

## Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas\*\*

### I

A relação entre escola e democracia constitui, ao mesmo tempo, uma questão analítica — como se tem articulado o processo de formação e desenvolvimento dos sistemas escolares ao processo mais geral de formação e desenvolvimento de sistemas políticos de tipo democrático no mundo ocidental contemporâneo — e uma questão doutrinária — como se pode pensar a escola de um ponto de vista democrático. A reflexão prospectiva beneficiará da preocupação de ter em conta alguns resultados analíticos. Mas convém notar que não é inteiramente fundamentável e legitimável por eles.

Talvez valha a pena começar por recordar algumas generalidades. Pode dizer-se que o desenvolvimento da investigação sociológica em matéria de educação nas últimas três décadas se fez pondo em causa algumas ideias básicas: a bandeira liberal e republicana do fomento da instrução no quadro da consolidação de sociedades laicas e progressivas, que já vinha desde o século XIX; o princípio sublinhado, na conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial, pelas teorias do capital humano, do valor do investimento em educação, como factor de crescimento económico; a redução implícita ou explícita do problema do insucesso escolar às suas dimensões mais estreitamente psicológicas, com a consequente focalização nas medidas de apoio conhecidas por pedagogia da compensação.

A sociologia da educação foi, por isso, dominada por um registo fortemente crítico face ao sistema escolar e ao modo como ele se articula ao sistema social no seu conjunto. Quer a elaboração teórica, quer a investigação empírica, destacaram, sobretudo, o processo de reprodução das desigualdades sociais através da escola e a função específica, cumprida pela escola, de dissimulação dessa repro-

---

\* Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

\*\* O texto desenvolve a comunicação apresentada à II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, realizada em Faro, em Setembro de 1993, numa mesa-redonda subordinada ao tema «Escola e democracia: que cidadania? Que eficácia?».

dução através da ideologia meritocrática (P. Bourdieu e J. C. Passeron, 1978). Nestes termos, a abordagem sociológica constituiu um poderoso meio de desmontagem da justificação doutrinária da expansão dos sistemas contemporâneos, mostrando que esta expansão não garantia, ao contrário do que sustentava aquela justificação, maior igualdade de oportunidades entre os cidadãos e que o princípio da igualdade de todas as crianças face à escola era meramente formal.

A investigação de pendor mais estrutural tendia até a desvalorizar o funcionamento próprio dos sistemas escolares, na medida em que se concentrava sobre os mecanismos — e como neles, independentemente das especificidades que os distinguiam e dos processos concretos que se desenrolavam, se legitimavam e reproduziam desigualdades sociais de partida. No limite, a escola era tratada como uma espécie de caixa negra produtora de efeitos constantes de selecção classista.

Mas esta interpretação geral da função social da escola não deixou de estimular também uma outra via de pesquisa, que se tem revelado mais fecunda e tem sido crescentemente trilhada em anos recentes. Trata-se de valorizar e autonomizar, como centro de atenção particular, justamente os processos que configuram as instituições escolares, encarando-os, não como mecanismos, sempre iguais, mau-grado diferentes aparências, e sempre eficientes, mau-grado aparentes mudanças, mas como combinações diversificadas de estruturas, contextos e acções, podendo assim ser distinguidas, comparadas e virtualmente alteradas. Dois níveis de práticas tendem a ser, doravante, privilegiados: as práticas pedagógicas, isto é, a relação entre professores, currículos e alunos, nos espaços articulados de cada sistema, cada escola, cada ciclo de ensino, cada sala de aula, e as práticas culturais de relação entre as escolas e as comunidades que servem e donde são originários os estudantes e as suas famílias, consideradas nos mesmos espaços referidos e nos pontos em que eles intersectam quadros de interacção e campos sociais mais gerais.

O resultado principal desta inflexão, do ponto de vista que aqui mais nos interessa, terá sido, entretanto, a superação do estrito fatalismo que decorria das análises mais estruturalistas. De facto, ao antigo fatalismo de senso comum — para o qual quem não fosse intelectualmente «dotado» estava *ipso facto* condenado ao insucesso na escola — parecia suceder-se um fatalismo sofisticado — para o qual quem viesse de famílias socialmente desapossadas estava *ipso facto* condenado ao insucesso. O desprezo analítico pela instituição escolar, no seu funcionamento específico e variável, alimentava a crença na inevitabilidade de *reprodução* enquanto o sistema social, no seu conjunto, não sofresse uma revolução estrutural. Ora, a focalização analítica das diferentes práticas e contextos escolares e das diferentes relações entre escolas concretas e concretos meios sociais permitia, *sem negar os pesados condicionalismos estruturais a favor da reprodução*, explorar, todavia, ensejos e processos de mudanças mais localizadas e conhecer melhor as suas condições de exequibilidade e eficiência (A. Benavente e A. Pinto Correia, 1981), complementando a linguagem habitual de crítica com uma nova «linguagem de possibilidade» (H. Giroux, 1992, 65).

O que contribuiu ainda para reconsiderar, com interesse renovado, algumas ideias básicas contra as quais a sociologia da educação se tinha construído. A dimensão emancipativa das práticas educativas, a associação entre qualificação dos recursos humanos e desenvolvimento económico ou a orientação da política educativa no sentido do favorecimento da redução de desigualdades entre indivíduos e grupos sociais podem ser, assim, reincorporadas e trabalhadas pela pesquisa propriamente sociológica. Esse trabalho transforma-as, seguramente, de bandeiras doutrinárias, por mais bem intencionadas que fossem, em tópicos de reflexão que pedem especificação e teste, mas não deixa, por isso, de, em certa medida, reabilitá-las.

## II

Esta evolução é conhecida. E é tratada aqui a um nível muito geral. Como tudo o que o presente texto avança, visto ser o seu registo muito genérico, carece de contextualização e modalização a escalas mais finas — e pertinentes — de observação. O ponto que queria fazer notar é, contudo, o seguinte: no percurso referido, a investigação sociológica foi mudando e (é o que agora importa) foi mudando, em particular, a sua relação com a democracia. Porque, em larga medida, foi-se revelando mais aberta à influência da democracia.

