

A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola: elementos para uma sociologia da acção pedagógica

WALO HUTMACHER*

O cantão de Genebra é uma comunidade essencialmente urbana, em que as actividades de serviço (seguros, bancos, comércio, etc.), a educação e a investigação representam uma fracção considerável das actividades económicas (sector terciário: 65 % da população activa), em que o sector secundário (33,5 %) compreende essencialmente indústrias com mão-de-obra altamente qualificada, e onde o sector primário é extremamente marginal (1,5 %). Apesar de uma evidente estratificação social e económica, as condições materiais de vida, de alojamento e de consumo são relativamente homogéneas, em comparação com países industriais vizinhos. As diferentes zonas de aglomeração urbana diferem certamente umas das outras do ponto de vista da estratificação social e da origem nacional da sua população, mas não existe nada de comparável com os bairros habitados pelos negros ou pelos porto-riquenhos nas cidades americanas, ou com os arredores operários dos grandes centros industriais da Europa Ocidental.

As escolas de todos os graus estão distribuídas pelo conjunto do território e as distâncias nunca são suficientemente grandes para constituir um obstáculo à sua frequência. 90 % dos

alunos frequentam as escolas públicas, estando pois enquadrados em condições formalmente idênticas, com programas e métodos semelhantes, a mesma organização escolar, a mesma formação dos docentes, as mesmas normas de avaliação, etc. Existem certamente certas diferenças entre os edifícios escolares: alguns são menos modernos que outros. Há talvez também algumas diferenças no que respeita ao pessoal docente ou ao currículo real, mas, tendo em conta o facto de que todas as classes sociais estão representadas em todas as escolas, estas diferenças não são suficientemente importantes para explicar as desigualdades de resultado escolar entre as crianças de diferentes classes sociais.

A escola obrigatória é precedida de dois graus facultativos de escola infantil frequentados por 80 % das crianças de 4 anos, pela totalidade das de 5 anos. Não existe diferença significativa entre as classes sociais no que respeita a frequência das classes infantis.

Apesar de um aumento considerável da proporção de estrangeiros entre os alunos, e na ausência de qualquer modificação formal do sistema de avaliação, a proporção dos alunos que atingem o fim da escola primária (6 anos), depois de ter repetido um ou dois graus, diminuiu claramente, tendo passado de 40 % em 1960 a

* Director do Serviço de Investigação Sociológica (Universidade de Genebra). Presidente da Sociedade Suíça de Sociologia.

19 % em 1974¹. Esta evolução favorável ao nível do ensino primário não se explica, repetamo-lo, nem por uma modificação do sistema de avaliação, nem por uma mudança de estrutura, nem por uma transformação formal dos métodos de ensino.

Tais transformações produziram-se pelo contrário em aval do ensino primário pela criação, em 1962, de um ciclo de orientação — escola secundária global — cobrindo os três últimos graus da escolaridade obrigatória. Esta nova escola foi criada e organizada com uma constante referência ao problema das desigualdades sociais; a entrada numa das secções do ciclo de orientação é decidida com base nos resultados da escolaridade primária e de testes psicopedagógicos; largas facilidades de transferência de uma secção para outra são oferecidas (a observação mostra todavia que os movimentos em direcção a um nível mais baixo são mais frequentes que os para um nível superior); as possibilidades de apoio e de assistência a alunos em dificuldade são numerosas (a observação mostra que os alunos das classes médias e superiores tiram delas maior proveito que os provenientes da classe inferior). O conjunto destes dispositivos explica sem dúvida que no fim da escolaridade obrigatória a fracção dos jovens de uma geração que se encontram numa fileira escolar mais exigente, com a possibilidade de continuar uma formação liceal tenha passado de 35 % em 1960 a 48 % em 1975.

Mas uma parte não desprezável das evoluções bastante positivas que acabamos de mencionar, assim como provavelmente a própria introdução da escola secundária global, explicam-se pela transformação da população do cantão (e portanto das gerações a escolarizar) sob o ângulo da estratificação social. Na geração observada por Girod em 1958, a fracção dos alunos vindos da classe operária represen-

¹ Os dados para 1960 são extraídos do inquérito conduzido por Samuel Roller e Ali Haramein: *Enquête sur les retards scolaires, résultats concernant le 6ème degré de la scolarité obligatoire*, Genève. Département de l'Instruction Publique, 1961, documento roneografado, 65 páginas.

tava a metade, ela já não é senão de 40 % em 1975².

Importava sublinhar a relativa homogeneidade desta comunidade urbana, dispondo de largas facilidades de acesso às escolas, composta por uma população da qual nenhuma fracção importante experimenta dificuldades económicas ou financeiras cruciais, por um lado, e que apresenta uma evolução bastante positiva da escolarização, por outro lado. As desigualdades entre classes sociais em termos de possibilidades de sucesso escolar diminuíram durante este período? Na realidade não! A comparação entre duas gerações que, a dezasseis anos de distância, atingiram a idade de fim de escolaridade obrigatória (14 anos) mostra-o (cf. quadro 1).

