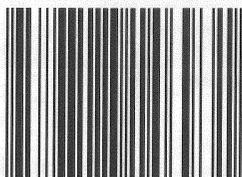


Muitas esperanças têm sido depositadas no papel da escola para transformar a sociedade, mesmo quando os seus resultados não permitem grandes optimismos. No início do século, as questões da igualdade e da homogeneização cultural ocupavam grande parte dos debates sobre as funções da escola. Hoje, a defesa e promoção das especificidades individuais e culturais ocupam um lugar cada vez maior nos discursos sobre a escola. Partindo das transformações nestes discursos e nos sistemas de ensino, o autor procede a uma análise destas questões, dando uma atenção particular ao sistema de ensino português.

ISBN 972-8146-93-0



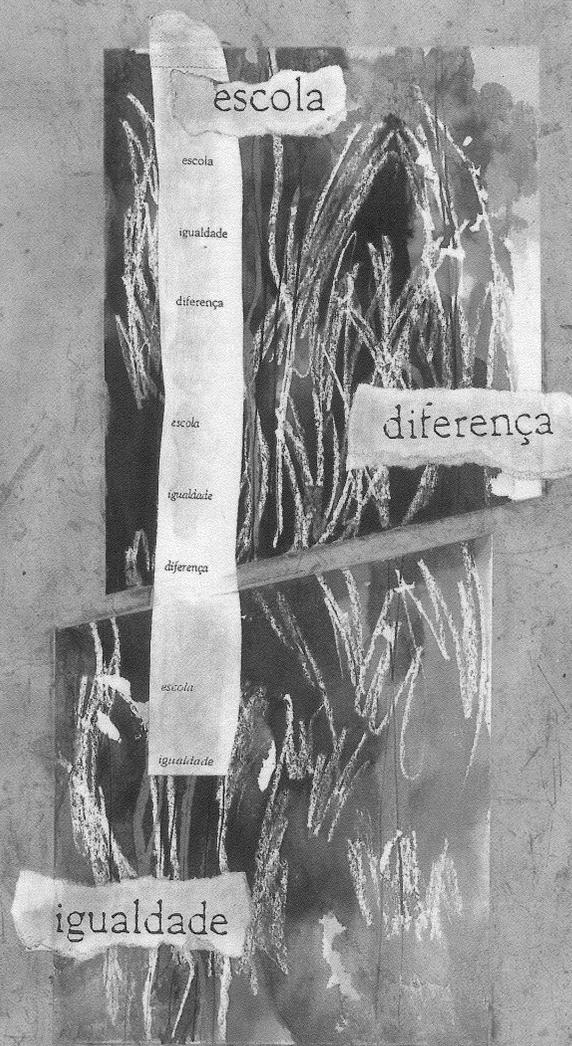
9 789728 146931

Joaquim Pires Valentim

Escola, Igualdade e Diferença

Escola, Igualdade e Diferença

Joaquim Pires Valentim



Campo da Educação



Escola, Igualdade e Diferença

Joaquim Pires Valentim

Escola, Igualdade e Diferença

ESCOLA, IGUALDADE E DIFERENÇA

Autor: Joaquim Pires Valentim

Direcção gráfica e capa: Loja das Ideias

© CAMPO DAS LETRAS - Editores, S.A. - Porto, 1997

Impressão: Papelmunde - V. N. Famalicão

1ª edição: Janeiro de 1997

Depósito legal n° 106577/97

ISBN: 972-8146-93-0

Código de barras: 9789728146931

Colecção: Campo da Educação - 3



Índice

Prefácio	9
1. O nascimento da escola obrigatória: ideologias e transformações culturais	11
2. Modificações nos discursos científicos dominantes e explosão escolar	29
2.1. A recusa das explicações pela hereditariedade	29
2.2. Explosão escolar e investigações em sociologia da educação	32
2.3. Os <i>handicaps</i> socioculturais	36
2.4. Fraquezas de um modelo	41
3. Democratização do ensino: processos e representações	47
3.1. O caso português	47
3.2. Democratização, democratizações	55
3.3. Modificação do público escolar, massificação e desvalorização	56
3.4. Diferenciação e prolongamento dos estudos	60
3.5. Representações dos utentes sobre o funcionamento da escola	63
4. A deslocação do tema da igualdade para o da diferença	67
4.1. Desenvolver potencialidades	67
4.2. Contornos de uma nova aposta	75
4.3. Da educação compensatória à educação intercultural: um passo em frente?	84
Conclusão	101
Referências bibliográficas	103

Prefácio

Este livro procura explorar um pouco os temas da igualdade e da diferença na escola, tomando como fio condutor os discursos dominantes sobre o seu funcionamento e as suas finalidades, bem como algumas das principais transformações da instituição escolar. Sendo as posições face à escola, desde o seu início, fortemente marcadas pelas suas funções sociais e pelo seu papel de “grande igualizador”, no essencial trata-se de discutir as progressivas redefinições dos significados da igualdade em educação que ocorreram em estreita articulação com as modificações nos sistemas de ensino e nos discursos que procuram explicar e orientar o seu funcionamento. É este esquema simples que constitui o tema deste livro. Há também aqui uma outra ideia: a de que a análise dessas modificações poderá ter alguma utilidade especulativa e pragmática no entendimento daquilo que de original têm hoje os discursos sobre a escola e as suas práticas, relativamente aos modos de organização e às utopias que lhes deram origem e que, em boa medida, se mantêm ainda em funcionamento.

Este texto é o resultado de um conjunto de oportunidades que me têm permitido trabalhar sobre estas questões nos últimos cinco anos: as aulas da disciplina de Organização do Sistema Educativo que tenho vindo a dar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, as minhas provas académicas em que apresentei uma versão muito diferente de parte deste texto, as comunicações que me têm obrigado a estudar, apresentar e

discutir estes temas (especialmente ao III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, no qual apresentei uma primeira versão bastante resumida do 4º. capítulo) e as tarefas de formador no curso sobre Direitos Humanos na Educação promovido pelo Centro de Formação de Professores Rui Grácio, do Porto.

Mas convém dizer que esse tempo, a investigação e as discussões que esses contextos proporcionaram não tiram a este texto o seu carácter provisório. Facilmente se dá conta dele, quer pelo seu esquematismo, quer pelas contradições e *nuances* que ficam por explorar.

Devo ainda a algumas pessoas o ter-me decidido a correr os riscos desta publicação, o que só acresce as minhas responsabilidades nos seus resultados. À Alda Varela, que foi “a da ideia” e que a soube acalantar, à Isabel Festas, que leu o texto, achou que valia a pena e deu boas sugestões. E, claro, à Ivone Almeida, que passou as várias versões do texto a pente fino com rigor meticuloso e com a serenidade de quem sabe o que vale a pena. É também justo agradecer aos editores pelo seu interesse e dizer que a paciência do Jorge Araújo esteve muito para além do que pode ser pedido a um editor e que, sem ela, este texto nunca seria um livro.

1. O nascimento da escola obrigatória: ideologias e transformações culturais

Há, como é óbvio, uma premissa básica na questão das desigualdades de sucesso escolar: que o sucesso de cada um assente numa igualdade perante as normas ou os critérios escolares e que estes sejam transversais a todo o campo social. Numa sociedade com barreiras bem definidas pelo nascimento (*v.g.*, sociedades medievais ou de castas), o sucesso é, fundamentalmente, uma questão intraclasse social, ou seja, é dentro do seu grupo social que cada um se pode distinguir, cada grupo possuindo critérios diferentes de sucesso. Será necessário que estes deixem de ter fronteiras bem definidas pelo lugar de nascença, que a mobilidade social seja possível e que a cultura escolar possa ser um critério comum, que legitima as diferentes posições sociais, para que a questão da igualdade face à escola possa ser pensada. Ou seja, será necessário que ocorra uma “escolarização das normas de excelência” (Perrenoud, 1984), que é, antes de mais, uma escolarização das aprendizagens.

Não é senão através de um longo e lento processo, cuja generalização só virá a ter lugar com os sistemas escolares de Estado conduzindo a esse “fenómeno único na história das civilizações” (Petitat, 1982, 329) que é a generalização da cultura escrita, que, gradualmente, as normas de hierarquia escolar se estendem à sociedade inteira. Com o tempo, a posse de uma cultura escolar tornar-se-á um elemento importante na valorização social dos indivíduos. Os homens e as mulheres serão mais cultos ou menos cultos consoante a cultura escolar que possuem, a ponto de a escola passar a

ser a fronteira que separa os cultos dos incultos. Muito haveria a dizer sobre a penetração desse modelo cultural na sociedade, uma espécie de colonização interna ou de “domesticação do pensamento selvagem” (Goody, 1977). Retenhamos apenas a desvalorização progressiva de outros modos de saber e de agir, em especial o recalçamento da cultura oral e das práticas tradicionais nos diferentes domínios – da medicina aos vários ofícios, passando pelas formas de aprendizagem que lhes estão associadas – em favor da cultura escolar. Não se trata aqui de fazer uma história do processo de expansão da cultura escrita, mas apenas de registar alguns dos aspectos decisivos que têm vindo a ser evidenciados pelo trabalho dos historiadores, algumas das tensões e contradições em torno do nascimento de uma escola primária única para todos que, sendo indispensável para a generalização da cultura escrita, só será possível com os sistemas escolares em génese a partir de meados do século XVIII.

Um processo que se encontra estreitamente ligado ao nascimento dos Estados-Nação. De facto, enquanto a lenta divulgação da escrita se fica a dever às escolas não estatais (especialmente religiosas e de caridade), a sua expansão a toda sociedade só acontecerá com a estatização da escola (Petitat, *op. cit.*, 236). Com um Estado que, pelo menos a um nível mínimo, controla uma rede pública de instrução, a sua administração e infra-estruturas, a formação e remuneração de professores, a definição dos conteúdos que se ensinam e dos graus de ensino que acabarão por ser concebidos e organizados como etapas articuladas de um mesmo “sistema”. Um sistema de instrução pública da responsabilidade do Estado que é parte integrante, e muitas vezes privilegiada, da sua acção política, nomeadamente através de reformas escolares, que, em Portugal, desde o século XIX são em número impressionante¹.

¹ A este respeito, veja-se a descrição dessas reformas feita por Rómulo de Carvalho (1986) e também por António Barreto (1995, 161).

Mas nesse mesmo movimento a escola desempenha um papel fundamental no próprio processo de construção e legitimação do Estado moderno. Muito especialmente na unificação dos mosaicos linguísticos, étnicos e nacionalistas, numa nova entidade supracomunitária passível de identificação comum: o Estado-Nação. Um processo de homogeneização da diversidade cultural e linguística em que a escola é um instrumento decisivo: para todos uma mesma língua, uma mesma história, uma mesma geografia e elementos simbólicos capazes de produzir essa coesão e lealdade, esse vínculo com o Estado-Nação, como preconizara já em 1772 Rousseau nas *Considerações Sobre o Governo da Polónia*. Elementos capazes de unificar e homogeneizar no interior das fronteiras, diferenciando, separando o que fica fora e para além delas, ou até mesmo rejeitando-o.