Em primeiro lugar, a sociologia da educação centrara-se quase exclusivamente sobre a dimensão dos programas democráticos relativa à questão da igualdade social. Face à legitimação política da expansão contemporânea dos sistemas de ensino sob o lema doutrinário da «democratização do ensino», a investigação sociológica pôs sobretudo em evidência o carácter limitado e, frequentemente, perverso dessa democratização: insistindo sobre o que distingue massificação e democratização e identificando os processos de selecção pelos quais a escola reproduz, de forma encoberta, fundas desigualdades sociais de partida.

Ora, poderemos talvez dizer que, mais recentemente, a sociologia da educação tem, em alguma medida, aceiteado duas modificações a esta maneira de pôr o problema, nisso acompanhando as transformações mais gerais sobre o nosso modo de pensar e avaliar a democracia.

Uma equivale a reenunciar a relação entre programas de democratização e programas de promoção de igualdade económico-social: dispomos hoje de argumentos muito fortes a favor da ideia, já antiga, de que, mais do que promover, no sentido estrito, situações de igualdade entre os cidadãos, compete aos Estados democráticos, por um lado, garantir situações de igualdade jurídico-política e, por outro, combater as desigualdades que, pela sua natureza e amplitude, ponham em causa aquela igualdade e as condições de realização dos direitos humanos que a suportam. Neste sentido, vale a pena não desprezar tanto, como o fazia a sociologia de pendor mais estruturalista e crítico, as potencialidades da escolarização nas dinâmicas de translação global das estruturas sociais — designadamente como canal de mobilidade social — e tentar perceber melhor as possibilidades de usar

a massificação do sistema escolar como instrumento de redução de desigualdades e de integração social positiva de grupos desfavorecidos e marginalizados.

A outra modificação consiste em considerar também as restantes dimensões do processo de democratização, para além da relativa à redução de desigualdades. E tais são a dimensão, liberal se se quiser, da garantia e realização de liberdades e direitos pessoais de todos os cidadãos — a associação entre democracia e liberdade. E a dimensão da participação democrática, isto é, sujeita a certas regras de procedimento que permitam a escolha entre alternativas e a formação de decisões a partir de interesses e projectos diversificados, a participação dos interessados nos processos de tomada de decisões que lhes digam respeito. Se as compararmos com outros contextos estruturais da acção humana, por exemplo a família e o trabalho, não será desajustado creditar-se às instituições escolares dos países democráticos efeitos significativos, embora nem de longe suficientes, em matéria de difusão de culturas de liberdade e participação.

Em segundo lugar, as mais poderosas interpretações, propostas no âmbito da sociologia da educação, sobre a relação entre subsistema escolar e sistema social pressupunham um entendimento dos processos de mudança social centrado na necessidade de uma transformação global nas estruturas sociais, *prévia* a alterações eficientes naquele subsistema. Na versão mais rígida, insistiam na sequência revolução política → transformação das relações de produção → mudanças nas superestruturas, entre as quais se contaria a escola. Mas, mesmo em versões mais dúcteis, vinculavam-se claramente a concepções estruturais e determinísticas da mudança social.

Ora, a recente revalorização e reconceptualização da democracia vem-se repercutindo também a este nível, propondo-se pensar de forma mais aberta os processos de mudança (A. Santos Silva, 1994). A sua diversidade, porque ocorrem em contextos e sob formas diferenciadas, e a complexidade e singularidade de cada um parecem irredutíveis a um só modelo de causalidade estrutural, por mais coerente que seja a respectiva axiomática. Os processos de mudança são sempre, neste sentido, *locais*, em parte indeterminados, em parte imprevisíveis, podendo aparentar até caos e desordem. E a revolução social, na acepção habitual do conceito, não constitui a possibilidade mais eficiente ou sequer mais desejável.

A influência desta orientação doutrinária sobre a análise sociológica vê-se, por exemplo, na revalorização de interpretações que, em vez de fazerem do sistema educativo uma instância dependente de outras mais «estruturais», exploram redes de *interdependência* entre vários campos sociais, relativamente autónomos uns dos outros e ligados entre si por co-determinações variáveis de contexto para contexto. E vê-se também ao nível das propostas políticas, quando, em vez de ficarmos ressentidamente à espera da tal transformação estrutural que haveria de ser *prévia* a qualquer reforma educativa consequente, debatemos as condições e as estratégias de mudança que, sem negarem a articulação entre vários sistemas, antes a considerando *facto* básico a reter por todos aqueles que não desejem encerrar-se em políticas escolares no limite autistas, desajustadas

das realidades sociais mais amplas e condenadas ao fracasso ou à distorção, apostam, contudo, nas margens de autonomia e nos efeitos potenciadores de reformas consistentes e concebidas, sobretudo, como quadros de estimulação, pilotagem e rentabilização de inovações plurais, germinadas e realizadas por múltiplos actores e a vários níveis do sistema (A. Benavente, A. Firmino da Costa e S. Grácio, 1989).

### III

A relação entre a produção teórica em sociologia da educação e os programas ideológico-políticos de tipo democrático parece ter-se, pois, alterado recentemente no sentido de maior aproximação daquela produção ao que constitui hoje, digamos, o mínimo denominador comum destes programas. Isto não obriga, porém, a abandonar a postura crítica que caracterizou a sociologia da educação mais interessante do pós-Segunda Guerra Mundial e não equivale a nenhuma espécie de *rendição* ideológica da sua parte. A reflexividade, o distanciamento e a problematização são atributos indispensáveis à investigação sociológica, no seu todo. E, concretamente, a sua opção pela análise das práticas humanas tal como elas se desenrolam, em condições estruturais e contextos locais que as influenciam e configuram, embora delas resultem, essa perspectivação das coisas ao rés-do-chão da sua estruturação, que confere às interpretações sociológicas aquele tom de alguma crueza que tanto incomoda os fanáticos do livre-arbítrio — tudo isto ganha realce quando nos confrontamos, justamente, com um discurso, como é o da democracia, no nosso século, tão devedor de abordagens formais, juristicistas, tão obcecado pelo dever-ser da regra abstracta que muitas vezes esquece o que realmente é, como ela se realiza ou estiola.