Todas as classes sociais participam no deslocamento geral para uma proporção mais elevada de alunos frequentando as fileiras superiores; uma excepção, no entanto: a classe superior na qual a proporção de alunos que se encontram numa situação favorável era já muito elevada. As alterações intervenientes na orientação da carreira escolar são portanto mais visí-

² A nossa classificação está baseada num modelo ternário. A classe inferior engloba os assalariados manuais (especializados ou não) aqui compreendidos os contramestres, assim como um certo número de agentes de segurança ou de controle (policías, guardas, controladores, porteiros, etc.). A classe superior compreende os directores e proprietários de grandes empresas, os membros de profissões liberais bem como os trabalhadores assalariados exercendo uma profissão que, em princípio, supõe uma formação de nível universitário (engenheiros, físicos, juristas, economistas, professores secundários, etc.). Na classe média estão agrupados os empregados de escritório e de comércio, assim como os graus inferiores da hierarquia das administrações e por fim os artesãos independentes, pequenos comerciantes e agricultores.

Os dados relativos a 1958 são extraídos do inquérito conduzido por Roger Girod e publicado sob o título *Milieu social et orientation de la carrière des adolescents, première partie: les trois dernières années de scolarité obligatoire (de 12 à 15 ans)*, Genève, Centre de Recherche de la Faculté de Sciences Economiques et Sociales, Université de Genève, 1961, 58 páginas.

No que diz respeito à classe inferior, as classificações utilizadas em 1958 e 1975 são estritamente idênticas. Para as outras duas classes sociais, algumas profissões situadas na classe média em 1958 estão agora incluídas na classe superior. Estas alterações não explicam todavia as diferenças observadas entre os dois períodos.

QUADRO I
(dados expressos em % cf. texto)

Fileiras escolares*	CLASSES SOCIAIS							
	Superior		Média		Inferior		Total	
	1958	1974	1958	1974	1958	1974	1958	1974
Superior	83	82	45	53	17	28	35	48
Geral	11	14	35	33	34	40	32	32
Inferior	6	4	20	14	49	32	33	20
Total 100 %	172	631	951	1376	1060	1344	2183	3351
Proporção da geração	8	19	43	41	49	40	100	100

veis nas crianças de classe média e inferior. Todavia, no fim do período de observação, as diferenças entre as classes sociais permanecem consideráveis; para as crianças da classe inferior, a probabilidade de terminar a escola obrigatória numa fileira superior (pré-liceal) representa a metade da das crianças da classe média e somente um terço da das crianças da classe superior. Por contraste, as crianças da classe inferior têm sete vezes mais possibilidades de acabar a escolaridade na fileira inferior (essencialmente pré-profissional).

Tais dados são conhecidos para um grande número de sistemas escolares. O interesse de os reproduzir aqui para o cantão de Genebra reside na possibilidade de comparar dois períodos bem característicos do desenvolvimento do pós-guerra das sociedades industriais e no facto de que eles se referem a uma comunidade urbana de pequenas dimensões altamente desenvolvida e fortemente escolarizada (no sentido de Illich).

* A fileira superior agrupa os alunos capazes de um rendimento escolar máximo; dá acesso em princípio à formação liceal e aos estudos prolongados. Esta fileira compreende três orientações diferentes (clássica, científica e línguas modernas) que não são totalmente homogêneas sob o ângulo do nível dos estudos, do tipo de experiência escolar e da carreira ulterior mais provável. A fileira inferior, chamada pré-profissional ou prática, agrupa os alunos que apresentam um mínimo de aptidões escolares; a sua instrução é essencialmente orientada tendo em vista a preparação para a entrada em aprendizagem na indústria ou no artesanato. A fileira geral, intermediária entre as duas precedentes, prepara quer para a entrada em aprendizagem em profissões que exigem estudos mais avançados (principalmente as aprendizagens de escritórios, de comércio ou profissões técnicas), quer para a entrada numa das escolas profissionais a tempo inteiro (escola de comércio, escola de ofício, etc.).

Mesmo em tais condições, a desigualdade social perante a escola permanece considerável e em Genebra mais do que em muitas outras comunidades, a desigualdade social perante a escola é uma desigualdade perante a própria escola⁴.

⁴ Incidentalmente, estes dados mostram também que um aumento considerável da proporção de alunos de origem estrangeira não é incompatível com uma elevação geral do nível de escolarização. As condições deste desenvolvimento são provavelmente:

- uma certa semelhança entre as línguas faladas pelos imigrantes e a da comunidade local (francês, italiano, espanhol);
- uma capacidade de assimilação relativamente elevada da comunidade local (a população de Genebra é há muito tempo constituída por uma proporção importante de imigrados e estrangeiros);
- um crescimento económico rápido e o pleno emprego: os imigrantes estrangeiros ocupam os lugares disponíveis no mercado do trabalho;
- largas possibilidades para os trabalhadores indígenas de transferência para empregos e estatutos de classe média.

Todas estas condições estavam reunidas em Genebra no decorrer dos últimos quinze anos; a última, que parece particularmente importante, reflecte-se na transformação das gerações do ponto de vista da sua composição social e nacional. Em 1958, pode-se calcular por volta de 49 % a fracção dos alunos de nacionalidade suíça que eram provenientes da classe operária; em 1975, as crianças vindas da mesma classe representam apenas 31 % dos alunos suíços da geração com 14 anos de idade. Em contraste, a população de alunos italianos e espanhóis (21 % do conjunto da geração de 14 anos) comporta 78 % de crianças vindas da classe operária. A questão surge então da relação entre classe social, nacionalidade e possibilidades de sucesso escolar; por outras palavras, as desigualdades de resultado escolar explicam-se pela pertença a uma classe ou a uma nacionalidade? As investigações, tomando em conta as duas variáveis simultaneamente, mostram que as diferenças entre nacionalidades no seio de uma classe social são muito mais pequenas que as que existem entre classes sociais no interior de uma população homogênea do ponto de vista da nacionalidade; nos níveis superiores da sociedade, os privilégios de classe transcendem a pertença étnica.