E, possivelmente, a não premência destas questões no caso português, dadas as características únicas no contexto europeu em termos de estabilidade de fronteiras e sua coincidência com uma nação e língua únicas, poderão ajudar a compreender o atraso secular de Portugal em matéria de escolarização. É esta a hipótese de interpretação avançada por Jaime Reis (1993). Mesmo quando comparadas as taxas de alfabetização com a Espanha e a Itália (que ficam muito aquém dos países da Europa do Norte), em 1910 Portugal regista já um atraso de cerca de 50 anos. Feitas as contas aos recursos financeiros e humanos disponíveis, e apesar da penúria do país, não foi por falta desses meios que Portugal não acelerou o seu ritmo de escolarização a ponto de alcançar um nível de alfabetização próximo dos países do Sul da Europa. De entre as razões geralmente apontadas para o lento crescimento da alfabetização durante o século XIX nesses países, os elementos diferenciadores pelos quais Portugal com eles contrasta são a estabilidade da sua unidade e identidade (Reis, *op. cit.*, 31-35). À excepção do Ultimato inglês, que, por sinal, está na origem de um surto nacionalista com repercussões na educação, Portugal não tem de enfrentar sérias ameaças exteriores à integridade

do território como as que outros países conhecem na mesma época, assim como também não tem necessidade de integração de minorias étnicas ou nacionalidades centrífugas, nem de criar uma única língua nacional a partir de uma diversidade linguística prévia.

A falta de motivação política que estas condições proporcionam agrava-se pela ausência de uma ampla actividade da Igreja nesta matéria. De facto, o controlo da instrução pelo Estado, em maior ou menor escala, não exclui necessariamente o papel das escolas religiosas, filantrópicas, municipais ou privadas, desde que a procura o justifique, como aconteceu na Inglaterra e na França. Por vezes até, porque em concorrência com o Estado, a sua acção intensificou-se. Não foi o que aconteceu em Portugal, onde a rejeição da intervenção religiosa no ensino primário cedo fará com que o Estado guarde como monopólio a tarefa de alfabetizar o povo, o que leva Rui Ramos a dizer que os governantes da altura “prefeririam manter o povo analfabeto se a única forma de o ensinar a ler fosse confiar a infância a freiras e jesuítas” (1993, 50).

Também a procura de instrução nunca desempenha entre nós um papel de relevo. O povo não via grande utilidade na escola e, mesmo respeitando-a e admirando-a, toma-a como algo de distante e inacessível (Mónica, 1978). Até porque a precaridade das suas condições económicas não lhe permite fazer grandes investimentos nas proezas do alfabeto, mesmo que em nome de uma mobilidade social, para a qual – tudo o parece indicar – a emigração dava maiores garantias do que a escola. Facto que será mais tarde utilizado pelos salazaristas para justificar com razões inerentes à psicologia do povo português o atraso de Portugal em matéria de ensino: o povo português, “pela sua riqueza intuitiva (...), não sentia a necessidade de aprender a ler”, como é explicado na Câmara Corporativa em 1938 (Mónica, *op. cit.*, 111).

Mas, nesta superficial incursão pela situação portuguesa, é necessário registar a excepção do movimento associativo

operário e cultural. Ultrapassando em muito as esperadas funções de controlo social que presidem ao nascimento da escola pública, a posse de uma cultura escrita será um elemento determinante na organização da classe operária e na cultura dos seus movimentos, como por todo o lado o mostra a importância dada à propaganda, aos panfletos e à imprensa e de que as preocupações com as leituras subversivas, tantas vezes expressas durante o Estado Novo, são outra das manifestações. Em Portugal, este papel é particularmente visível no movimento de educação popular que se desenvolve desde o último quartel do século XIX até ao Estado Novo, animado por associações culturais frequentemente ligadas a grupos de operários republicanos, socialistas e anarquistas. Um movimento que estará na origem de uma intensa actividade editorial, educativa e cultural de que são exemplos as Universidades Livres e Populares de Lisboa, Porto, Coimbra e Setúbal (às quais se associa grande parte da elite intelectual do país de diferentes quadrantes políticos), conferências, publicações, cursos nocturnos para adultos, um vasto conjunto de experiências pedagógicas em torno das escolas-oficinas e até o Congresso da CGT de 1925, em Santarém, no qual, segundo António Candeias, são mesmo fornecidas “diretrizes práticas tendo em vista a montagem (...) de uma rede escolar paralela e alternativa à rede estatal” (1981, 59).

Tratando-se de um movimento assinalável, não virá a ter repercussões de maior na aceleração do débil ritmo de escolarização, ao que não terão sido alheios, para além da instauração da ditadura militar em 1926, a relativa impermeabilidade de um grande número de trabalhadores aos argumentos dos operários instruídos (Mónica, *op. cit.*) e o carácter nem sempre regular dessas iniciativas (Fernandes, 1993, 120)¹. Ou seja, apesar da sua vitalidade, não chega a ter a amplitude que tiveram, por exemplo, as escolas não estatais na alfabetização da Inglaterra e da França.

¹ A este respeito, veja-se também o trabalho de J. Salvado Sampaio (1975).

Seja qual for a força relativa destes factores, a verdade é que, logo no primeiro grande momento da história da instituição escolar contemporânea – a escolarização de massas, com o nascimento da escola primária pública –, se verifica um notável atraso de Portugal, que, aliás, será sempre um dos pontos a sublinhar pelos republicanos, para quem o analfabetismo, ao lado das touradas e da prostituição, é uma das marcas do atraso e da barbárie em que a sociedade portuguesa se encontra no início do século (Mónica, *op. cit.*, 124).

É conhecida a importância da educação, em termos ideológicos e legislativos, na 1ª República. Sem dúvida que essa importância tem como motor a inspiração iluminista que já vinha dos liberais. Mas é sintomático que, aos princípios clássicos do liberalismo (escola laica e democrática), os republicanos tenham acrescentado o patriotismo (Mónica, 1980, 500).

A ideia de usar a escola para incutir nas crianças o amor à pátria e o respeito pelas suas instituições é comum a todos os países ocidentais e esteve também presente em Portugal na Monarquia Constitucional, mas não com a ênfase que a escola republicana lhe vai dar. É na sequência do Ultimato que a propaganda patriótica ganha força e, com ela, a importância atribuída à escola no projecto de criar uma nação republicana liberta da “humilhante dominação inglesa”, de descolonizar Portugal do estrangeirismo (Valente, 1974). Projecto bem patente em João de Barros, uma das vozes mais ilustres da pedagogia republicana, para quem esta é uma tarefa fundamental da escola. Para a cumprir, a escola, ao nível do ensino primário, deve rejeitar qualquer vestígio estrangeiro, fornecendo uma educação patriótica assente em métodos nacionais (aprendizagem da leitura pelo método João de Deus), com conteúdos centrados na realidade nacional (que vão ao ponto de incluir matérias como botânica e zoologia portuguesas), ministrados em edifícios de cariz nacional (a casa portuguesa de Raul Lino) (Ramos, 1994, 420, e Valente, *op. cit.*, 203 e 218). A escola, como instrumento de fabricação da pátria

republicana, como elemento de propaganda, não fica nada mal ao lado dos seus elementos simbólicos como a bandeira, o hino, as estátuas e as comemorações. E rapidamente a escola laica republicana procurará formar bons cidadãos, educando-os nas virtudes da república, com o mesmo afincamento que as escolas religiosas formavam bons cristãos. O que não passou despercebido aos anarco-sindicalistas, para quem os republicanos se tinham “limitado a substituir a religião pela Pátria, Cristo pela polícia, o rosário pela bandeira nacional” (Mónica, 1980, 515).

Mas a utopia republicana não se reduz a um mero chauvinismo. A nação é também proclamada um agente de valores universais como os da trilogia da igualdade, liberdade e fraternidade ou a crença positivista no progresso e na razão. É a educação o pilar fundamental para a criação de uma nação democrática e próspera, pautada por esses valores. Este culto da educação tem uma longa história que atinge aqui um período áureo. A ideia da plasticidade humana, da sua moldagem através da educação, é um ponto comum às várias ideologias da altura, dos conservadores aos mais radicais (Ramos, 1993, 47-49 e 1994, 414)¹.

Por razões de vária ordem, nomeadamente as dificuldades financeiras e a instabilidade que caracterizaram a 1ª República, os resultados das suas políticas de alfabetização não foram grandes. No 3º. capítulo, voltarei às suas consequências a longo prazo, mas, por agora, ficam apenas duas ideias. Primeira: a importância de um projecto educativo estatal, das intenções de escolarização do Estado, para a consolidação e expansão da escola. Segunda: o atraso inicial de Portugal logo neste momento de arranque para uma

¹ Registe-se a excepção do movimento anarco-sindicalista, referida por Maria Filomena Mónica (1978 e 1980), para o qual a prioridade era ou a “criação de uma escola, alternativa, militante e revolucionária” (1980, 504) ou a revolução: “Se através da história os povos esperassem o momento de estar educados para se revolucionarem, ainda hoje seríamos servos da gleba” (*A Voz Sindical* de 25 de Outubro de 1925, cit. por Mónica, 1980, 503).

escolaridade de massas. Em Portugal, é o Estado que fica quase sozinho com a tarefa de instruir o povo, mas sem uma grande procura e sem as pressões sociopolíticas que haviam levado outros países a uma aposta forte num sistema de instrução pública.

De acrescentar ainda que a industrialização, outro factor associado ao nascimento da escolaridade de massas, em Portugal é tardia e débil. Todavia, convém dizer que, se em grande medida os factores que conduzem à expansão da escola primária gratuita e obrigatória se confundem com as mutações trazidas pela industrialização (nomeadamente a urbanização e a mobilidade social), ela não decorre directamente das exigências da revolução industrial, cujas maquinarias e tecnologia exigiriam a alfabetização como condição de produção nas novas condições técnicas. As variações nas taxas de alfabetização nos países da Europa em meados do século XIX mostram bem a insuficiência da industrialização e da urbanização enquanto factores que possam, por si só, dar conta dessa evolução. Na Inglaterra, a taxa de analfabetismo não regista grandes alterações no período de industrialização crescente entre 1800 e 1840. E a comparação dos dados da Inglaterra e do País de Gales, em 1851, com os da Suécia, em 1850, não é menos eloquente: na Inglaterra, cerca de 1/3 dos adultos não sabe ler nem escrever (30-33%), quando 84% da sua população activa se encontra na indústria e nos serviços e 50% da população vive em cidades com 2000 habitantes ou mais; na mesma altura, uma Suécia pouco urbanizada e pouco industrializada tem apenas 10% de analfabetos¹.