Acresce que os problemas de que tratamos combinam caracteristicamente uma dimensão analítica — descrever e explicar os processos educativos tal como se desenrolam — e uma dimensão prospectiva, política no seu sentido mais geral — imaginar e debater finalidades e modos de intervenção deliberada no seu desenrolar. O que pede, insista-se, que não discutamos como se pode pensar a escola numa lógica democrática sem ter em conta o que sabemos sobre os principais traços e impasses do sistema escolar, tal como ele existe nos países democráticos do nosso tempo.

É que tudo indica que tais impasses são vários e sérios. Não podendo recensá-los aqui com um mínimo de exaustividade, consideremos apenas uns tantos, sobre os quais dispomos de conhecimento sociológico aprofundado e que parecem particularmente relevantes para a reflexão democrática que agora nos ocupa.

1. O primeiro problema é o limite da massificação. A massificação dos sistemas escolares contemporâneos — desde logo com a quase universalização da escola primária, depois com a difusão dos níveis pós-básicos de ensino — decorreu, decerto, em parte, do processo de integração de vastos grupos sociais no Estado

democrático; mas teve também muito a ver com a própria inércia e auto-reprodução dos sistemas escolares enquanto tais. E tem-se defrontado com duas poderosas barreiras, estreitamente associadas, aliás. Uma é que à massificação da escola básica — que, diga-se já, está ainda longe, mesmo em países do centro do sistema mundial, de chegar à universalização proclamada — não corresponde a massificação da escolaridade de topo: os cursos e as instituições mais bem colocados na hierarquia de cada sistema escolar continuam a ser de frequência restrita e socialmente seleccionada. A outra barreira é que à massificação do acesso não tem correspondido a massificação do sucesso logo na escola básica, e, mesmo quando ele está aparentemente garantido por parâmetros administrativos, não o está, de facto, quer em termos de competências adquiridas, quer em termos do prosseguimento normal do curso de estudos, quer em termos do valor social dos diplomas ou qualificações obtidos. Seja por vias mais explícitas e socialmente visíveis, como a penalização precoce e cumulativa de muitas crianças, ou a exclusão de muitas outras nas passagens entre ciclos, ou o abandono no fim da escolaridade obrigatória (e mesmo antes), seja por vias menos directas, como os mecanismos de penalização e exclusão diferida, num período escolar mais longo, e a rejeição de muitos dos sobreviventes com pouco capital cultural herdado para as vias menos nobres do sistema de ensino, o certo é que, na escola democrática, a experiência do insucesso continua a ser mais marcante do que a do sucesso. E uma e outra continuam bastante associadas ao peso das origens sociais, seja de classes, de comunidades ou de espaços sociais, numa lógica em que os oriundos de grupos sociais menos favorecidos na distribuição prevalecente de recursos e poderes permanecem os mais penalizados na escola. O facto de entrarem também em jogo outras variáveis importantes, ligadas, por um lado, às estratégias familiares, à antecipação de futuros possíveis e à produção subjectiva de expectativas e, por outro lado, aos modos de organização das escolas e às práticas educativas que nelas têm curso, e o facto de o insucesso não constituir uma espécie de exclusivo das classes populares, havendo, aliás, indícios de evoluções bem complexas no que respeita às classes médias e superiores, designadamente em níveis avançados de escolarização, estes dois factos, que merecem decerto toda a nossa atenção, não têm, todavia, eliminado aquela associação pesada entre condições favorecidas à partida e sucesso na escola.

Eis então um problema político crucial, do ponto de vista dos projectos e caminhos da democratização das nossas sociedades. Um pensamento democrático não pode, creio, tolerar aquilo que é, contudo, um dos resultados mais persistentes do funcionamento dos sistemas escolares nas democracias existentes: essa ligação entre privilégio social e sucesso escolar. E os meios que temos utilizado para atenuá-la, materializados em acções de apoio psico-pedagógico (no sentido da compensação de carências detectadas nos alunos) ou em medidas administrativas (como as que, por exemplo, dificultam as retenções na escolaridade básica), independentemente da sua valia própria, não parecem bastar para superá-la consistentemente.

Entretanto, um pensamento ancorado ao conhecimento mínimo das realidades  
1216 não pode esquecer que nelas funciona uma lógica de tipo económico cujos efeitos

obstaculizam a generalização do sucesso: a lógica que faz depender o valor social da qualificação atribuída da sua escassez relativa. Quer dizer: o problema é tanto mais dramático quanto sabemos que, a níveis minimamente avançados de certificação, e não havendo transformações estruturais concomitantes, a promessa da generalização do diploma é, ao mesmo tempo, a promessa implícita de desvalorização desse diploma, a superação de uma barreira tende a estimular, ela própria, o surgimento de outra.

2. Um segundo grande problema dos sistemas de ensino nos países democráticos tem sido descrito como o da adequação entre eles e outros subsistemas sociais, designadamente o sistema de emprego — mas poderíamos generalizar e falar da adequação entre o contexto escolar de socialização e outros lugares e referências sociais, como são a família, o trabalho ou a cidadania.

O debate tem sido dominado por duas representações sociais particularmente persuasivas: a de que o investimento educativo gera, quase automaticamente, efeitos multiplicadores em termos de desenvolvimento produtivo; a de que o sistema escolar deve responder às necessidades formuladas pela procura no mercado de trabalho (ou seja, pela oferta de emprego). Se a correlação positiva entre desenvolvimento dos sistemas educativos e desenvolvimento económico pode ser demonstrada para os países que fazem actualmente parte do centro do sistema mundial, e no que respeita ao seu passado recente, e pode ser, inclusivamente, ilustrada com exemplos impressionantes, como parece ser o caso do Japão, resta que é válida para escalas muito gerais e em situações em que se verificam desenvolvimentos convergentes em vários campos da estrutura social. Em conjunturas como a presente, em que o desemprego massivo constitui uma característica estruturante dos mercados de trabalho e em que o sistema sócio-económico, no seu conjunto, reproduz assimetrias profundas entre países, regiões, grupos profissionais e sociais, o aumento dos níveis de escolarização e a difusão de títulos escolares têm gerado efeitos perversos, como o agravamento do êxodo dos mais qualificados das suas regiões de origem, os fenómenos de «sobrequalificação» dos trabalhadores face aos postos de trabalho disponíveis, ou a incongruência entre as aspirações induzidas pela escola e as probabilidades objectivas de realização e promoção no sistema de emprego. Mais: sem condições efectivas de aplicação e desenvolvimento, os saberes escolares rapidamente se dissolvem, e o fenómeno do chamado analfabetismo funcional aí está para mostrar a amplitude do problema, mesmo nos países mais desenvolvidos, quer do ponto de vista educativo, quer do ponto de vista económico (J. Madureira Pinto, 1994, 169-187).