PARA UMA NOVA ORIENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A constatação estatística da desigualdade perante a escola está feita; ela foi muitas vezes repetida em sociedades com regimes, económico e político, extremamente diferentes. As diferentes acções visando a igualização das possibilidades de sucesso e de orientação escolar esbarram com obstáculos cuja natureza profunda escapa ainda actualmente. Esta constatação de fracasso relativo impõe-se na maior parte dos países em que foi feito o balanço das reformas escolares conduzidas no decorrer dos anos 60. Impõe-se igualmente em Genebra, onde no entanto o leque das reformas é particularmente vasto. Tudo leva a pensar que estas reformas aproveitaram mais ou tanto aos alunos vindos da classe média e superior que aos das classes populares, por um lado, e que por outro lado as teorias actuais, bem como as práticas escolares não explicam satisfatoriamente a relação específica entre a escola, suas estruturas, seu funcionamento, seus métodos e as condições de vida, as aspirações, os projectos, a cultura das classes populares. Em todo o caso, os alunos que reprovam na escola são hoje, na sua maioria, provenientes da classe operária. Nesta situação, a reflexão sociológica incide, primeiro que tudo, na análise das condições sócio-políticas que prevalecem nas sociedades industriais particularmente avançadas. Existe uma verdadeira política da igualdade ou da igualização? Qual é o modelo de igualdade que enforma esta vontade? A evolução constatada não é justamente e somente aquela que autorizava uma determinada relação de forças mais favorável no conjunto a uma elevação do nível geral de formação, todas as classes sociais reunidas (democratização dos estudos no sentido largo) que a uma redução da distância entre classes sociais (democratização no sentido restrito)?

Considerarei por hipótese que a vontade de igualização existe e dedicar-me-ei mais particularmente ao problema que é posto pelos mecanismos geradores das desigualdades observadas e às características do sistema de ensino que

os tornam possíveis e asseguram a sua persistência. As ciências sociais e mais particularmente a sociologia não são estranhas à concepção das reformas conduzidas no decorrer dos últimos 20 anos. Se estas reformas falharam parcialmente é sem dúvida, por um lado, porque a teoria que enformava a acção não explicava a realidade de maneira satisfatória, sendo por consequência necessário voltar a examiná-la. Proponho-me, portanto, esboçar alguns temas de uma sociologia da acção pedagógica, das normas de excelência escolar e da cultura escolar. Isto equivale, com efeito, a constituir como objecto da sociologia componentes do sistema de ensino que foram até agora mais particularmente investidos pela psicologia e pela psicopedagogia. Não se trata para tanto de renunciar à perspectiva sociológica. Bem pelo contrário, pois trata-se de certo modo de explorar as condições históricas da génese da relação pedagógica, de compreender as suas características em relação com as estruturas e o funcionamento particular das organizações escolares, de determinar o sentido que lhe dão os diferentes actores em situação (professores, alunos, pais, etc.), de apreender os seus efeitos esperados e os seus efeitos reais (perversos ou não), tudo isso situado na encruzilhada de um conjunto de relações sociais que no fim de contas determinam a resposta dada na prática pedagógica à questão «Que vale a pena inculcar, a quem e como?». Mas é verdade que esta abordagem não poderia prescindir da referência a uma teoria psicológica da aprendizagem e mais geralmente a uma teoria do desenvolvimento das faculdades intelectuais e das características sociais no indivíduo. Ela recorrerá, aliás, frequentemente, a um procedimento metodológico de tipo etno-antropológico cuja operacionalização no seio das sociedades industriais em geral e no seio dos sistemas de ensino em particular não deixa de levantar problemas ainda pouco explorados.

O debate sobre a desigualdade social perante a escola atribuiu frequentemente uma importância exagerada à controvérsia sobre o inato e o adquirido. No momento em que as crianças

entram para a escola, são diferentes e estas diferenças conduzirão na escola actual a desigualdades importantes de resultados escolares. Mas, neste momento, é também demasiado tarde para distinguir os determinantes biológicos dos que são, antes de mais, de origem sócio-cultural. Separar o que é imposto pelo património genético do que é adquirido pela experiência social é, certamente, teoricamente interessante mas tal permanece empiricamente muito problemático. No estado actual dos conhecimentos, não se pode rejeitar a hipótese de que pelo menos nos limites extremos, uma parte do potencial do desenvolvimento intelectual seja determinada pelo capital hereditário, mesmo se a teoria genética do comportamento não está em condições de explicar as mediações pelas quais tais determinismos operam. Por outro lado, não se poderia negar o que o desenvolvimento geral dos indivíduos deve a factores sócio-culturais agindo depois do nascimento. Nenhuma das duas teses se mantém hoje na sua formulação extrema e seria talvez necessário desenvolver a investigação e a operacionalização dos determinantes sociais do desenvolvimento até ao ponto em que o progresso da investigação biológica e a ineficácia das acções sócio-culturais contribuirão para marcar os limites biológicos reais do desenvolvimento intelectual e social.