Não só o trabalho infantil constitui um sério obstáculo à escolarização das crianças, como a instrução primária não fornece conhecimentos técnicos directamente aplicáveis na indústria mas, fundamentalmente, uma educação moralizadora

¹ Dados de C. M. Cipolla (1971). *Istruzione e Sviluppo*. Turim: UTET, citados por Petitat (*op. cit.*, 233-234). Para as transformações históricas do conceito de "alfabetização" veja-se Rui Ramos (1993).

e civilizadora, ficando aqueles conhecimentos reservados para os estudos pós-primários, que já não são para todos. Na generalidade dos casos, para a esmagadora maioria dos operários não-qualificados, simples instruções não muito demoradas no próprio local de trabalho bastavam para garantir a execução de tarefas quase sempre repetitivas. Só mais tarde, os industriais, embora ainda divididos e, possivelmente, porque na linha da frente dos problemas como a indisciplina e a militância operárias, começam a preferir as vantagens de adiar por uns anos a exploração precoce da força de trabalho infantil, em favor de uma massa ordeira e educada na disciplina (do tempo, dos espaços, dos corpos e das relações hierárquicas) que a escola fornece e que a fábrica requer¹.

Uma necessidade que se cruza com outra peça no concerto de factores que presidem ao nascimento da escolarização de massas e que é a própria noção de legitimidade da violência do Estado e do seu papel na manutenção da ordem social. Para garantir a ordem, o Estado dispõe do monopólio da violência legítima, mas isso, por razões óbvias, não se pode esgotar na repressão autoritária através da polícia e do exército. Acima de tudo, é necessário prevenir, garantir que a paz social não é ameaçada, e a doutrinação que a escola permite pela inculcação de modos civilizados é essencial. O que, em parte, explica uma contradição notável assinalada por Petitat (1982, 222-228): numa época de grande entusiasmo com o *laissez faire*, com o fim das corporações e a consagração da liberdade e das iniciativas individuais, a escola manter-se-á sempre um assunto dos Estados, excluída da livre iniciativa individual. Ora, se o livre jogo das leis do mercado é a grande receita para o progresso, para a riqueza e felicidade individuais e nacionais, por que deverá a escola constituir uma excepção a esse domínio da livre iniciativa indi-

¹ A este respeito, veja-se, para além do trabalho de Maria Filomena Mónica (1978) que tenho vindo a referir, os trabalhos de Foucault (1975), Isambert-Jamati (1981) e Petitat (1982; 1987).

vidual?¹ Estratégia anticlerical, por certo, mas mais que isso: ela constitui o meio de eleição de que os Estados dispõem na prevenção da desordem social e na manutenção da paz social. "A ignorância torna o povo turbulento e feroz"². Sem a instrução, o povo é uma massa heterogênea, na qual reinam algumas das maiores inquietudes do espírito burguês: o vício, o crime, a prostituição, a marginalidade, a vagabundagem. A escola constitui uma arma de eleição para atacar este problema. Através dela não só é possível moralizar e civilizar o povo, como também dar-lhe a conhecer a pátria a que pertence, ensinando-o a amá-la.

O Estado não podia deixar nas mãos da iniciativa individual um instrumento vital na manutenção da paz social e na fabricação da sua própria legitimidade e unidade. Por outro lado, e a par deste argumento moralizador, dificilmente a instrução poderia ser concebida numa escala alargada como actividade lucrativa. Dadas as condições de miséria reinantes, é de supor que a iniciativa individual não terá visto grandes lucros a tirar dessa actividade concorrencial em larga escala. A simples necessidade de tornar obrigatória a frequência de escolas gratuitas ilustra-o bem.

De facto, apesar de algumas confusões a este respeito, como o nota E. L. Pires (1988), escolaridade básica, escolaridade obrigatória, escolaridade gratuita e escolaridade

¹ Convém dizer que essa nunca foi a única excepção ao princípio do *laissez faire*. Como assinala Boaventura Sousa Santos, esse princípio parece marcado por duas contradições: "A primeira é que, dado o carácter particularístico dos interesses da sociedade civil, o princípio do *laissez faire* não pode ser igualmente válido para todos os interesses. A sua coerência interna baseia-se numa hierarquia de interesses previamente aceite (...). A segunda contradição refere-se aos mecanismos que activam socialmente o princípio do *laissez faire*" e conduz à constatação que "as políticas do *laissez faire* foram aplicadas, em grande medida, através duma activa intervenção estatal" (1994, 106-107).

² F. Guizot (1846). *Essai sur l'Histoire et sur l'État Actuel de l'Instruction Publique en France (1816)*. Bruxelles: Méline, Cans et Cie., p. 5, citado por Petitat (1982, 237).

universal não são conceitos da mesma natureza. A universalidade é um objectivo, um fim a atingir: que a escola básica seja para todos. Para que este objectivo possa ser atingido, dois instrumentos de eleição são a gratuitidade e a obrigatoriedade. Ora, se as escolas para o povo pudessem ser lucrativas, por certo não seria necessário, mesmo quando gratuitas, obrigar as crianças do povo a frequentá-las. Efectivamente, a simples existência de escolas públicas gratuitas não chega para expandir maciçamente a escolaridade. Será necessário tornar a sua frequência obrigatória, manendo a gratuitidade com uma função dupla: a de medida de reforço instrumental para conseguir a universalidade e a de contrapartida pela obrigatoriedade. Como é óbvio, não seria de esperar grandes resultados em obrigar o povo a mandar os filhos à escola e ainda por cima pagar por isso. É sintomático que as tensões tenham sido aqui entre o Estado e as Igrejas e não com os homens de negócios. Não consta que estes tivessem feito da hegemonia do Estado da "nacionalização" do aparelho escolar um inimigo e uma causa contra a qual se tenham batido, movidos por interesses económicos que a posse de escolas primárias lucrativas proporcionaria. Foi precisamente com instituições que desempenhavam funções de inculcação e de controlo espiritual que a concorrência e os conflitos se travaram. Assim, quer por razões de ordem ideológica, quer por razões de ordem económica, a instrução não era uma actividade que, como as outras, pudesse ser entregue à livre concorrência.

Sintetizando, como já tantas vezes foi dito¹, a escola não nasce da pressão das massas ávidas de instrução, nem da progressiva bondade dos governantes que haveria de os conduzir à percepção e reconhecimento da educação como um direito humano inegável. Mas se é verdade que se manteve sempre subordinada aos seus interesses, também isso não se fica a dever a um mero plano calculista de dominação do

¹ Por exemplo, por A. Barreto (*op. cit.*), Isambert-Jamati (*op. cit.*), M. F. Mónica (1978), Petitat (*op. cit.*) e J. Reis (*op. cit.*).

povo, maquiavelicamente arquitectado. O nascimento da escolaridade de massas não resulta de um qualquer “elemento causal” tomado isoladamente, mas encontra-se associado a um conjunto de factores económicos, sociais, políticos, militares e religiosos que se cruzam em configurações específicas consoante o país e o momento histórico.

Muito esquematicamente, nos finais do século XIX e início do século XX, as funções da escola organizam-se em torno de dois temas dominantes. De um lado, a escola como dispositivo de controlo social, de prevenção da desagregação social no quadro das preocupações com as “classes trabalhadoras, classes perigosas”, a escola ao lado da polícia, constituindo o elemento da acção preventiva da tranquilidade pública, a “mais diligente e disciplinada polícia de segurança do Estado”¹. Do outro lado, a escola visando uma integração activa do povo, reclamando cidadãos “esclarecidos” através da instrução e o recuo das “trevas da ignorância”.

Num caso e noutro, a institucionalização de uma cultura escrita para o povo mantém-se essencialmente um assunto das classes dirigentes e dos Estados: “tout pour le peuple mais non pas tout par le peuple”². Seja para os que vêm nela uma função obscurantista de controlo social, seja para os que vêm nela o instrumento de eleição para atingir os nobres ideais republicanos, “a educação do povo não pode ser um assunto do povo” (Petitat, *op. cit.*, 237). Para os primeiros, é obvio que assim deverá ser. Para os segundos, o principal argumento é de ordem lógica: “o povo ignorante não pode decidir a sua própria instrução” (Petitat, *op. cit.*, 236), o que não deixa de indicar de igual modo, também aqui, preocupações com a

¹ J. Tomás, inspector, ao *Diário de Notícias*, 23.9.1931, cit. por Mónica (1978, 118). Também o Conselho Geral de Instrução Pública considerara, já em 1850, a difusão da instrução primária como “a mais firme escora da lei” e que, sem ela, “não pode haver moral pública, base da segurança dos Estados” (Gomes, 1985, 105).

² Inscrição de entrada num opúsculo de Genève de 1847 sobre a instrução pública, citada por Petitat (*op. cit.*, 236).

ordem social e com as funções de inculcação, bem visíveis entre nós com a 1ª República, para a qual, se a escola foi neutra em termos religiosos, nunca o foi em termos ideológicos.

O que não levanta grandes dúvidas aos historiadores é que o processo de escolarização se manteve sempre nas mãos dos dominantes e que a penetração da cultura escolar se efectuou “em cascata, começando pelas classes superiores” (Petitat, *op. cit.*, 237). Não admira que, também por isso, as teorias sociológicas tenham sublinhado aí sobretudo o papel de controlo social e as funções de reprodução da sociedade pela escola.

Todavia, e não escamoteando o intrincado jogo de factores económico-sociais que contribuíram para o seu nascimento, como o mostram, entre outros, Perrenoud (1984) e Petitat (*op. cit.*), a criação de uma escola única traduz “uma ruptura de consequências importantes. Ela marca uma mudança nas concepções das relações entre divisões sociais e divisões escolares” (Petitat, *op. cit.*, 271). O nascimento da escola primária única é uma referência incontornável na transformação das ideologias sobre as desigualdades sociais. Enquanto, “mesmo para os espíritos mais «progressistas», está na ordem natural das coisas que o povo e a elite recebam formações diferentes correspondentes à sua condição” (Perrenoud, *op. cit.*, 88), através de modalidades educativas diversas, de redes descontínuas e diferentes nos conteúdos e também nas suas funções, a selecção está já feita antes da entrada na escola, o lugar de nascença determina *naturalmente* a “escolha” do estabelecimento, o percurso escolar e “o destino social”.

Só com a emergência dos sistemas escolares de Estado e com a institucionalização de uma escola primária obrigatória, com a criação de um “tronco comum” de aprendizagens nos primeiros anos de escolaridade, igual para todos, a partir do qual se multiplicam níveis e vias de ensino, o domínio diferenciado da cultura escolar se pode constituir como um princípio de base da hierarquização social. “Eis o que transformou, gradual, mas fundamentalmente, a natureza das hierarquias culturais à escala da sociedade global. O que não

era senão hierarquia entre culturas distintas, fundada sobre uma dominação e sobre julgamentos de valor, tornou-se *hierarquia de excelência fundada sobre o domínio desigual duma cultura em princípio ensinada a todos e numa larga medida valorizada por todos*" (Perrenoud, *op. cit.*, 98, itálicos no orig.).