Do outro lado, é, desde logo, discutível, de uma perspectiva democrática, que os objectivos educacionais devam reduzir-se ou submeter-se aos imperativos dos sistemas de emprego (S. Stoer, A. Stoleroff e J. A. Correia, 1990): em teoria, as crianças e os adolescentes são formados para serem pessoas, isto é, trabalhadores, mas também cidadãos, consumidores, parentes, criadores, quanto possível, dos seus próprios projectos e cursos de vida. Mas, mesmo admitindo a especial importância da adequação entre a oferta potencial de força de trabalho que a

escola ajuda a configurar e as necessidades do tecido produtivo de bens e serviços, não é menos verdade que não dispomos, em época de transformação, por assim dizer, endémica desse mesmo tecido e dos seus modos de laboração e organização, de nenhum instrumento que possa indicar, *sem margem de erro*, quais são essas necessidades. A escola forma sempre para um futuro, por mais próximo que ele seja, um futuro não inteiramente previsível e um futuro que pode ser também resultado da nossa acção colectiva. Aquela adequação tem de ser entendida, portanto, com prudência e sentido do limite e os instrumentos para a favorecer têm de ser gerais, flexíveis e reversíveis. Só assim parece possível enfrentar essa face aguda do problema, que é, como actualmente se verifica, depararmos com fenómenos de desemprego por «excesso» de qualificações e expectativas (que só significam «excesso», deve lembrar-se, por comparação com as oportunidades tal como elas existem — e nunca por comparação com qualquer ideal democrático, para o qual nunca há excesso de qualificação) e depararmos, ao mesmo tempo, com carências de pessoal qualificado em vários sectores da actividade económica. Provavelmente, a rigidez do sistema escolar regular não lhe permite responder às identificações dessas carências em tempo útil e de forma suficientemente flexível, de modo que deveremos procurar as respostas mais ao nível de sistemas de formação permanente, não escolares no sentido estrito da palavra, como os de formação profissional. Mas a «sobrequalificação» académica assinalada constitui, ao fim e ao cabo, tanto (ou até mais?) um problema do sistema de emprego como do sistema de ensino. Ou seja: se é necessário evitar irrealismos na condução das políticas educativas, não parece possível, nesta fase de desenvolvimento dos sistemas educativos e em contextos de democratização social, travar a escolarização massiva e prolongada.

Finalmente, a questão da educação não se coloca apenas ao nível das qualificações oferecidas, requeridas e desejáveis. Uma das suas dimensões mais relevantes (e também mais esquecidas) é a da congruência entre os sistemas normativos e os modelos de conduta que tendem a ser difundidos, embora a ritmos diferenciados e frequentemente de forma contraditória, pela escola pública e os sistemas normativos e padrões de interacção impostos nos lugares de trabalho. É que os primeiros estão bem mais próximos de uma cultura democrática do que a generalidade dos segundos. E eis aí a fonte de crises de identificação e de problemas de relação com o mundo do trabalho e das empresas (J. Madureira Pinto, 1991).

3. Terceiro dos problemas gerais dos sistemas contemporâneos de ensino que queria aqui aflorar: as tensões entre a inércia que os caracteriza e os ensaios para a sua flexibilização e diversificação. De facto, aquela inércia e, em geral, a lógica da reprodução alargada do sistema escolar têm influenciado decisivamente muitos dos movimentos recentes de reorganização do sistema. E essa influência aumenta ainda mais quando a lógica de reprodução do sistema escolar converge com a lógica de reprodução do sistema sócio-económico no seu conjunto.

De uma perspectiva analítica, não pode escamotear-se o facto de muitas das tendências que celebramos como de democratização — em particular as relativas

à massificação e ao alongamento da escolaridade — se deverem também, e talvez sobretudo, a factores que têm a ver especificamente com aquelas lógicas. Por exemplo, parece evidente, nas conjunturas mais recentes, a associação entre o prolongamento da permanência de jovens na escola e a necessidade de encontrar actividades de substituição para o desemprego, que os afecta particularmente. Há aqui um efeito de ocultação do desemprego, funcionalmente equivalente à antiga indistinção entre retorno à domesticidade e desemprego feminino. Ora, esta pressão no sentido do prolongamento reforça-se reciprocamente com a pressão implicada na dinâmica própria de reprodução e expansão do sistema escolar como tal — e com os interesses, que vão no mesmo sentido, de muitas das autoridades e agentes a ele política ou profissionalmente vinculados.

Por seu lado, algumas decisões também recentes de reforma educativa que vão no sentido da multiplicação de vias de ensino e no reforço específico das que implicam, como se diz, uma maior aproximação ao mundo do trabalho e das organizações e uma preparação para a vida activa — isto é, que incluem uma forte dimensão de formação profissionalizante — devem ser percebidas no duplo registo que é o seu. Porque, se é aceitável sugerir-se que as inspira uma preocupação de pilotar mais eficientemente a adequação já debatida entre sistemas de formação e sistemas de ocupação, não pode ignorar-se que elas procuram responder a problemas de regulação do sistema escolar como tal: a insistência na orientação profissional e na formação vocacional serve ainda para procurar controlar — e, mormente, reduzir — as aspirações induzidas pela escolarização entre aqueles que são menos favorecidos noutras formas de capital, social, económico ou cultural, para atenuar desmotivações e retraimentos dos alunos em época de desvalorização dos diplomas, para procurar vias de integração e certificação para os insucessos da escola básica e para desviar um número significativo de estudantes das vias mais nobres de prosseguimento de estudos e, em particular, diminuir a pressão da procura sobre o ensino universitário.

