, desen-

volve-se deste modo uma certa autonomia ideológica das instituições escolares, que assim se vêem a si mesmas, em certos momentos da evolução das sociedades, como tendo construído o seu próprio mundo — em grande parte porque a identificação com a função, numa actividade a tal ponto fundamental, é muito intensa.

## 6. Utilidade da análise sociológica da educação

Verificámos que os conceitos de que se serve a sociologia da educação não são, na sua maior parte, específicos. Uma análise sociológica, abrangendo os diversos níveis que sublinhámos, parece-nos, todavia, permitir uma melhor compreensão desta função social nos seus diferentes aspectos. Mais não fizemos, aqui, do que apresentar um quadro, permanecendo aliás a maior parte dos sectores aberta à investigação, dado o reduzido número de pesquisas efectuadas até hoje. Não nos é possível, como de resto em qualquer outro domínio, afirmar que, uma vez realizadas as pesquisas, estas seriam utilizáveis a curto prazo. As políticas que delas tomassem conhecimento estariam, porém, segundo nos parece, mais aptas a prever as consequências desta ou daquela opção em projecto. Tal é, muito indirectamente, a utilidade de toda a análise sociológica.

Maio de 1965.

(Tradução de *Maria de Fátima Sedas Nunes*)