Não porque, uma vez instituída a escola obrigatória, todos vão à escola. Sabemos bem como isso levará o seu tempo. Mas a emergência de uma instituição formalmente igualitária, a partir da qual se legitimam as diferentes posições sociais, não deixa de se constituir numa referência obrigatória dos Estados da igualdade de direitos, mais ou menos inspirados na Revolução Francesa e no positivismo científico. As desigualdades não se legitimam já pelo lugar de nascimento, mas predominantemente – e sobretudo abertamente – pelo domínio desigual da cultura escolar. Num mundo que recusa a legitimidade da ordem social marcada pelas condições de origem, o nascimento e a generalização de uma escolaridade obrigatória e igual para todos constitui-se como a expressão da mobilidade social e da igualdade de cidadãos. E a escola encontrar-se-á no centro de projectos de transformação social em que surge como uma instituição profundamente igualitária e uma alavanca para mudar a sociedade: a mesma instrução para todos, ricos e pobres todos aprendem as mesmas coisas e as diferenças devidas à condição social de origem vão desaparecer. A escola, oferecendo o mesmo a todos, permitirá a todos "subir aos postos superiores da sociedade, consoante as suas faculdades e aptidões" (*A República* de 18.8.1933, cit. por Mónica, 1980, 512).

Ora, o funcionamento da escola ficará muito aquém destes discursos igualitários, traduzindo abundantemente diferenças nos percursos escolares que se prendem com a origem social dos alunos e que perpetuam as diferenças sociais. Esta contradição fundamental marca, desde o seu início, os discursos sobre a escola (Gilly, 1991, 366): como é que uma instituição profundamente igualitária – ainda para mais fonte do progresso e da justiça social – tem um funcionamento desigual que se prende com as diferenças de origem social?

Mas as desigualdades de êxito escolar podem não comprometer uma representação da escola como tendo um funcionamento igualitário: a escola é igualitária e as diferenças no sucesso escolar devem-se a desigualdades de aptidões entre as crianças. Aptidões que não se distribuem aleatoriamente na população, pelo que as crianças dos meios desfavorecidos aprendem menos porque são menos dotadas. A recorrência do insucesso escolar, a selecção escolar entre essas crianças não se deve a um funcionamento desigual da escola, mas, precisamente porque esta é igualitária, as desigualdades de resultados escolares reflectem diferenças naturais de dons e talentos entre crianças e entre grupos sociais.

Estas representações encontrarão o conforto das concepções científicas dominantes no momento. A extensão do darwinismo às sociedades e aos grupos humanos permite-o e as teses da determinação hereditária do comportamento, da inteligência, encontram grande apoio nas concepções dominantes não só da biologia, mas também da antropologia e da psicologia. Recordem-se os trabalhos em psicologia diferencial e, em especial, os trabalhos sobre os testes de inteligência que, na esteira do *Génio hereditário* de Galton, procuram mostrar, por um lado, que as diferenças de QI entre raças e classes sociais dependem fortemente dos determinismos genéticos (mais precisamente em cerca de 80%, segundo Eysenck, 1977, e Jensen, 1969) e, por outro, que os resultados dos testes de QI demonstram a superioridade intelectual, quer das crianças de "raça branca", quer das crianças dos meios favorecidos. A determinação do QI pelo património hereditário será explicação não só para as desigualdades no sucesso escolar, mas também económico e profissional. As aptidões e dons transmitem-se hereditariamente e as diferenças entre as categorias sociais são explicáveis por diferenças no património genético.

O que servirá também de suporte à recusa do igualitarismo escolar, sobretudo nos níveis pós-primários, propondo-se no seu lugar uma educação diferenciada em função das

diferentes capacidades dos membros dos vários grupos. Principalmente porque, ao procurar igualizar o que é naturalmente desigual, a escola não só se propõe um objectivo impossível (contranatura) como se condena a um nivelamento por baixo em detrimento dos que têm mais "talentos".

A escola surge assim, desde o seu início, como lugar de eleição para o debate ancestral sobre a natureza da desigualdade entre os homens: a educação é determinante nas desigualdades sociais e a escola pode combatê-las; os homens não nascem iguais e a educação não pode fazer superar essas desigualdades. Se a citação de *A República* (cf. p. 24) ilustra a primeira posição, uma entrevista do ministro da Instrução Eusébio Tamagnini ao *Diário de Notícias* de 21.11.1934 ilustra bem a segunda. "Alegando que o psicólogo americano Terman provara que o nível mental dos alunos era variável, Tamagnini concluía que a população escolar portuguesa se dividia em cinco grupos: ineducáveis (8%), normais estúpidos (15%), inteligência média (60%), inteligência superior (15%) e notáveis (2%). Por conseguinte, os ideais democráticos baseavam-se em premissas contraditórias e biologicamente falsas. A escola única não passava de um absurdo" (Mónica, 1978, 138)¹.

¹ As concepções hereditárias de Eusébio Tamagnini não eram novas. Enquanto lente da cadeira de Anthropologia em Coimbra e director da Secção de Anthropologia e Archeologia Prehistorica do Museu de História Natural, dedicara-se essencialmente às questões hereditárias e de caracterização das raças humanas. Em 1911, cria um posto antropométrico, no qual, com base nas teses de Lombroso (segundo as quais o crime era um fenómeno natural ligado à constituição atávica do criminoso), se procedia a registos e identificações antropométricas em colaboração com o poder judicial. Criará também a Sociedade Portuguesa de Estudos Eugénicos, que, segundo os seus estatutos, aprovados em 1934, se propõe, entre outros fins: criar "em Portugal uma forte corrente de opinião a favor da adopção de medidas razoáveis de profilaxia social e a desenvolver-se em cada indivíduo o sentimento de responsabilidade para com a prole" (Art.º 2.º b) e "sugerir e apoiar as medidas que sejam praticamente conducentes à constituição eugénica da família e à defesa eugénica da população portuguesa" (Art.º 2.º c) (Areia *et al.*, 1985; Areia, 1996).

Ou seja, curiosamente, quer para legitimar uma educação igualitária, quer para a combater, a escola desempenha fundamentalmente um papel de revelação de aptidões, a escola pouco ou nada pode dar às crianças que elas não tragam já consigo, algures nos mecanismos hereditários, não traduzindo as diferenças escolares senão desigualdades a esse nível.

Entretanto, as modificações nos discursos científicos dominantes e nos sistemas de ensino, ligadas às transformações económicas e no mundo profissional, vão conduzir à produção de um outro modelo explicativo do funcionamento da escola. Vejamos, sinteticamente, as principais mudanças em jogo.

2. Modificações nos discursos científicos dominantes e explosão escolar

2.1. A recusa das explicações pela hereditariedade

Sobretudo a partir da década de 60, na antropologia, na sociologia, na psicologia e até na própria biologia, a separação entre natureza e cultura, hereditariedade e meio, é questionada com uma insistência cada vez maior. Sem que traduzam um mero reflexo das posições científicas dominantes num dado momento, as representações da escola não podem ser alheias quer ao crescimento sem precedentes da produção científica, quer aos meios e formas de disseminação dos seus saberes, aos processos de divulgação científica, que têm conhecido um enorme desenvolvimento nas últimas décadas. Essa extraordinária “revolução científica” desempenha, sem dúvida, um papel na transformação das representações do funcionamento da escola, até porque não se traduz apenas nas aplicações tecnológicas com incidências directas no plano material e económico da vida das pessoas, mas tem também “incidências profundas sobre os núcleos centrais de todas as culturas que são a sua concepção do mundo e do homem” (Hutmacher, 1987, 364).

Associadas às novas modalidades de divulgação, bem como à expansão dos sistemas de ensino e dos processos de formação, essas modificações nos discursos científicos são tanto mais significativas quanto são os próprios geneticistas, biólogos e neurofisiologistas que insistem na crítica dos postulados subjacentes às concepções inatistas, realçando, ao mesmo tempo, a importância das condições sociais e educativas no desenvolvimento ontogenético.

De facto, os biólogos tomam um papel activo neste debate (cf. por ex. CRESAS, 1978), mostrando que o raciocínio que faz depender as diferenças de êxito escolar e de inteligência entre grupos sociais de determinismos hereditários se baseia num contra-senso que Jacquard resume particularmente bem: "a hereditabilidade, que só pode ser definida e medida dentro de um grupo, não pode em caso algum ser utilizada para analisar desvios entre grupos" (1989, 163).

É o próprio modelo postulado no cálculo da parte da variabilidade devida às diferenças genéticas, via de regra expressa em percentagens, que é posto em causa. Em primeiro lugar, o cálculo dessas percentagens pressupõe a inteligência como um carácter quantificável, quando o que é quantificável é o QI. Em segundo lugar, é o modelo que pressupõe a hereditariedade e o meio como dois factores de efeitos independentes e aditivos que é criticado. "O único sentido que poderiam ter as percentagens anunciadas no tocante à inteligência seria o seguinte: uma criança que não tivesse recebido qualquer contributo do meio ambiente teria um QI de 80 e uma criança que não tivesse recebido qualquer gene teria um QI de 20. Estas palavras são tão absurdas que ninguém ousaria proferi-las, mas o absurdo é idêntico quando se pretende analisar o determinismo da inteligência" (Jacquard, *op. cit.*, 159).

Quer em termos filogenéticos, quer ontogenéticos, a cultura mostra-se constitutiva da natureza, sendo a hereditariedade e o meio concebidos como elementos de um sistema de interacções recíprocas. Assim, a questão do peso proporcional da hereditariedade e do meio na determinação da inteligência perde sentido, já que é uma questão sem resposta científica, ou melhor, não é uma questão científica. De novo Jacquard: "O conceito de «dons» ou de «inteligência potencial» pura e simplesmente não tem definição; (...) a «inteligência desenvolvida» corresponde ao conjunto das características da actividade intelectual que nós podemos constatar, mas, exercendo-se esta actividade em múltiplas

dimensões, toda a comparação entre dois indivíduos não pode deixar de ser arbitrária; por último, a «inteligência medida» permite comparações, mas caracteriza aspectos de tal modo parciais do funcionamento cerebral que parece abusivo utilizar a seu respeito o termo «inteligência»" (Jacquard, 1982, 94; cf. também Dobzhansky, 1972). Em síntese, é da própria biologia que vem a demonstração de que os mecanismos de determinação genética não podem, de modo nenhum, caucionar as explicações da desigualdade escolar e social em termos de aptidões hereditárias. Há muito mais potencialidades do que realizações, as trocas interactivas com o meio físico, social e simbólico são decisivas e mesmo dois indivíduos geneticamente idênticos podem não o ser em termos neuronais (Changeux, 1983).