Não podemos, portanto, esquecer a dimensão crítica inerente a qualquer investigação empírica cientificamente conduzida sobre as realidades sociais. E esta dimensão contrária, sobretudo, o discurso doutrinário mais corrente sobre as reformas educativas, que sistematicamente tende a cobrir com uma linguagem formalmente democrática motivações que decorrem mais cruamente da necessidade de gerir os sistemas sociais, seja o educativo propriamente dito, seja a articulação dele com outros sistemas, e regular as tensões e contradições que os tornam turbulentos.

Resta, contudo, que um dos grandes problemas que enfrentam os sistemas escolares contemporâneos não fica assim resolvido. Se muitas razões, quer a necessidade de encontrar vias flexíveis de identificação e acompanhamento de mudanças na estrutura sócio-económica, quer a necessidade de racionalizar e disciplinar sistemas corroídos pelo gigantismo e pela rigidez, quer a necessidade de facultar outras oportunidades e formas de realização aos muitos milhares de crianças e jovens penalizados e excluídos do sistema regular, jogam a favor da diversificação interna dos sistemas e da pluralização das suas modalidades de

formação e credencialização, como evitar, contudo, que essa diversificação não signifique por si mesma agravamento da hierarquização, da divisão social dos cursos, dos diplomas e dos frequentadores?

A questão merece maior cuidado na enunciação. Conhecemos tentativas de superar hierarquizações brutais, como, por exemplo, a separação entre ensino liceal e ensino técnico a níveis básicos, através da unificação deliberada dos currículos. E sabemos que nem essa medida conseguiu superar as principais hierarquizações em jogo. Mesmo a escola única divide, separa, selecciona, hierarquiza, valoriza uns e penaliza outros, segundo lógicas muito devedoras (embora não exclusivamente dependentes) das lógicas mais gerais da divisão de recursos e poderes sociais. Por outro lado, alguma hierarquização, designadamente a níveis avançados do sistema, parece condição, se não necessária, pelo menos favorável à sua própria eficiência. A questão preocupante, em termos de pensamento e acção democráticos, não é a hierarquização, *tout court*, mas sim, justamente, as divisões tão rígidas e irreversíveis que implicam desigualdades de oportunidades quase insuperáveis para o maior número: as divisões entre vias nobres e vias de segunda, rapidamente tornadas incomunicáveis e socialmente demarcadas e demarcadoras. Ora, como abrir o sistema educativo, pluralizando as suas modalidades e trajectos institucionais, sem reforçar essas lógicas de divisão social pesada, eis um dos problemas mais graves que os sistemas dos países democráticos não têm conseguido ainda resolver (Collège de France/P. Bourdieu, 1987, 107-109).

4. Refiramos, enfim, um outro problema principal, o quarto da série que aqui desejávamos percorrer. Trata-se da relação entre, de um lado, os sistemas normativos, os padrões de conhecimento, sensibilidade e acção e o ordenamento institucional das práticas de ensino e aprendizagem, seguidos na escola, e, do outro lado, os recursos, valores e projectos sociais dos meios a que se dirige a escola e donde provêm os seus alunos. Se concedermos à palavra *cultura* o seu sentido mais amplo, podemos dizer que se trata do problema da relação entre culturas escolares e outras culturas sociais. Simplificando, poderemos acrescentar que ele se coloca sobretudo entre culturas escolares fortemente vinculadas aos padrões de classes médias urbanas residindo nas regiões mais favorecidas e aos padrões do Estado nacional e, da outra banda, as culturas de classes populares, designadamente quando acumulam a residência em regiões deprimidas e a ligação aos sectores primário e secundário, ou quando sofrem processos de hiper-marginalização por razões étnicas, religiosas ou outras.

Fala-se bastante na necessidade de melhorar a assimilação da escola básica pelas populações desfavorecidas, designadamente rurais. Mas deve falar-se também na necessidade de adequar a escola básica a essas populações. Contudo, como tem sido mostrado (R. Iturra, 1990), a persistente e decisiva contraposição entre culturas letradas e culturas orais e entre referências urbanas e mais ou menos cosmopolitas (por exemplo, à cultura erudita consagrada escolarmente) e pertenças e referências a comunidades de famílias, vizinhos e irmãos de classe

continua a estruturar muito do que faz a relação, em larga medida por isso conflituosa, entre a escola e os meios populares.

Deve ser, evidentemente, retido o esforço recente, materializado sobretudo em iniciativas localizadas de inovação, para melhorar essa relação (A. Bena-vente, A. F. Costa, F. L. Machado e M. C. Neves, 1987; S. Stoer e H. C. Araújo, 1992). Não omitamos também o avanço de quadros doutrinários, profissionais e institucionais mais gerais que estimulam e apoiam, e de algum modo multiplicam, tais iniciativas. O trabalho em termos de comunidades educativas, com o que isso implica de abertura da escola, em particular da básica, às realidades sócio-culturais diversificadas com que trabalha e a elaboração de projectos educativos construídos nessa base constituem melhorias virtuais significativas (R. Canário, 1992).

Não deve ser, porém, iludido o problema estrutural que perturba aquela relação, isto é, o que não pode ser reduzido a preconceitos etnocentristas ou iluminismos desajustados. É o problema da articulação entre o princípio escolar da promoção educativa — que implica uma certa ideia de desenvolvimento de competências e disposições desejáveis — e o princípio da valorização, hermenêutica ou antropológica, se se quiser falar assim, dos traços e dos sistemas culturais, quaisquer que eles sejam. De facto, a prática educativa não deixa de referir-se basicamente a uma certa hierarquização de disposições e competências, decerto variável historicamente, mas que nem tem variado tanto ao longo de vários séculos da história ocidental, nas suas traves-mestras; e é nessa base que falamos em formação e qualificação. Ora, esta ordenação, que toma por referência a modernidade europeia e o racionalismo que a informa, e designadamente o espírito científico e o património histórico da nossa civilização, contradiz alguns dos traços mais importantes de cosmovisões populares. A possibilidade de induzir uma qualificação dos formandos, que em termos estritamente sociológicos é tão relativa como qualquer outra, sem ao mesmo tempo gerar uma desqualificação abrupta dos universos de referência desses formandos — ou, ao invés, de respeitar os últimos sem cair na demissão face a quaisquer propósitos de aquisição intelectual e comportamental: eis outra das grandes promessas por cumprir dos sistemas de ensino dos países democráticos.