Se, como o propõe a teoria piagetiana, a criança constrói os seus esquemas de percepção, de pensamento, de avaliação e de acção através da sua actividade sobre, e da sua interacção com, o meio material e social no qual vive, não existe nenhuma dificuldade em compreender que a acção sobre meios diferentes produz esquemas diferentes. A este nível individual, a construção social da realidade é um processo da vida quotidiana, vivendo a criança a realidade através do que lhe é directamente acessível do drama humano, tal como ele se apresenta na existência corrente da comunidade em que nasceu e através do que dizem os actores da significação do drama. Segundo este modelo, simplificado aqui ao extremo, a aprendizagem de saberes e saber-fazer pela criança, o desenvolvimento de relações específicas às coisas e às

pessoas, à língua, ao discurso, ao espaço, ao tempo, etc. são o produto das suas relações com um meio real. Além disso, os esquemas de percepção, de pensamento, de avaliação e de acção existentes no tempo T contribuirão para estruturar as interacções, as experiências e as aprendizagens no tempo T+1. O desenvolvimento intelectual e social é, portanto, o resultado cumulativo e auto-reforçado do processo de construção da realidade através da experiência quotidiana. Este resultado aparecerá aos actores tanto mais natural quanto mais na realidade ele resulta de um conjunto de acções da criança ou do seu meio, assim como de acontecimentos que, na sua maioria, não são guiados por uma intenção educativa.

Nas sociedades industriais, a parte das actividades concebidas deliberadamente em função de um efeito esperado de educação ou de formação tende a aumentar ao mesmo tempo que se constitui, por outro lado, um corpo de especialistas, de profissionais da educação. Mas a acção educativa deliberada está longe de cobrir a totalidade das experiências da vida das crianças. Pelo contrário, em virtude da anterioridade das influências familiares e dos laços sócio-afectivos duráveis que se criam no seio da família, as disposições mais fundamentais permanecem marcadas pelas condições específicas de vida material e social que prevalecem na família e no seu meio imediato pelas actividades (materiais, culturais, sociais, intelectuais, etc.) que aí são correntes, assim como pela interpretação que este meio dá aos elementos quotidianos da existência. São estas condições de vida, estas actividades e estas interpretações que aparecerão como «normais» à criança; é em relação a elas que construirá as suas próprias actividades, conceberá os seus próprios projectos e conduzirá as suas próprias estratégias que não deixarão de ser avaliadas, estimuladas ou entravadas pelo seu meio.

Se existe um fenómeno sociológico bem estabelecido, é certamente a relação entre a condição de classe e os mais diversos aspectos da vida material, social, política e cultural dos indi-

víduos. Quer se trate do rendimento ou do alojamento, do tipo de relações sociais, do acesso à informação, da relação ao trabalho ou dos hábitos de consumo, das médias ou do comportamento eleitoral, os mais diversos inquéritos põem em evidência diferenças, na maior parte das vezes importantes, entre indivíduos e grupos pertencentes às várias classes sociais. A condição e a posição de classe determinam uma visão do mundo que, antes mesmo de se exprimir nos inquéritos se vive e se investe no plano da experiência individual e colectiva, funcionando simultaneamente no sentido da integração dos grupos e no da sua diferenciação em relação aos outros. As diferenças de cultura são talvez menos visíveis entre as diferentes classes sociais no seio das sociedades industriais que entre aquelas mesmas sociedades (diferenças de língua, de história nacional, etc.) ou entre as sociedades industriais e as sociedades sem escrita estudadas principalmente pelos etnólogos. Não é, aliás, útil recorrer à oposição estéril entre cultura burguesa e cultura popular; tais abstrações são talvez teoricamente ou ideologicamente interessantes mas a realidade é certamente mais complexa. Definamos a cultura como o conjunto dos objectos materiais e simbólicos, o universo de experiências e de significados habitado por um grupo social. Não é para tanto necessário, nem aliás provável, a existência de um grupo social inteiramente e exclusivamente definido por um conjunto homogéneo de traços culturais específicos. Ainda aqui, a relação entre os traços culturais específicos e as classes sociais é estatística. Existem ainda configurações modais de traços culturais sob o ângulo das modalidades de expressão, dos modos vestimentários, da postura corporal e intelectual, da relação com a língua, com a comunicação, com o saber, etc. Mil observações quotidianas o confirmam.

· Não existem critérios extraculturais para avaliar as culturas ou para as hierarquizar. A um momento determinado, cada uma constitui o produto histórico das condições de vida e da posição social do grupo que a habita e representa uma leitura específica da experiência no

espaço-tempo físico e social. Se não existem menos, nos factos, relações de dominação entre diferentes culturas ou diferentes «construções da realidade», isso não é devido à sua natureza intrínseca mas resulta das relações de força que existem entre os indígenas das culturas em presença, quer dizer da força com a qual certos indígenas podem impor aos outros a sua construção da realidade como legítima, boa e verdadeira assim como os seus critérios de avaliação de construções alternativas da realidade (ilegitimidade relativa ou total de modelos culturais alternativos).

É certamente demasiado simples mas analiticamente útil conceber os conteúdos, os métodos de ensino, a organização da vida quotidiana na escola e as normas de excelência escolar como exprimindo a cultura escolar.

Considerar a cultura escolar como uma cultura ao mesmo título que a dos grupos que constituem as diferentes classes sociais equivale, entre outras coisas, a ignorar o que ela deve a um processo de «fabricação» no seio das organizações escolares e à história das relações de forças ideológicas e políticas que determinam as estruturas e o funcionamento destas organizações. Todavia, dispomos ali de uma abstracção cómoda e propomo-nos conservá-la.