Também do lado da psicologia, não só o modelo aditivo nas explicações da determinação da inteligência começa a ser abandonado (Anastasi, 1958), como o peso crescente do cognitivismo, principalmente a partir da década de 60, tem aqui um significado especial, dada a tradicional importância da psicologia na inspiração do trabalho pedagógico e sua fundamentação. De facto, o cognitivismo conduzirá a uma nova ênfase nos aspectos educativos, estando frequentemente na origem de programas de educação e de metodologias específicas de aprendizagens a vários níveis. Pense-se, por exemplo, nos trabalhos de Bloom e de Bruner, pela sua influência directa em programas educativos como o *Head Start* (cf. p. 40), e na obra de Piaget, que, se de há muito (desde os anos 20) poderia comprometer uma concepção da escola assente nos dons e talentos hereditários, só décadas mais tarde começará a ser uma referência marcante na estruturação das práticas pedagógicas.

Mas não menos importantes para o desenvolvimento de um outro discurso sobre a escola são as profundas modificações que irão atravessar os sistemas de ensino e, em estreita ligação com estas, as investigações sociológicas sobre as desigualdades de sucesso escolar.

2.2. Explosão escolar e investigações em sociologia da educação

No pós-guerra, principalmente a partir da década de 50, os sistemas escolares dos países industrializados entram numa fase de expansão, uma “explosão escolar”, como lhe chamou Cros (1961), associada a factores como o *baby boom*, o enorme decréscimo da economia rural e um crescimento tecnológico sem precedentes. Basta pensarmos que, *grosso modo*, para o conjunto dos países da OCDE, entre 1950 e 1970, “os efectivos do secundário duplicam e os efectivos do ensino superior triplicam”, um aumento que é relativamente independente da evolução demográfica (Petitat, 1982, 415-416; OCDE, 1974).

O fim da Segunda Guerra Mundial e o início da “guerra fria” constituem um terreno fértil para o reinvestimento na educação, nomeadamente na educação científica, pelo papel que lhe é atribuído no progresso tecnológico enquanto factor de prosperidade e de desenvolvimento económico das nações. Numa época fortemente marcada pela competição internacional – económica, tecnológica e militar –, a educação, concebida como a grande aposta, como a prioridade das prioridades para o desenvolvimento nacional, ocupa grande parte da agenda das preocupações governamentais e os seus orçamentos conhecem então um crescimento sem precedentes.

Em especial com as teorias do “capital humano”, a partir de trabalhos como os de Becker (1964) e de Schultz (1961), dentro da própria ciência económica, a educação torna-se um campo de pesquisa e de reflexão teórica específica. As considerações político-ideológicas sobre o seu papel no progresso e no desenvolvimento, contemporâneas do nascimento da escolaridade de massas e do Estado-Nação, ganham agora uma nova força e uma nova linguagem. A educação é concebida não como um “sector improdutivo”, mas como um investimento de que beneficiam os indivíduos e a própria sociedade. Os primeiros são vistos como alguém que investe em si próprio pelo maior leque de escolhas,

salários mais altos e profissões mais prestigiadas que a educação proporciona e, sendo este também o investimento mais produtivo para o desenvolvimento de um país, as nações que apostam na educação retirarão daí um forte rendimento, em termos do seu crescimento económico, através de taxas de retorno superiores a qualquer outro tipo de investimento. Este retorno do investimento é ainda superior nos países do “terceiro mundo”, daí que sejam apontadas como particularmente adequadas as suas aplicações a esses países, como forma de assegurar o seu desenvolvimento de um modo acelerado.

Estas concepções, que marcarão o optimismo da época, foram bastante impulsionadas pela OCDE, sobretudo a partir da sua conferência de 1961, em Washington (e apoiadas por outras organizações económicas como o FMI e o Banco Mundial), onde a educação é apontada como o grande motor para o crescimento económico e o desenvolvimento social (veja-se, por exemplo, OCDE, 1962). Deixaram marcas, influenciaram os orçamentos e as políticas educativas, mas estas apostas no capital humano – e o optimismo que as caracteriza – decrescem a partir dos finais dos anos 60, quer com a constatação de que esses investimentos não estariam a dar os resultados esperados, quer com as transformações na economia mundial, nomeadamente com a recessão associada às crises petrolíferas dos anos 70, quer ainda com as transformações sociais e políticas em curso, nomeadamente a partir de Maio de 68. Sintomaticamente, a conferência de Williamsbury, em 1967, já tem como título *A Crise Mundial da Educação* (Coombs, 1968)¹.

Os trabalhos sobre as “reservas de talentos” constituem um outro corpo de investigações característico desta época da “grande aposta”. A preocupação fundamental é a de otimizar a gestão dos talentos de que todas as nações dispõem, para que não se verifique um desperdício de talen-

¹ Para uma revisão destas questões, veja-se T. Husén, A. Tuijnman e W. D. Halls (Eds.) (1992), especialmente o 2º. capítulo.

tos através do insucesso escolar e de carreiras escolares curtas. Um desperdício a evitar porque capaz de comprometer o lugar de uma nação na competição internacional, cada vez mais marcada pela ciência e tecnologia. Dois problemas fundamentais se levantam com este tipo de trabalhos: por um lado, as limitações das suas análises teóricas face ao tipo e número de dados recolhidos (Petitat, *op. cit.*, 360); por outro lado, o pressuposto erróneo de que existe em cada nação uma reserva de talentos fixa e imutável, sob a forma de um fundo genético (Halsey, 1961).

Essas reservas de talentos são medidas através dos resultados escolares e de testes de aptidões e o conjunto desses trabalhos concorda na conclusão geral de que, para aptidões ou êxito escolar igual, os alunos das classes superiores apresentam sempre maiores probabilidades de percursos escolares mais longos, daí resultando um desperdício de talentos, principalmente entre as crianças das categorias socioprofissionais mais desfavorecidas¹. Como diz Petitat, “a expansão e o poderio económico cruzam-se com a igualdade de oportunidades” (*op. cit.*, 359).

Não é de estranhar que este contexto tenha sido também o de uma “época dourada” para as investigações em sociologia da educação. A abertura do ensino secundário e superior, primeiro às classes médias e depois às classes populares, a par com preocupações políticas em que as questões educativas ocupam um lugar de destaque, favorece a explosão de estudos sociológicos. Estudos que, muitas vezes, nascem de pedidos das autoridades governamentais com o intento de esclarecer e orientar as políticas nacionais (em que uma das preocupações dominantes se prende com a avaliação do investimento feito e as novas opções a seguir para garantir o desenvolvimento nacional), assim como de avaliar as desigualdades escolares ou a igualdade de oportunidades. Os grandes inquéritos sociológicos conhecem então um desenvolvimento notável, nomea-

¹ Para uma revisão destes estudos, veja-se Husén (1975).

damente a nível metodológico (técnicas de construção e de análise de resultados) e a nível organizacional (assistindo-se à sua crescente profissionalização e burocratização). Um vasto conjunto de trabalhos em que o tema central é o da igualdade de oportunidades mostra inequivocamente a existência de uma clara correlação entre classes sociais e sucesso escolar (veja-se, por exemplo, a compilação editada por Karabel e Halsey, 1977).

Se, do ponto de vista metodológico, os inquéritos a nível global são de facto a nota dominante, até pelas suas repercussões mediáticas e políticas – como acontece com o Relatório Coleman (1966), nos Estados Unidos, e o relatório Plowden (1967), na Inglaterra –, as análises a nível local têm também aqui um lugar, nomeadamente através da observação participante e da entrevista, em especial nos trabalhos de sociolinguística e, mais tarde, com a etnometodologia da educação. Esta tem vindo a conhecer uma importância crescente nos últimos anos, partindo precisamente das críticas aos grandes inquéritos sociais que, no seu entender, tomam a escola como uma mera “caixa negra” de entradas – variáveis sociodemográficas como classe social e o sexo – e saídas – resultados escolares, empregos, salários – (Mehan, 1978) e o actor social como um “idiota cultural”, segundo a expressão de Garfinkel. Recusando os pressupostos positivistas e objectivantes de uma ciência que necessita de coisificar o sujeito para atingir enunciados objectivos a seu respeito, e recusando também um tipo de investigação que não se cansa de repetir o que, à partida, já está demonstrado – a reprodução das desigualdades sociais pela escola –, a questão passa a ser a de saber como é que se processa essa reprodução dentro da “caixa negra”, como é que se produz a reprodução nas condições concretas da vida escolar, nos contextos específicos de interacção e na negociação de sentido das situações a diferentes níveis (na turma, no estabelecimento, na comunidade, nos processos de avaliação e orientação...) (Coulon, 1988). Este tipo de posição implica, desde logo, um certo localismo, pelo que o essencial destes

trabalhos se joga na articulação entre o micro e o macro, entre saber local e saber global, e aí residem algumas das maiores dificuldades da etnometodologia da educação, por vezes agravadas por uma concepção toda-poderosa da interacção, que pode fazer esquecer que as condições de negociação não são equitativas entre os sujeitos, uma vez que os diferentes actores sociais não dispõem todos dos mesmos recursos (discursivos, de poder, de prestígio,...) para a definição da situação. Daí também a crítica frequente de que se trata de uma "sociologia sem sociedade", que se esgota no registo das formas de sociologia espontânea dos membros de um determinado grupo¹.

2.3. Os *handicaps* socioculturais

É também nesse contexto das preocupações com as desigualdades escolares que se vão desenvolver as teorias sobre a privação cultural, assistindo-se a uma explicação, cada vez mais frequente, dessas desigualdades em termos de *handicap* sociocultural.

Como o nota Petitat (*op. cit.*, 360), alguns elementos presentes nas teorias funcionalistas abrem as portas a uma explicação das desigualdades de percurso escolar em termos de meio, com as características que lhe conferem as teorias do défice. Designadamente em dois aspectos fundamentais nas explicações pelas carências socioculturais: a sua centração nas características do meio familiar, enquanto determinantes sociais do percurso escolar, e a aceitação das normas escolares como critério não problemático.

Embora não menosprezando os aspectos materiais e económicos, são as circunstâncias familiares – como as atitudes parentais, os cuidados maternos e os padrões de interacção – que são consideradas mais responsáveis pelas

¹ Para uma discussão destas questões, veja-se Bourdieu (1980), Geertz (1986), Héran (1991), Santos (1989) e Sozcka (1994).

situações de desvantagem e privação em que se encontram as crianças dos meios desfavorecidos. Fundamentalmente, são as características educativas do ambiente familiar agindo sobre o desenvolvimento das crianças em diferentes condições sociais que são retidas como determinantes. Em especial, é referida a sua associação a carências cognitivas e afectivas, sendo particularmente sublinhadas as insuficiências linguísticas (compreensão verbal restrita, predominância dos modos de expressão concretos) e uma motivação inadequada (ausência de interesses intrínsecos na vida escolar, apatia e desvinculação dos objectivos e processos da educação escolar).