#### IV

As anotações anteriores, que representam apenas uma pequena parte do património de conhecimentos que a investigação sociológica sobre os sistemas contemporâneos de ensino permitiu constituir, terão bastado para destacar quão difícil se torna hoje um pensamento prospectivo, orientado por uma lógica democrática e informado por aqueles conhecimentos sobre a evolução provável desses sistemas e as mudanças necessárias e desejáveis. Tanto mais difícil quanto é certo que muitos factores da evolução e muitas condições das mudanças extravasam o âmbito específico das instituições e das políticas educativas, porque dependem de dinâmicas sócio-económicas e culturais mais vastas.

Não creio ser possível avançar no pensamento democrático das questões educativas sem recusar duas derivas que me parecem correntes. Uma é a deriva que tem tentado a sociologia da educação de teor crítico e é o puro desconstrutivismo, implícita ou explicitamente alimentado por certo cinismo ideológico. Todas as acções reformadoras estariam condenadas ao fracasso enquanto não se desse o *big bang* revolucionário, sempre brandido e sempre adiado, todas as medidas se explicariam pelas lógicas da reprodução e da dissimulação, todas as boas intenções gerariam efeitos perversos. Uma explícita recusa desta posição tão desencantada que só pode ser cínica parece-me indispensável. Por exemplo, se identificamos o paradoxo da «sobrequalificação» escolar de activos face ao futuro profissional que os espera, é imperioso deixar claro que não defendemos por isso nenhuma espécie de contenção administrativa das qualificações e das aspirações, por hipótese o regresso à escolaridade obrigatória de quatro anos. A outra deriva, que é, aparentemente, de sinal contrário e tem tido algum curso no campo disciplinar das ciências da educação, consiste na procura desesperada de outro encantamento, que se traduz, no caso, pelo desprezo de toda a ligação à realidade concreta das relações entre escola e sociedade e pela produção autista de uma espécie de reformismo permanente no interior do sistema de ensino, transformado num gigantesco laboratório de experimentações sem controle e de alquimias que só servem os estritos desígnios de notoriedade dos experimentadores.

Solicita-se, nesta oportunidade, uma reflexão genérica centrada nas relações entre eficiência dos sistemas escolares e promoção da cidadania democrática. Deixo, portanto, muito claro que as reflexões que vou tentar exprimir seguidamente se situam ao nível de abstracção da discussão programática e doutrinária, terão sobretudo em conta debates sobre valores a cumprir e não podem, evidentemente, ser transformadas em indicações políticas, no sentido preciso do termo. As políticas, como se sabe, representam o cruzamento entre os nossos princípios e objectivos e as condições de vária ordem, quer relativas à realidade social, quer relativas à nossa força e às nossas limitações, que enfrentamos. Não esqueço também que o campo escolar não existe no vazio e que os processos que nele ocorrem dependem bastante do que se passa noutros campos sociais e de como se estabelece a articulação entre o campo escolar e essoutros campos. Mas não deixa de ser verdade, por outro lado, que o campo que agora nos ocupa dispõe de uma não despidienga margem de autonomia e pode ser politicamente encarado como lugar privilegiado de uma intervenção cujas repercussões não se limitam a ele.

Dito isto, não me parece que possamos abandonar a instituição escolar, como instituição central nos sistemas educativos. Mesmo se se torna cada vez mais claro que os contextos, as práticas e as finalidades educativas não se reduzem aos contextos, práticas e finalidades que configuram o sistema regular de ensino e que é imperioso caminhar para a construção de sistemas flexíveis de educação permanente, em que se potenciem formação inicial e formação contínua, formação escolar e formação no trabalho ou nos tempos livres, formação certificada e

formação voluntária, mesmo assim, não parece possível antever, para um futuro próximo, que a escola deixe de ser a instância primeira e básica de todo o sistema educativo.

Se estamos, por aí, vinculados à escola, creio estarmos também vinculados à dinâmica de expansão social da escola. Quero dizer: não vejo como poderíamos, mesmo que o desejássemos, travar com procedimentos democráticos a dinâmica de massificação do sistema, mesmo aos seus níveis mais avançados, e as procuras sociais que a sustentam. E não vejo como legitimaríamos democraticamente outra posição que não fosse a de defender a disseminação de qualificações académicas elevadas e credíveis pelo maior número possível de cidadãos.

Estas qualificações não são dadas de uma vez por todas, são socialmente construídas e valorizadas. A escola não transmite um saber e uma ética indisputáveis, porque neutrais. A escola transmite disposições, competências e saberes que são relativos, socialmente vinculados e culturalmente estruturados. O que coloca a questão, crucial em democracia, de fundamentar as escolhas que subjazem à elaboração desses valores, aptidões e conhecimentos. A escola democrática não é ideologicamente ou moralmente neutra e, portanto, não é politicamente neutra. Temos de manter um debate permanente, que não interessa apenas aos agentes mais directamente ligados às práticas escolares, mas interessa a toda a gente, sobre as referências a que a escola democrática tem de vincular-se e sobre o modo como poderemos construí-las, tendo em conta a diversidade que constitui as sociedades democráticas. Se é necessário, para evitar derivas monistas e imposições ideológicas totalitárias, procurar consensos sociais sobre a matéria, esses consensos, como muitos outros, fazem-se a partir do confronto entre diferentes argumentações.