Mesmo se se rejeita a assimilação demasiado simplista da cultura escolar a uma dita cultura burguesa, não é menos verdade que a distância que separa a cultura escolar dos saberes, saber-fazer, disposições, etc. que têm lugar nas famílias, é menor para as famílias abastadas e médias que para as classes populares. Por outras palavras, as disposições e os saberes escolarmente úteis que estão já adquiridos no momento da entrada para a escola, são por um lado mais importantes para os primeiros que para os segundos, e no seguimento da escolarização, a aprendizagem escolar incidirá mais frequentemente sobre saberes, noções, normas ou atitudes que têm o seu correspondente na experiência quotidiana.

Se a noção tivesse sentido, sugerir-se-ia de boa vontade que *em última análise, a soma total das aprendizagens pode ser equivalente de*

uma classe social para outra mas o que é essencialmente útil, difere consideravelmente.

A diferenciação social das aprendizagens extra-escolares úteis na escola é comumente interpretada em termos de *handicaps* sócio-culturais ou linguísticos, de privação, de pobreza das estimulações do desenvolvimento intelectual, de ausência de sanções positivas para o sucesso escolar, de pobreza da informação e do capital cultural transmitido. Este modelo *quantitativo* da diferenciação social do sucesso escolar retém bem a ideia de que meios sociais diferentes conduzem a ritmos e níveis de desenvolvimento intelectual e linguístico diferentes e contribuem para a aprendizagem de saberes e saber-fazer escolarmente úteis mais ou menos complexos. As crianças vindas de meios sociais diferentes classificam-se desde logo em função do seu desenvolvimento geral e das suas aprendizagens potenciais: alguns são mais rápidos, mais inteligentes, mais desenvolvidos, melhor adaptados, etc. do que outros.

Mas ao fazer isto, toma-se, para medir a distância, uma origem única: as normas de excelência escolar que predominam num determinado momento. Por outras palavras, reconhece-se claramente a existência de diferenças sócio-culturais mas a análise só lhes reconhece de facto pertinência em relação aos standards da escola em termos de lacunas, faltas, handicaps, de «suficiente ou insuficiente». É este o modelo que inspira as diferentes correntes de pedagogia compensatória dos últimos dez anos assim como os esforços afins de pedagogia de assistência e de apoio. Sem negar completamente que tais medidas possam ter uma certa eficácia, é importante sublinhar o que elas devem a um certo «sócio-centrismo escolar», isto é, a uma identificação por vezes excessiva dos investigadores à perspectiva da escola, ao seu discurso, aos seus problemas.

Proponho-me completar este modelo quantitativo por uma abordagem mais *qualitativa* em que os diferentes modos de construção da realidade são primariamente interpretados como diferentes maneiras de habitar o mundo, de apreender e de ignorar, de avaliar, de definir as

urgências e as prioridades, de agir e finalmente de estruturar as novas experiências. A abordagem em termos quantitativos representa talvez um meio cómodo de redução de complexidade mas tende a mutilar indevidamente a realidade se não for completada por categorias de análise que permitam compreender as diferenças entre culturas em termos de presença-ausência de traços específicos de construção da realidade e em termos de identidade, de contradição ou de conflito entre culturas. Além disso, na abordagem quantitativa, os modos específicos de percepção, de pensamento, de avaliação e de acção que caracterizam diferentes grupos ou classes são infalivelmente considerados como atributos das pessoas que constituem estes grupos ou classes. Perdem-se assim de vista os componentes colectivos destes traços culturais, particularmente sob o ângulo das interacções no seio do grupo ou da classe (solidariedade, pertença, identificação) e sob o ângulo da diferenciação dos indígenas de uma cultura em relação aos de outra. Perde-se igualmente de vista o que a génese dos traços específicos no plano individual deve, precisamente, ao facto de pertencer a um grupo ou a uma classe determinada e não a outro.

Para as crianças vindas da classe superior ou média, a relação com a cultura escolar não é somente mais fácil devido ao relativo parentesco entre esta cultura e a do seu meio extra-escolar, é também em certa medida transparente justamente por causa da ausência de diferenças. Para elas, a escola propõe actividades «normais» no sentido em que a leitura, a escrita, a expressão, a manipulação de símbolos e de conceitos, a generalização, etc. não são apenas actividades valorizadas no seu meio social, são também simplesmente actividades correntes. Por sua vez este à-vontade determina o estilo: o sucesso será adquirido com aquele «toque de negligência» que o faz parecer tão natural.

Para a criança das classes populares, o problema apresenta-se de modo diferente. Numerosas actividades que têm lugar na escola não estão presentes, ou são mesmo desvalorizadas no seu meio extra-escolar. Certos comporta-

mentos ou atitudes que «cheiram a escola» são suspeitos de sinais de dessolidarização com o grupo. O trabalho de enculturação representa um encargo suplementar de aprendizagem no sentido em que, sob muitos aspectos, ela é chamada a passar da ausência à presença de modos de comportamento, de percepção e de avaliação específicos valorizados na escola. Este trabalho de assimilação de outra cultura pode ainda confrontá-la com contradições entre a sua identidade social e a sua identidade escolar e obrigá-la a mobilizar recursos para desenvolver estratégias de redução de conflito entre dois universos culturais que é suposta interiorizar. Este trabalho suplementar do aluno não é tomado em conta como tal pela avaliação escolar; as suas demoras, as suas frequentes ausências mentais, as suas distrações podem resultar da dificuldade do trabalho a que é confrontado mas são interpretadas na maioria das vezes como lentidão, preguiça ou incapacidade. Quando é normalmente bem sucedido, o seu estilo conserva frequentemente os sinais de uma elaboração laboriosa.