Os trabalhos de Bernstein (1973) sobre os diferentes códigos linguísticos constituem aqui uma referência obrigatória, ao mostrarem a existência de dois tipos de códigos diferentes que se elaboram em situações sociais diferentes. O código restrito, caracterizado fundamentalmente por fazer apelo a uma partilha de significações que não necessitam de explicitação (porque dependentes do contexto), e o código elaborado, em que as significações são explicitadas a fim de exprimir a singularidade da experiência de cada indivíduo. Os padrões de interacção característicos das diferentes classes sociais não são iguais, favorecendo o desenvolvimento de um tipo específico de código: o código restrito nas classes populares e o código elaborado nas classes médias. A importância destas diferenças não se restringe ao domínio linguístico, já que, segundo a explicação proposta, o desenvolvimento verbal desempenha um papel de relevo no desenvolvimento intelectual, especialmente na capacidade de lidar com a abstracção.

Em síntese, a integração dos elementos socioculturais nas explicações sobre as desigualdades escolares conferem-lhes um duplo papel (Gilly, 1984). Primeiro, as características linguísticas e culturais dos grupos de pertença das crianças dos meios desfavorecidos conduzem a carências ou mesmo atrasos no desenvolvimento intelectual. De seguida, essas carências reforçam-se, uma vez que a escola,

quer em termos linguísticos, quer de conteúdos e normas culturais, se encontra bastante distante da cultura particular dessas crianças, acabando por lhes pedir “uma mudança de identidade cultural” (Postic, 1984, 21).

De assinalar que neste tipo de explicações não se abandona a hipótese de uma desigualdade de aptidões ligada à classe social, o que se recusa é a determinação genética dessa desigualdade. As aptidões são consideradas como resultantes das condições ambientais que, especialmente nos primeiros anos de vida, determinarão o seu maior ou menor desenvolvimento (veja-se Bártolo Paiva Campos, 1976, e Hutmacher, *op. cit.*).

Assim, a explicação pelos *handicaps*, apoiando-se num modelo fundamentalmente cultural, não só permite uma alternativa teórica às explicações hereditárias, mas abre também as portas a possibilidades de intervenção que procurem compensar as carências dos sujeitos. De facto, este tipo de orientações de incidência prática não decorre tão pacificamente de outras concepções sobre o funcionamento da escola. Por exemplo, para nos limitarmos apenas às mais vulgares (biológica, económica e social¹), torna-se claro que, de uma concepção que vê nas diferenças de dons e talentos hereditários a origem das desigualdades escolares – e dada a impossibilidade de intervenção a nível genético –, logicamente decorre apenas a defesa de um ensino diferenciado em função dos limites das capacidades dos indivíduos. Por outro lado, as concepções económicas e sociológicas não se traduzem facilmente em termos de intervenções educativas, uma vez que, em última análise, reenviam para a transformação das condições económicas de uma sociedade, ou então para o papel da escola enquanto instituição privilegiada num projecto político de construção de uma sociedade em que tais diferenças não tenham lugar.

Em contrapartida, da explicação pelo *handicap* sociocultural decorre, quase directamente, uma lógica de inter-

¹ Hutmacher, *op. cit.*, 368-369.

venção educativa. Se o insucesso escolar e as desigualdades sociais que lhe estão associadas não se ficam a dever a uma menor capacidade hereditária das crianças provenientes dos meios desfavorecidos, mas sim à sua distância ou desvantagens face à cultura e aos padrões linguísticos predominantes na escola, então é possível elaborar estratégias educativas que procurem compensar, remediar ou até mesmo anular esses *handicaps* socioculturais.

É, no fundo, esta a lógica subjacente às políticas de educação compensatória que se desenvolverão, de forma mais ou menos sistematizada, um pouco por todo o lado, especialmente nos Estados Unidos, a partir de meados dos anos 60, no quadro da “guerra à pobreza” decretada em 1964 pelo *Economic Opportunity Act*. Do seu arsenal constam medidas financeiras (designadamente bolsas, subsídios e empréstimos aos alunos desfavorecidos), estruturais (como o adiamento do momento de diferenciação do ensino através da unificação) e, sobretudo, pedagógicas. Estas podem traduzir-se em “programas de enriquecimento” ou em programas com um carácter mais “remediativo” (Flaxman, 1988). No primeiro caso, centrar-se-ão nas idades abrangidas pela educação pré-escolar e procurarão estimular competências cognitivas, académicas ou sociais, para que, aquando da entrada na escola, as crianças-alvo se encontrem em condições de igualdade com os seus colegas dos meios favorecidos. No segundo caso, a intervenção tem maior incidência nos níveis primário e pós-primário, através de medidas como aulas de compensação ou de recuperação de competências básicas, dias escolares longos e campos de férias escolares. Nos níveis de ensino pós-primário, podem incluir também medidas de apoio para prosseguimento de estudos, integração na vida profissional ou orientação para o ensino profissional.

Em qualquer dos casos, trata-se de corrigir, através da atribuição de recursos extra, uma lógica de igualdade viciada, porque, tal como na metáfora de Rousseau, “se um gigante e um anão caminham lado a lado, cada passo que

derem dará nova vantagem ao gigante” (1754/1990, 51). Sintomaticamente, a tradução do título de um dos programas de educação compensatória mais conhecidos, mais vastos e volumosos, em termos de destinatários, financiamento, pessoal, áreas de intervenção, objectivos e literatura – o programa *Head Start* –, significa qualquer coisa como “dar uma cabeça de avanço”, por analogia com as corridas de cavalos.

A redefinição subjacente do conceito de igualdade de oportunidades em educação aparece de modo explícito no Relatório Coleman (1966)¹. Redigido a pedido do Congresso norte-americano, este relatório conclui que, apesar da enorme abertura do sistema de ensino aos grupos desfavorecidos, persistem fortes desigualdades de êxito escolar e que, em termos de desigualdades sociais, “a escola não faz a diferença”. Há como que uma deslocação do problema da igualdade de tratamento para a igualdade de resultados: “igualdade das oportunidades educativas implica não só escolas «iguais», mas igualdade efectiva das escolas, cuja influência ultrapassa as diferenças do ponto de partida das crianças de diferentes grupos sociais” (Coleman *et al.*, *op. cit.*, 72). Ou seja, a questão não se situa já no plano da igualdade formal – oferecer a todos o mesmo, o que a escola faz –, mas sim na igualização das diferentes condições exteriores à própria escola. A igualdade de oportunidades afere-se pela igualdade de resultados, isto é, em vez de igualdade de acesso, igualdade de sucesso.

Como não basta garantir o mesmo tratamento a todos, no limite, haverá igualdade de oportunidades quando os resultados forem globalmente idênticos, independentemente do sexo, das classes sociais, dos grupos culturais e religiosos. Na sua versão mais modesta e mais inspiradora de programas concretos, trata-se de reduzir os desvios ao nível da aquisição das competências básicas.

¹ Para uma síntese deste relatório, em português, veja-se C. Alves Pinto (1995, 39-46).

Estas reformulações do conceito de igualdade chegarão, de certo modo, a alguns dos textos fundamentais sobre a educação em Portugal. Nomeadamente à *Constituição da República Portuguesa*, cujo texto, no que se refere aos direitos em educação, não deixa de mostrar a permeabilidade aos argumentos da insuficiência da igualdade de tratamento ou de acesso. De facto, aí se diz no artigo 74.º, número 1, que “todos têm o direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. E na *Lei de Bases do Sistema Educativo* acentua-se ligeiramente essa sensibilidade: “É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Art.º 2.º, n.º 2).

2.4. Fraquezas de um modelo

A explicação pelo *handicap* sociocultural seria, no entanto, objecto de críticas sistemáticas, a começar pela ineficácia dos programas de educação compensatória. Se os resultados de alguns aspectos específicos destas medidas permitem diferentes leituras, no geral, é pacífico afirmar que ficaram muito aquém daquilo que delas se esperava. Consistindo essencialmente num tratamento pedagógico que “dá mais do mesmo” às crianças com carências socioculturais, linguísticas, afectivas ou outras, tal como se dá um suplemento nutritivo “àqueles que têm uma deficiência proteica ou avitaminoses” (Cole e Bruner, 1971, 867), não admira que seja precisamente aí que residem as maiores críticas. Isto é, na não problematização das normas escolares, na consideração da cultura escolar como critério normativo a partir do qual se afirmam as carências ou privações dos indivíduos pertencentes aos diferentes grupos socioculturais.

Embora as perspectivas antropológicas se constituam como primeiro ponto de apoio a esta crítica, ao afirmarem a impossibilidade de hierarquização das várias formas

culturais, é da sociolinguística, em especial dos trabalhos de Labov e de Bernstein, que provêm algumas das críticas mais incisivas.

De facto, o próprio Bernstein, considerando que as suas investigações tinham sido objecto de interpretações menos correctas (Bernstein, 1971), questiona o sentido de expressões como “privação cultural”, “privação linguística” e até de “educação compensatória”, uma vez que pressupõem que falta qualquer coisa às crianças desses meios, afastando assim a atenção da própria escola, para a centrar na família e na criança (Bernstein, *op. cit.*, 62). No seu entender, a estratégia educativa a desenvolver deverá ser a inversa: “o professor deve ser capaz de compreender o dialecto da criança em vez de deliberadamente procurar modificá-lo” (Bernstein, *op. cit.*, 65).

Quanto à distinção entre os dois tipos de código, ela não é do tipo “sim ou não”, mas de orientação, de predominância de um ou de outro. “Porque o código é restrito, isso não significa que os seus utilizadores não usem *nunca* variantes do discurso elaborado. Significa apenas que estas variantes serão usadas pouco frequentemente no processo de socialização da criança na sua família” (*ibidem*, itálico no original). Bernstein esclarece ainda que o conceito de código remete para uma distinção semelhante entre a de estrutura profunda e de superfície na gramática chomskyana. Assim, frases que podem parecer superficialmente diferentes podem ser produzidas pelas mesmas regras (*ibidem*).