Consensos onde possa estribar-se a cultura escolar. E que possam conferir um renovado entendimento às funções sociais da escola. Atrever-me-ia, por exemplo, a sugerir que é possível, de um ponto de vista democrático, revalorizar as funções de integração e selecção, de um modo que tivesse também em conta o que a sociologia tem mostrado sobre a relação delas com a reprodução das desigualdades sociais. Porque, se, por um lado, a escola continua a configurar um processo de dissimulação e legitimação de desigualdades sociais de partida, penalizando, excluindo ou relegando para as vias menos nobres proporcionalmente mais os alunos oriundos de classes e comunidades sociais desfavorecidas, por outro lado, se forem eficientes os nossos esforços de quebrar essa lei de bronze e, pelo menos, reduzir as desigualdades de oportunidades mais brutais à partida para a escolarização, não deixa de ser correcto pensar que *a níveis avançados dos sistemas de ensino, onde a questão da selecção social de competências e atitudes se coloca*, os resultados escolares podem representar critérios democraticamente mais aceitáveis (do que os privilégios de nascimento, as posses ou as redes de relações). Neste sentido, penso que a valorização do mérito, definido como excelência escolar, que tão vivas críticas tem despertado à sociologia da educação, permanece como um pressuposto possível de práticas escolares.

O que é preciso, isso sim, é especificar as situações. Designadamente duas: a relação entre educação básica e educação pós-básica e a escolha dos critérios para determinar o mérito ou a excelência.

De facto, a questão da selecção, concebida como avaliação e seriação de indivíduos em função de méritos determináveis, quer para o acesso a níveis muito avançados de formação, quer para o desempenho de diferentes papéis sociais, profissionais incluídos, põe-se a níveis pós-básicos de escolarização. O que em cada contexto consideramos como escolaridade básica, sejam os nove anos actuais, no caso português, sejam os doze anos de um futuro não muito distante, tem de ser entendido como, fundamentalmente, instância de socialização democrática, isto é, relativamente aberta, embora estruturada, num conjunto de valores, normas e regras de conduta, com a correlativa aquisição de certas disposições e competências sociais, instância de formação elementar, permitindo a aquisição de certas capacidades cognitivas, técnicas e expressivas, saberes e saber fazer, e instância de integração social de cidadãos. A selecção, em sentido forte, não faz parte das suas funções primeiras. Embora se devam ter instrumentos de avaliação do sistema de ensino e dos resultados que produz, inclusive em termos de sucesso escolar dos alunos, e embora se deva ter em conta que o sucesso meramente administrativo não implica automaticamente o sucesso efectivo — e portanto há-de deixar-se espaço para identificar os problemas de aprendizagem e integração —, apesar de tudo isso, é necessário perceber que a escola básica é feita para socializar e formar *todas* as crianças e adolescentes em idade própria, mais do que para seriá-los e seleccioná-los.

Por outro lado, importa, de um ponto de vista democrático atento aos resultados das análises científicas sobre o funcionamento dos sistemas contemporâneos de ensino, manter e aprofundar o debate sobre os critérios legítimos da selecção escolar, isto é, da determinação das excelências. Um dos factores que mais conduzem à penalização e exclusão de jovens oriundos das classes populares, de meios rurais e de minorias étnicas é a redução dos critérios de avaliação escolar a uma única hierarquia de méritos, a qual, sistematicamente, sobrevaloriza as competências cognitivas e éticas associadas à modernidade urbana e desvaloriza as competências e as disposições práticas ligadas a outros universos culturais e à experiência do trabalho manual. Ora, em particular no que toca à escola básica, como tem sido mostrado, a democratização do sucesso passa inevitavelmente pela pluralização das hierarquias de excelência admitidas e legitimadas pela escola (Collège de France/P. Bourdieu, 1987), com o que essa pluralização implica, ou seja, a gestão de alguma tensão entre os vários critérios.

Tudo parece conduzir, assim, do meu ponto de vista, a uma especial focalização no desenvolvimento da escola básica. E nisto creio bem distinguir-se o pensamento democrático de outras perspectivas, mormente a tecnocrática. Porque a obsessão desta com o ensino universitário, pré e pós-graduado, suposto caminho real para a formação de elites sociais, alegadamente legitimadas pelo monopólio de competências intelectuais, está longe do pensamento democrático.

1224 Não porque ele negue a importância estratégica dos níveis e modalidades mais

avanzados de formação escolar, nem porque ele negue, em absoluto, a importância da constituição de elites bem preparadas. Mas sim porque, na sua lógica, a eficiência e a qualidade de um sistema de ensino se joga, desde logo, nos seus escalões básicos, porque aí se ganha ou perde a batalha da preparação dos cidadãos e do recrutamento mais amplo de elites mais abertas e socialmente diversificadas.

A centralidade da educação básica — que, insista-se, não significa o abandono dos níveis pós-básicos, mas sim o reequilibrar da tradicional tendência a desprezar aquela em favor destes (tendência bem presente, em Portugal, pelo menos até aos fins dos anos 80) — justifica-se, portanto, quer em termos de eficiência do sistema, quer em termos de justiça social e promoção da cidadania. E recoloca, com outra acuidade, a questão, também usualmente esquecida, da adequação da educação básica às suas procuras sociais — ou seja, a difícil compatibilização entre o respeito pelos, e a rentabilização dos, universos sócio-culturais de referência dessas procuras e a promoção educativa de qualidade — e dos processos de integração e favorecimento daqueles que em piores condições se encontram face ao sistema escolar e/ou mais dificuldades nele revelam. Se, por um lado, não podemos escamotear que há insucesso e insuucedidos, mesmo quando os critérios de selecção se pluralizam e atenuam, e não podemos esconder esse facto sob medidas administrativas que garantem automaticamente um sucesso aparente, temos, por outro lado, de transformar esses insuucedidos num dos alvos principais da *promoção* educativa, dedicando-lhes os melhores recursos. O que implica, provavelmente, a oferta de vias alternativas de formação para os que abandonam o sistema regular — e talvez haja aqui que criticar aqueles que, obcecados com o mito da escola única e a sua aparente igualdade de oportunidades, contestam por princípio toda a diversificação de ofertas na educação básica —, mas de modo que a educação de segunda oportunidade não se transforme, como sucede correntemente, em educação de segunda.