Por outro lado, numerosos aspectos da sua vida e das suas aprendizagens extra-escolares estão ausentes do palco escolar (indignos da inclusão legitimante na cultura escolar?). Pode tratar-se da sua língua ou do seu dialecto. Tratar-se-á mais frequentemente do modo específico de produção do discurso do seu grupo e do seu vocabulário. Mais profundamente, são as relações com o tempo, com o saber, com o trabalho, com a escola, com outrem que estarão em causa. A análise de conteúdo dos livros de leitura revela regularmente este tipo de distorção social. Num certo sentido, para a criança de classe popular, o mundo está falseado e ela vê-se confrontada com o problema que consiste em resolver as contradições e em preservar a sua identidade. Se fracassa, se não responde de acordo com as normas de excelência escolar, será talvez tentada a revoltar-se ou a desenvolver contra-estratégias activas; mas aparentemente, o recurso à resignação é mais frequente, isto é, à aceitação do «isto não é para mim» como expressão personalizada de «isto não é

para pessoas como nós» e «pode-se ser feliz sem saber aquilo tudo», sabedoria popular nascida da experiência quotidiana e que os inquéritos estatísticos não fazem senão confirmar.

Se a redução das desigualdades sociais perante a escola deve ser um objectivo sério, será necessário estar muito mais atento aos detalhes que constituem a vida quotidiana na escola e confrontar as representações da realidade (compreendida aí a escola) que as crianças das classes populares apresentam no processo de aprendizagem com as que prevalecem na escola. Isso pressupõe, entre outras coisas, que as normas de excelência escolar sejam submetidas a um novo exame. É possível estudá-las sob o ângulo da sua legitimação e da sua necessidade na sociedade moderna sem ser imediatamente suspeito de pretender diminuir ou «mediocrizar» os níveis de formação. Dedicaremos uma prioridade particular a todos os aspectos do trabalho escolar em que as modalidades de realização e de comportamento desempenham um papel particularmente importante (estilos linguísticos ou vestimentários, aptidões, etc.).

Assim o trabalho de análise das relações entre cultura escolar e culturas das classes sociais desemboca naturalmente sobre a questão: qual (quais) cultura(s)? No prolongamento dos trabalhos de sociologia dos *curricula*, o conhecimento do sistema de ensino ganharia com uma análise das próprias normas e cultura escolares, quer sob o ângulo da sua génese, quer sob o dos seus efeitos.

Não foi com intenção de denegrir que se falou acima a propósito da cultura escolar de uma cultura «fabricada», mas antes para chamar a atenção sobre o facto de que os diferentes componentes desta cultura (conteúdos, métodos, disposições da vida quotidiana, etc.) são o produto de um processo deliberado e organizado de selecção, de combinação, de formalização pedagógica, de ordenação no tempo, de sequenciação, de coordenação, etc. que tem como quadro o sistema de ensino e como actores principais as diferentes escolas e os professores. Os aspectos formais destes processos são evidentemente conhecidos ou pelo menos acessíveis a quem

por eles se interesse. A sociologia dos *curricula* analisa, aliás muito subtilmente, o produto destes processos de «codificação» dos saberes, saber-fazer, disposições e conhecimentos constituídos em programas escolares; o conceito de «*curriculum* oculto» permite apreender uma série de componentes da vida escolar que, para lá dos conteúdos e métodos formalizados, contribuem para estruturar as aprendizagens e a experiência escolar. Dispõe-se, portanto, de um certo número de instrumentos para a análise dos produtos. Seria de prolongar o esforço no sentido de uma construção teórica dos processos de codificação eles próprios colocando em jogo actores definidos com os seus projectos e tramas, diferentes configurações de alianças e conflitos nas instituições caracterizadas pelo seu grau de abertura e de autonomia, pelas suas relações com outras instituições escolares e pelo papel que representam no jogo das forças políticas e ideológicas. Seria então mais fácil de compreender o que as características dos *curricula* dos programas e por consequência dos ciclos de formação devem ao seu modo de produção.

Da mesma maneira, poder-se-ia desenvolver uma sociologia da avaliação escolar. A análise poderia incidir em princípio na avaliação como relação social no seio da qual um dos actores é chamado a pronunciar um juízo acerca de um outro e examinar por exemplo as condições de legitimidade deste julgamento (condições de reconhecimento ao juiz da capacidade de julgar), o processo de construção e as condições de aplicação da norma de excelência escolar, etc. Segundo parece, seria possível tomar de empréstimo um certo número de modelos de análise das novas correntes da sociologia do desvio, particularmente no domínio da construção da norma (quem? em que condições? como?), no da negociação e da operacionalização da norma, no da sanção e dos seus efeitos (rotulamento, desencorajamento, resignação, desqualificação, etc.). A avaliação aparece cada vez mais como uma das estratégias-chave de manutenção da ordem no seio da turma («como aguentar uma turma se já não há notas»). Mas quais são as

repercussões (as perversões?) da relação de avaliação, na de ensino, de comunicação pedagógica? Se a avaliação desempenha um papel importante na relação entre professores e alunos, ela intervém igualmente no controle que as instituições escolares exercem sobre o trabalho dos professores; vemos assim esboçar-se um sistema complexo de estratégias e contra-estratégias no seio das escolas. Acrescentemos que o produto da avaliação (particularmente as notas) representa frequentemente a única informação que recebem os pais da intensidade, natureza e qualidade do trabalho escolar do seu filho.