Acontece que a conclusão pelas carências educativas familiares raramente é feita a partir do conhecimento dessas práticas educativas, mas a partir de testes escolares e psicológicos. Ora, como diz Brossard no colóquio do CRESAS sobre os *handicaps* socioculturais, “a criança proveniente de um meio popular não é uma criança da burguesia a quem falta uma certa percentagem de adjectivos [positivos] ou num estádio de atraso intermédio” (1978, 50). Isso mesmo ficara já claro nas críticas de Labov aos conceitos de privação linguística e de privação cultural entre as crianças negras norte-americanas. Tais “privações” resultariam

somente quer da má interpretação dos fenómenos linguísticos em geral, e dos dialectos em particular, quer das situações de avaliação usuais (nomeadamente a utilização de testes de inteligência e de leitura nos estabelecimentos educativos) que não podem medir as competências dessas crianças. De facto, alterando essas condições metodológicas, Labov não encontra quaisquer insuficiências verbais entre as crianças dos *ghettos* de Harlem. Pelo contrário, conclui que essas crianças estão “mergulhadas em estimulação verbal de manhã à noite” e participam num “vasto conjunto de actividades nas quais o indivíduo ganha estatuto através do uso da linguagem”. O problema é que “não se vê conexão entre a aptidão verbal dos acontecimentos discursivos característicos da cultura da rua e o sucesso na sala de aula” (1970, 163). No entanto, a privação linguística das crianças negras norte-americanas estivera na base do programa de educação compensatória elaborado por Bereiter e Engelman, que constitui um alvo específico da crítica de Labov¹.

No mesmo sentido vão as críticas dos psicólogos às explicações pelo *handicap* sociocultural (cf., em especial, Cole e Bruner, *op. cit.* e CRESAS, 1978), sublinhando a distinção entre competência e *performance* e questionando a pertinência dos instrumentos utilizados para medir a inteligência, definida no singular. A célebre definição de Binet – “a inteligência é aquilo que o meu teste mede” – volta a estar na ordem do dia, ao sublinhar o carácter arbitrário e relativo dessa medida. Tendo sido construídos, no seu início, para prever a carreira escolar das crianças, os testes “são, de facto, réplicas em miniatura da situação de exame escolar” (Doise, 1982, 72). Quer os conteúdos desses testes, quer as condições situacionais da sua realização e utilização são fortemente marcados cultural e socialmente. As tarefas

¹ Para uma apresentação e discussão deste programa, nomeadamente dos seus pressupostos, objectivos e organização curricular, bem como, uma avaliação crítica do mesmo, veja-se Nicolau Raposo (1983, 91-120).

cognitivas não são uma mera actualização pelo sujeito de um repertório de respostas independente, previamente elaborado através de processo natural. Jogam-se em interacções – entre parceiros, com um professor, um júri, um experimentador –, os seus conteúdos têm uma significação social, realizam-se em quadros institucionais e em condições sociais com normas e critérios relativamente autónomos e dizem muito (ou pouco) sobre o valor do sujeito – para si e para os outros –, particularmente nas instituições escolares.

Também os trabalhos em antropologia cognitiva, e na chamada psicologia intercultural, mostram como as “respostas erradas” podem não traduzir necessariamente a ausência das capacidades que um teste visa avaliar, mas sim a resposta mais pertinente para a solução do problema tal como o sujeito o vê. Uma anedota referida por Glick (1975)¹ ilustra como pode ser a resposta que define a questão e não o inverso. Numa tarefa de classificação entre os Kpelle, ao organizarem os materiais, os sujeitos optam sistematicamente por grupos funcionais (por ex. faca com laranja) e não pelas categorias de objectos (por ex. alimentos de um lado e utensílios de cozinha do outro), acrescentando frequente e voluntariamente ser essa a maneira como um homem sábio faria as coisas. Só “quando um experimentador exasperado pergunta «Como é que um tolo o faria?» recebeu finalmente, como resposta, conjuntos do tipo dos que eram esperados inicialmente – quatro montes com comida num, instrumentos noutra e por aí fora” (Glick, *op. cit.*, 636). Para além destes argumentos, já clássicos, de relativismo cultural, a mera consideração da historicidade das normas de selecção escolar põe a nu a fraqueza das explicações das desigualdades escolares pelas carências culturais (Petitat, *op. cit.*). Se as distâncias culturais jogam um papel na selecção escolar, dificilmente poderão dar conta do enorme crescimento de efectivos nos vários níveis de ensino. Por exemplo, esse esquema explicativo não permite dar conta

¹ Referência e citações feitas a partir de B. Rogoff (1981, 252).

da transformação de uma escola primária, que diz respeito apenas a uma minoria da população, numa escola primária frequentada por todos. “No entanto, trata-se da primeira e da mais importante «democratização» da cultura escolar escrita” (Petitat, *op. cit.*, 362). E a mesma questão é válida em relação à «democratização» do secundário: “poderá ela ser interpretada como o resultado de uma convergência entre subculturas?” (*ibidem*).

Resumindo, afinal as carências estão mais do lado das concepções e dos modelos utilizados, em que não há lugar para a diferença a não ser enquanto défice, do que dos sujeitos, cujas realizações são consideradas inferiores por comparação com uma norma que não é a do seu grupo. Ou seja, trata-se, fundamentalmente, de reconhecer a confusão entre diferença e carência, bem como o facto de que as diferenças só se tornam défices quando comparadas com as normas da cultura escolar – retraduzidas nos próprios dispositivos técnicos que as avaliam –, que, por razões histórico-sociais, representam os critérios de êxito dos indivíduos. As normas escolares e a cultura aparecem como dados, à partida, social e historicamente neutros, o que “impede toda a articulação com as esferas do poder e da economia” (Petitat, *op. cit.*, 361), pelas quais as diferenças se transformam em desigualdades. E a questão (a que voltarei no 4.º capítulo) é precisamente a da importância e da generalização dessas normas e critérios de êxito para todos os indivíduos nas sociedades contemporâneas.

3. Democratização do ensino: processos e representações

3.1. O caso português

A particularidade da situação portuguesa neste ponto é que, designadamente por razões específicas de ordem política, económica e social, Portugal não acompanha os restantes países da Europa e os EUA na explosão escolar que terá lugar entre os anos 50 e os anos 70 e que se traduz numa generalização do ensino secundário e numa enorme expansão do ensino superior.

A questão já vem de longe (cf. 1º capítulo). Apesar da importância dada à educação na 1ª República, quer em termos ideológicos, quer legislativos (entre muitas outras medidas, a escolaridade obrigatória em 1919 é alargada para 5 anos), não se registam grandes avanços na escolarização durante a sua vigência. A tal ponto a situação da instrução não sofreu as profundas transformações programadas que, a este nível, não haverá grandes mudanças quantitativas com o Estado Novo, nomeadamente em termos de taxas de escolarização, de índices de analfabetismo e de gastos com a educação (Mónica, 1978, 345). Um dos domínios onde as coisas mudam manifestamente é no plano ideológico: contrariamente às ideias dos liberais e dos republicanos, que defendiam que sem educação não há democracia nem desenvolvimento, para os salazaristas “nem a democracia nem o desenvolvimento eram coisas positivas; as massas nunca poderiam exercer o poder e a industrialização continha em si males e perigos” (Mónica, *op. cit.*, 132), havendo mesmo quem defendesse a publicação de legislação que limitasse o desenvolvimento industrial (*op. cit.*, 140). Para o salaza-

rismo, também a procura da igualdade através da escola não faz sentido, já que as desigualdades económicas e a hierarquia social respeitam a ordem natural das coisas criada por Deus. Quando, por toda a Europa, o analfabetismo começava já a desaparecer, em Portugal, onde se preferia o apoio de um campesinato analfabeto à formação de “cidadãos esclarecidos”, ainda se louvam as vantagens do analfabetismo: “sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. (...) Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos”¹.

Não admira por isso que, logo a seguir a 1926, as medidas legislativas tivessem ido no sentido contrário às da 1ª República, estabelecendo, por exemplo, o fim da coeducação sexual e a diminuição da escolaridade obrigatória, primeiro para 4 anos (1927) e depois para 3 (1930), acompanhada de uma limitação das matérias ao ler, escrever e contar². E, sendo assim, também não é de estranhar que, apesar das taxas de analfabetismo terem baixado mais acentuadamente durante o Estado Novo do que na 1ª República³, o analfabetismo ronde ainda os 40% da população portuguesa com mais de 7 anos em 1950 (Mónica, *op. cit.*, quadro 22, p. 381).

É com o crescimento da industrialização e as correlativas transformações sócio-ideológicas nas elites dirigentes

¹ Virgínia de Castro e Almeida, *O Século*, 5 de Fevereiro de 1927, cit. por Mónica (1978, 119). Veja-se também as pp. 123 e 146 desta obra e S. Sampaio (1975, pp. 20 e 22).

² “O ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal”. Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936 (Mónica, *op. cit.*, 150).

³ Sobre esta contradição, veja-se R. Fernandes (1993), M. F. Mónica (*op. cit.*), R. Ramos (1993) e J. Serrão (1981).

(a progressiva ascensão de uma burguesia financeira e industrial, tecnocrata e “desenvolvimentista”), “cuja gestação se pode situar nos anos 50” (Grácio, 1985, 53), que se inicia a ruptura com o isolamento característico das décadas de 30 e 40. Na segunda metade da década de 50, com um engenheiro, Leite Pinto, como ministro da Educação, as teses do capital humano chegam aos objectivos da política educativa portuguesa: “Desenvolvimento económico e educação andam a par (...). Todo o dinheiro gasto na educação é (...) um investimento económico rentável”¹. Este tipo de discurso, que, em certos aspectos, antecipa já a “batalha da educação” de Veiga Simão, viria ainda a conhecer alguns recuos (Carvalho, 1986, 797-800 e Grácio, *op. cit.*, 76-78). No entanto, a política educativa portuguesa não ficará alheia à integração na OCDE. A participação de Portugal, com a Espanha, Itália, Grécia, Turquia e Jugoslávia, no Projecto Regional do Mediterrâneo (que resulta de uma sugestão do próprio Leite Pinto à OCDE e que será implementado no quadro das políticas de “planificação da mão-de-obra” daquela organização), é particularmente importante. Entre outras razões, porque traduz um compromisso público (e internacional) de uma política de capital humano, ao mesmo tempo que, através da metodologia empregue e dos dados elaborados, deixa clara a “imagem das clamorosas carências, distorções e atrasos do sistema educativo, bem como da mobilização desmedida de esforços e meios para os corrigir e superar” (Grácio, *op. cit.*, 77).

A partir daí se pode ver que, em Portugal, “de cada 100 alunos que frequentam a 4ª classe de instrução primária, 70 passam o seu exame, só 18 entram no ensino secundário e apenas 2 obtêm um grau universitário”². A escolaridade obrigatória é das mais curtas e a taxa de analfabetismo das mais

¹ F. L. Pinto (1957), *Discursos*, p. 88, citado por Rui Grácio (*op. cit.*, 75-76).

² C. Alves Martins (1964). *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole-previsão para 1975)*, Vol. II, Lisboa: IAC/Centro de Estudos de Estatística Económica, p. 22. Citado por R. Grácio (1981, 690).

elevadas. Em 1960, já depois da Campanha Nacional de Educação de Adultos, a taxa de analfabetismo entre a população activa é superior a 30%, o que leva S. Miranda a dizer que “Portugal iniciou o período mais dinâmico da sua expansão económica com cerca de 1/3 da população activa sem saber ler nem escrever” (1981, 31). E talvez seja de recordar que, em Portugal, o ensino primário é, inequivocamente, obrigatório desde 1844.