Esta não é, contudo, nem a única nem a principal medida. Grande parte do que está em questão, neste campo, decide-se pela nossa vontade e capacidade de transformar a organização institucional, os currículos e as práticas educativas na escola básica, de modo a aproximá-los dos mundos de referência dos estudantes e suas comunidades. O que passa, bem entendido, por esforços importantes no sentido da aproximação ao eterno esquecido da escola clássica — o saber fazer, as competências práticas, o trabalho. De uma perspectiva democrática, aquilo que normalmente se designa, nos programas políticos, por aproximação ao mundo do trabalho ou preparação para a vida activa não serve apenas, ao contrário do que se sugere nesses programas, para o segmento da população escolar encaminhado para vias não nobres do sistema — o ensino técnico e profissional, por exemplo — ou para os que manifestam dificuldades perante componentes essenciais daquelas vias — o ensino de línguas estrangeiras, também por exemplo. Na lógica da democratização, creio que é capital partir do princípio de que a incorporação da manualidade, do trabalho, dos saberes e destrezas práticos, da educação tecnológica, diz respeito a *toda* a escola básica e deve ocupar nela um lugar de pleno direito (J. Azevedo, 1991).

Entretanto, é necessário pensar um pouco sobre o que entendemos por técnica, trabalho ou saber neste contexto. O termo de referência não há-de ser apenas o panorama presente, quer do ponto de vista dos trabalhos desempenhados, quer do das competências e valores seguidos, mas sim o que, a partir dele, e com os recursos que ele permite, podemos prever que suceda, nessa previsão entrando também os nossos projectos de acção. Dito de outro modo, as culturas técnicas existentes constituem pontos de partida para uma acção educativa cujo ponto pretendido de chegada pretende ser qualitativamente superior.

A educação técnica, como componente crucial da educação, desde os seus níveis básicos, não há-de ser, pois, puramente técnica, transmissão de destrezas e saberes práticos. Tem de ser, como dizemos, educação tecnológica, compreensão dos saberes que fundamentam as técnicas, e, nesse sentido, não se afirma por demarcação com a formação científica de base, mas antes se articula e a complementa. Falamos, portanto, da necessidade de uma globalização dos fins e dos meios educativos, de modo a suscitar as inter-relações favoráveis entre formação científica, humanística, tecnológica e artística. Eis mais uma condição da eficiência da escola democrática.

Uma última observação sobre o tema recorrente nas nossas discussões sobre a relação entre educação e democracia: o tema da educação cívica e política. Não se nega a importância decisiva da «escola de cidadãos» (G. Oliveira Martins, 1991), isto é, da consolidação da escola como um espaço de aprendizagem dos valores e das regras da participação cívica em democracia, para os processos de desenvolvimento da democracia. Não se nega ainda que para suportar essa dinâmica seja favorável incluir nos currículos certas matérias específicas. Mas conviria aplicar, aqui também, um dos ensinamentos mais interessantes da sociologia da educação sobre a relação entre currículos e práticas pedagógicas e insistir em que o mais importante da aprendizagem democrática não se joga na memorização de certos princípios e regras dogmatizados, tornados matéria de estudo comparável às das disciplinas habituais, mas *joga-se muito mais nos modos como os estudantes podem viver e organizar a sua experiência de aprendizagem e de participação*. Mais do que disciplinas e horários predeterminados para *ensinar* democracia ou moral cívica, precisamos de *mudanças democratizantes* nos modos de organização das escolas, nos métodos de ensino e aprendizagem e na relação com os saberes, mudanças que justamente potenciem a liberdade, a iniciativa e a participação activa dos estudantes na gestão dos espaços, dos tempos e dos conteúdos do seu trabalho, em convergência, não isenta, decerto, de tensão, com homóloga participação dos agentes educativos, das famílias e das comunidades.

O que só parece poder cumprir-se no quadro de uma concepção mais democrática do sistema educativo como tal. Quer nas matérias habitualmente debatidas, como a formação e o estatuto profissional dos professores ou a gestão das escolas; quer nas matérias a que vamos concedendo agora mais atenção, como a descentralização do sistema, a autonomia das escolas, a articulação entre elas e comunidades educativas e a pluralização das modalidades reconhecidas do acto

educativo; quer nas matérias a que devemos prestar mais alguma atenção, como o papel regulador do Estado face às assimetrias existentes no sistema e àquelas que serão, provavelmente, geradas ou agravadas pelo próprio processo de descentralização e localização das instituições e práticas escolares.

*Loulé, Setembro de 1993.*

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Joaquim (1991), *A Educação Tecnológica nos Anos 90*, Porto, Asa, 207 páginas.
- BENAVENTE Ana, e Adelaide Pinto Correia (1981), *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 280 páginas.
- BENAVENTE, Ana, António Firmino da Costa e Sérgio Grácio (1989), «A reforma do ensino: um processo social», in *Sociologia — Problemas e Práticas*, n.º 6, pp. 157-167.
- BENAVENTE, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 144 páginas.
- BOURDIEU, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1978), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* [1970], reed., Paris, Minuit, 279 páginas.
- CANÁRIO, Rui (org.) 1992, *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa, Educa, 173 páginas.
- COLLÈGE DE FRANCE/PIERRE BOURDIEU (1987), «Propostas para o ensino do futuro» [1985], trad., in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 5, pp. 101-120.
- GIROUX, Henry A. (1992), «Hacia una pedagogía en la política de la diferencia», in Henry A. Giroux e Ramón Flecha, *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*, Barcelona, El Roure Editorial, pp. 59-93.
- ITURRA, Raul (1990), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra. Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa, Escher, 142 páginas.
- OLIVEIRA MARTINS, Guilherme (1991), *Escola de Cidadãos*, Lisboa, Fragmentos, 130 páginas.
- PINTO, José Madureira (1991), «Escalarização, relação com o trabalho e práticas sociais», in Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Afrontamento, pp. 15-32.
- PINTO, José Madureira (1994), *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, 200 páginas.
- SILVA, Augusto Santos (1994), «Alguns temas para pensar a mudança social», in *Sociedade, Educação e Culturas*, n.º 1, pp. 105-128.
- STOER, Stephen R., e Helena da Costa Araújo (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa, Escher, 204 páginas.
- STOER, Stephen R., Alan D. Stoleroff e José Alberto Correia (1990), «O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação», in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, pp. 11-53.