Finalmente para terminar este — demasiado breve — apanhado de alguns temas de uma sociologia da acção pedagógica, gostaria de chamar a atenção para o interesse que representaria uma análise mais sistemática dos efeitos da formação escolar (e profissional). Tratando da valorização do capital de formação no mercado de trabalho, Girod mostrou que a transformação do valor escolar em estatuto social está longe de se parecer com uma mecânica automática. Várias variáveis contextuais (situação do mercado de trabalho, conjuntura económica, etc.) e individuais (sexo, capital de relações sociais, fortuna pessoal, etc.) concorrem para moldar as estratégias conduzidas por pessoas que levaram a seu termo tipos de formação diferenciadas. A relação entre nível de formação e mobilidade social encontra-se um pouco relativizada em comparação com um discurso certamente demasiado excessivo. Conhecem-se menos bem os efeitos das aprendizagens e da experiência escolar a um nível mais preciso. Que resta do trabalho realizado no decorrer de inúmeras horas de ensino e de aprendizagem da língua materna, da matemática, da história, da geografia, para falar só dos ramos fundamentais? A acreditar nos resultados do inquérito de Girod e da sua equipa de investigação, a capacidade de resolver um problema simples de aritmética, de escrever uma carta sem erros graves de forma ou de colocar por ordem cronológica uma série de acontecimentos históricos encontra-se muito desigualmente repartida numa geração de jovens observados com a idade de

20 anos. Seria interessante precisar estas observações sob o ângulo da referência pedagógica das questões, fazê-las incidir igualmente sobre gerações mais velhas e repeti-las no tempo. Mas não se poderia permanecer ao nível das únicas dimensões que constituem o objecto de um projecto explícito de formação no plano das escolas. Pelo tipo de relações que aí se criam (entre professores e alunos, entre alunos, entre os indivíduos e os grupos e a instituição escolar, etc.), pelos métodos pedagógicos utilizados, pela organização da vida quotidiana, a escolarização tem efeitos em termos de relações com o saber, com a autoridade, com as instâncias de decisão, com o trabalho, com o discurso e a comunicação, etc. Estes efeitos constituem o objecto de um discurso teórico e ideológico permanente no seio da escola e nos debates pedagógicos, mas dispõe-se de poucos elementos sólidos. «A cultura é o que resta quando já esquecemos tudo» (subentendido «do que aprendemos na escola») diz o senso comum. Qual é a parte do que resta que diz respeito aos conteúdos e a que diz respeito aos métodos e à organização geral da vida escolar? Qual é a parte das aprendizagens e aquisições que corresponde às intenções formativas da escola (aquisição de competências, de qualificações, de domínio, etc.) e qual a parte que releva dos efeitos de desqualificação resultantes da experiência do fracasso ou da insuficiência escolar (construção de uma identidade de cábula, de incompetente, etc.).

RÉSUMÉ

Les inégalités de réussite et d'orientation scolaire selon la classe sociale d'origine (et d'ailleurs dans une moindre mesure selon le sexe) persistent dans les systèmes d'enseignement des sociétés industrielles et cela malgré un nombre impressionnant de réformes et de changements scolaires que, au cours des vingt dernières années, avaient pour but plus ou moins explicite la démocratisation des études et l'égalisation des chances de réussite. Ce constat d'échec relatif ne concerne pas seulement le canton de Genève (pour lequel quelques observations sont présentées ici) ou la Suisse. Il s'impose dans la plupart des pays et, avec quelques nuances, quel

que soient leurs régimes politiques ou économiques.

On peut certes s'interroger sur la réalité de la volonté politique d'égalisation d'une part et sur le «réalisme sociologique» de la revendication égalitaire; on peut s'interroger sur le sens réel de la notion de démocratisation des études et souligner son ambiguïté; on peut critiquer comme politiquement et pédagogiquement irréaliste le modèle statistique de l'égalité des chances qui supposerait la réduction des chances de réussite des uns et l'augmentation de celles des autres. Ce ne sera pas mon propos ici.

Les sciences sociales et particulièrement la sociologie ne sont pas étrangères à la conception des stratégies de changement et des réformes conduites au cours des vingt dernières années. Si elles débouchent sur un échec relatif, c'est sans doute que la théorie qui informait l'action ne rendait pas compte de la réalité de manière satisfaisante. L'auteur se propose donc de développer quelques thèmes d'une sociologie du système d'enseignement et de l'action pédagogique pour lesquels un certain investissement de construction théorique et de recherche empirique lui semble prometteur à la fois d'une meilleure connaissance et d'une action plus efficace dans le terrain.

REFERÊNCIAS

- BÉNÉTON, Ph. (1975) — «Discours sur la genèse des inégalités dans les sociétés occidentales contemporaines», *Revue Française de science politique*, xxv, n.º 1.
- BERNSTEIN, B. (1971) — *Class, Codes and Control*, vol. I, *Theoretical Studies Toward a Sociology of Language*, Routledge & Kegan, London.
- BERNSTEIN, B. (1973) — *Class, Codes and Control*, vol. II, *Applied Studies Toward a Sociology of Language*, Routledge & Kegan, London.
- BERNSTEIN, B. (1975) — *Class, Codes and Control*, vol. III, *Toward a Theory of Educational Transmissions*, Routledge & Kegan, London.
- BISSERET, N. (1974) — *Les inégaux et la sélection universitaire*, Presses Universitaires de France, Paris.
- BOUDON, R. (1973) — *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Colin, Paris.
- BOUDON, R. (1977) — *Effets pervers et ordre social*, Presses Universitaires de France, Paris.
- BOURDIEU, P. (1966) — «L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, 3:325-347.
- BOURDIEU, P. (1972) — *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève.

- COLEMAN, J. et al. (1966) — *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington.
- GIROD, R. (1977) — *Inégalité-inégalités. Analyse de la mobilité sociale*, Presses Universitaires de France, Paris.
- GIROD, R. (1977) — «L'école et la vie. Études et apprentissage, aperçu des connaissances et attitudes, avenir professionnel», *Enquête auprès des jeunes Suisses entrés au service militaire en 1975*, Aarau/Frankfurt a.M., Sauerländer.
- HUTMACHER, W. (1976) — *Egalité des chances et démocratisation des études. Evolution récente et situation actuelle*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- HUTMACHER, W. (1977a) — *L'inégalité sociale devant l'école à Genève: bref bilan statistique*. Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- HUTMACHER, W. (1977b) — *Le changement de l'école et la démocratisation des études: bref bilan des réformes*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- ILLICH, I. (1971) — *Une société sans école*, Seuil, Paris.
- ISAMBERT-CAMATI, V. (1970) — *Crises de la société. Crises de l'enseignement*, Presses Universitaires de France, Paris.
- ISAMBERT-CAMATI, V. (1973) — «Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques», *Orientation scolaire et professionnelle*, 4:303-318.
- JENCKS, C. (1972) — *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York.
- PERRENOUD, P. (1974) — *L'école à quatre ans; d'une nouvelle image de l'enfant à l'éducation compensatrice*, Service de la Recherche Sociologique, Cahier n.º 7, Genève.
- PERRENOUD, P. (1976) — *Egalité des chances et démocratisation des études. Lignes d'action, lignes de recherche*. Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977a) — *L'inégalité sociale devant l'évaluation des compétences*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977b) — *L'évaluation scolaire est-elle révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école?* Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977c) — *L'inégalité sociale devant l'école genevoise: esquisse d'un modèle explicatif*, Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PERRENOUD, P. (1977d) — *Qui veut la démocratisation de l'enseignement?* Service de la Recherche Sociologique, Genève.
- PIAGET, J. (1967) — *Biologie et connaissance*, Gallimard, Paris.
- TOURAINÉ, A. (1973) — *La production de la société*, Seuil, Paris.
- YOUNG, Michel F. D. (ed.) (1971) — *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Macmillan, London.

editar conhecimento é a nossa vocaçãO

A Socicultur edita conhecimento: Psicologia, Pedagogia, Educação e Reabilitação, Higiene, Ecologia, Filosofia, são algumas das nossas colecções — indispensáveis para uma perspetivação dos problemas actuais ou para a sua especialização profissional. Peça o nosso catálogo ou visite-nos — e na Livraria Socicultur encontrará ainda do tratado de medicina ao livro de poesia, do romance ao livro de arte, em edições nacionais e estrangeiras. Ler é participar.



Nesta obra, Françoise Dolto propõe descobrir Jesus de uma maneira diferente. Ela aborda a leitura dos Evangelhos de uma forma totalmente inédita, com um novo instrumento: a psicanálise.

Os Evangelhos são também um facto de civilização. Com a sua fé e a sua competência, esta psicanalista leva-nos a uma descoberta de Jesus «daquele tempo», que é também o nosso tempo.



Rua Portugal Durão, 3-A/7-B
Lisboa 4 - Telef. 77 55 93
(ao Rego)
(Autocarro 31, à porta)

FORMAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA E ESPECIALIZADA

- **MECANIZAÇÃO E AUTOMATIZAÇÃO POR AR COMPRIMIDO**
Apoio técnico «ATLAS COPCO»
- **AUTOMATIZAÇÃO ELÉCTRICA NA INDÚSTRIA**
Apoio técnico «TELEMEC, LDA.»
- **LUBRIFICAÇÃO DO EQUIPAMENTO INDUSTRIAL, CONSERVAÇÃO FABRIL E APLICAÇÕES ESPECIAIS DOS ÓLEOS**
Apoio técnico «MOBIL OIL PORTUGUESA»
- **ÓLEO-HIDRÁULICA**
Apoio técnico «SPERRY VICKERS»
- **ELECTRÓNICA**
Curso Básico de Electrónica
Curso Básico de Semicondutores
Curso de Circuitos Integrados Analógicos
Curso de Iniciação às Técnicas Digitais
- **MICROPROCESSADORES**
Básico de Microprocessadores
Workshop sobre Microprocessadores
Sistemas de Desenvolvimento de Microcomputadores
Programação de Microcomputadores
- **DOCUMENTOLOGIA**
Tecnologia da Documentação
Tecnologia da Indexação
Tecnologia da Catalogação
Documentação na Comunicação Social
- **INFORMÁTICA**
- **CURSO GERAL DE DIREITO DO TRABALHO**
- **PLANEAMENTO NA CONSTRUÇÃO CIVIL**
- **LUMINOTECNIA**
- **RELAÇÕES HUMANAS E TÉCNICA DE ENTREVISTA**

Além destes, realizamos outros cursos específicos para empresas.

Para programas detalhados e datas consulte o DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO de:



**CENTRO DE ESTUDOS E ORGANIZAÇÃO
CIENTÍFICA DO TRABALHO, S. A. R. L.**

Av. Casal Ribeiro, 18-s/l., 1.º e 2.º - Telef. 57 97 00, 57 97 50, 57 98 00, 57 98 50 e 57 99 00 - Lisboa 1