Sendo de assinalar o acentuado crescimento relativo das taxas de escolarização a partir dos anos 60, ele não chega para impedir um panorama geral “carente e sombrio” (Grácio, 1985, 75). Ao entrar nos anos 70, o quadro geral traçado por Rui Grácio é este: “podia estimar-se em 26% os indivíduos maiores de 10 anos (30% os maiores de 14) que não sabiam ler, e em 57% os que possuíam apenas um ensino primário de quatro classes (...); apenas 10% das crianças do grupo etário correspondente frequentavam estabelecimentos de educação infantil (...); a escolaridade obrigatória era (...) curta (seis classes) e insuficientemente cumprida. No ensino secundário, em crescimento sustentado, as taxas de abandono eram elevadas”. O ensino superior apresentava uma baixa “taxa de escolarização (3,6% do grupo etário 18-23) – com sub-representação (5%) dos jovens oriundos dos meios operários e camponeses” (*ibidem*).

Quando há já uma boa década, na generalidade dos países da Europa e nos EUA, a igualdade de oportunidades, a generalização do acesso ao ensino secundário e as medidas compensatórias estão na linha da frente das políticas educativas, por cá o analfabetismo e o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória ainda andam longe de estar resolvidos. E “democratização do ensino” é coisa de que não se fala. Esta só entrará claramente no discurso oficial com Veiga Simão, no âmbito de uma reforma do sistema de ensino em que – entre muitas outras medidas e com as contradições típicas da chamada “primavera marcelista” – a escolaridade obrigatória será alargada para 8 anos

em 1973¹. Quanto à “explosão escolar”, em Portugal, só viria a ter lugar a partir do início dos anos setenta, ou seja, “com 15 ou 25 anos de atraso em relação aos restantes países comunitários” (Tavares, 1991, 128).

Em síntese, em Portugal, o processo de democratização-massificação ocorre apenas quando, um pouco por todo o lado, se começava já a viver na descrença da eficácia na aposta educativa. Ou seja, Portugal não acompanha o movimento geral dos países industrializados em matéria de educação em duas etapas decisivas da história dos sistemas de ensino: na fase da institucionalização da escola primária obrigatória e na etapa da “democratização do ensino”, caracterizada pela extraordinária expansão escolar do pós-guerra. Se isto não consola ninguém, convém tê-lo em conta, pois permite compreender alguma coisa. Designadamente que, a partir dos anos 80, Portugal se vê a braços com questões já resolvidas nos países desenvolvidos (por ex. o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória) e, em paralelo, com os problemas contemporâneos e formas de os abordar nesses países², nomeadamente as questões centrais da gestão da diversidade e da qualidade do ensino (cf. capítulo 4). Situação que tem sido manifestamente agravada pela desorientação de uma reforma sempre anunciada e contraditoriamente legislada, precisamente numa altura de pico em termos de explosão escolar (que se

¹ Sobre esta reforma, veja-se R. de Carvalho (1986, 807-813), R. Grácio (1985) e M. Grilo (1993).

² Constatação que está longe de ser inédita ou específica da educação. A tal ponto que Boaventura Sousa Santos afirma, em relação à sociedade portuguesa, que “a especificidade e complexidade das suas condições económicas, sociais, políticas e culturais criam uma dupla exigência: (1) na formulação de alguns dos objectivos de desenvolvimento, deve proceder como se o projecto da modernidade não estivesse cumprido ou não tivesse sequer sido posto em causa; (2) na concretização desses objectivos, deve partir do princípio (para ela de algum modo mais vital do que para as sociedades centrais) de que o projecto da modernidade está historicamente cumprido e que não há a esperar dele o que só um novo paradigma pode tornar possível” (1994, 84).

estende para o secundário e superior) e que tem ajudado a conduzir a um problema acrescido ao da “descida de nível”: a descida de convicção na escola (ou o aumento de convicção de que a escola não vale a pena), partilhada por grande parte de professores, alunos e pais.

Essa espécie de desfasamento histórico pode ser ilustrada através do indicador do nível geral de formação dos países da OCDE (OCDE, 1992, 1993 e 1995). Na maior parte dos países que aí são objecto de estudo, mais de metade da população entre os 25 e os 64 anos, no mínimo, terminou o 2.º ciclo do ensino secundário e há países (a Alemanha, os EUA, a Noruega e a Suíça) em que esses valores sobem a cerca de 80%. Portugal (que, no relatório de 1995, sobe do último para o penúltimo lugar) partilha com a Turquia os piores resultados: apenas cerca de 15% da população se encontra nessa situação (OCDE, 1995). Dado que este indicador traduz o nível escolar mais elevado atingido pela população entre os 25 e os 64 anos, é sensível aos efeitos cumulativos no tempo do sistema de ensino português desde os anos 30. Pela mesma razão, trata-se de um indicador resistente à mudança, isto é, “dado que a taxa de renovação anual da população-alvo que resulta da chegada dos jovens de 25 anos e da saída das pessoas de 65 anos não representa senão uma percentagem mínima, é, evidentemente, necessário muito tempo para que as políticas destinadas a aumentar a taxa de escolarização dos jovens no ensino secundário e no ensino superior se traduzam por uma elevação sensível do nível geral de formação da população” (OCDE, 1993, 25). Esta advertência não deixa de ter um significado especial para Portugal, na medida em que as políticas de educação de adultos (que são, obviamente, a forma de acelerar este processo) ficaram sempre longe de conduzir aos resultados pretendidos, apesar das várias intenções e medidas governamentais nesta área, nomeadamente durante o Estado Novo e depois do 25 de Abril.

Um outro “efeito cumulativo” é a impossibilidade de proceder a uma análise rigorosa da democratização do ensino

em Portugal em termos de evolução diacrónica: faltam dados, outros são incompletos, mudam, por vezes, os critérios, outras vezes não são pertinentes. Disso mesmo dá conta o parecer do Conselho Nacional da Educação sobre a Democratização e Qualidade de Ensino (Benavente, 1994, 136-139), em que são apresentados alguns “sinais” que permitem caracterizar a situação portuguesa.

Um desses sinais é que, se as taxas de escolarização têm vindo a crescer em todos os níveis de ensino (o que se traduz necessariamente numa abertura a estudantes de meios sociais anteriormente excluídos), existem fortes distorções na composição social dos sobreviventes escolares ao longo dos níveis de ensino. Simultaneamente, a taxa de escolarização do 2.º ciclo do ensino básico em 1989/90 (ou seja, mais de 20 anos depois de ser obrigatório) é de 70%. Estas constatações tornam-se evidentes no estudo de Conceição Alves Pinto, que, num trabalho recente, procede a uma análise da sobrevivência escolar segundo a posição social, para a população escolar que, no ano lectivo de 1992/93, frequenta os diferentes níveis de ensino até ao secundário, uma vez que não é possível fazê-lo através do estudo de *coortes*, dadas as lacunas nos dados existentes. Aí se conclui que, à medida que se sobe nos níveis de ensino, os filhos dos trabalhadores agrícolas por conta de outrem, dos trabalhadores de produção e do pessoal de serviços domésticos vão estando proporcionalmente menos representados, enquanto o contrário acontece com os filhos de professores, quadros técnicos e empresários (1995, 15-16). Por outro lado (e em boa parte ainda devido ao não cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos), em 1991, cerca de um terço dos indivíduos dos grupos etários dos 14, 15, 16 e 17 anos (respectivamente 37,4%, 36%, 37,3% e 39,7%) não chegou ao unificado. Mesmo tomando em consideração o decréscimo demográfico do número de alunos, estes dados, como diz a autora, não deixam de dar uma ideia do esforço que vai exigir o efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos: será necessário “que as escolas se abram a um terço dos jovens de cada grupo etário que até agora lá não chegavam” (Pinto, *op. cit.*, 15).

Quanto ao ensino superior, apesar da abertura verificada, mantém-se uma sobre-representação dos estudantes de origem social elevada e a frequência do ensino universitário, “relativamente ao não universitário, aumenta à medida que se sobe na escala social – segundo uma relação quase linear”¹ (Cruz e Cruzeiro, 1995, 26; Benavente, *op. cit.*). De referir também que o aumento das taxas de escolarização (18-24 anos) de 12,8% para 20,3%, entre 1985/86 e 1990/91, se deve, em boa medida, ao Ensino Superior Particular e Cooperativo, que duplicou o número de estudantes entre 1986/87 e 1990/91 (Cruz e Cruzeiro, *op. cit.*, 7-8).

Registe-se ainda que se a taxa de cobertura dos serviços de educação pré-escolar subiu bastante desde 1984, sendo de 53% em 1991/92, “continua a ser a mais baixa da Europa Comunitária. Fica mesmo completamente aquém do objectivo político definido pelo Governo no PRODEP – atingir em 1993 uma cobertura de 90% para as crianças de 5 anos e 50% para as crianças de 3 e 4 anos” (Formosinho, 1994, 29). E não é de mais sublinhar a importância de educação pré-escolar, mesmo numa lógica estrita de democratização: ela constitui um meio privilegiado para a redução das desigualdades escolares. Salvaguardando, obviamente, que a distribuição das crianças provenientes das diferentes categorias socio-profissionais pelos estabelecimentos com diferente qualidade de serviço não reproduza ou acentue as desigualdades iniciais.

Feita esta breve e impressionista descrição da situação portuguesa², vejamos agora as principais características

¹ Recorde-se que, no actual Sistema Educativo Português, o ensino superior divide-se em ensino universitário e ensino politécnico.

² Já na fase final de redacção deste texto, foi editado pelo ICS o trabalho coordenado por António Barreto, *A Situação Social Portuguesa, 1960-1995*. Embora, por várias razões, não me tenha sido possível reorganizar em tempo útil esta “descrição” tendo em conta os dados aí apresentados, convém, no mínimo, dizer que aí se encontra (pp. 46-47, 89-99 e 448-463) uma importante síntese dos números sobre a educação em Portugal naquele período. Tanto mais útil quanto são manifestamente reconhecidas as dificuldades neste domínio.

dessa democratização do ensino, que não foi acompanhada, em simultâneo, por Portugal.

3.2. Democratização, democratizações

Como é sabido, as transformações nos sistemas educativos têm sido marcadas, fundamentalmente, por percursos escolares mais longos para um número cada vez maior de estudantes. Todavia, convém não concluir de imediato por uma democratização inequívoca. Desde logo, a própria “aritmética da democratização” presta-se a várias contabilidades e, conseqüentemente, a mais do que uma leitura¹. O que, sendo já notório ao nível do ensino secundário, é particularmente evidente nas análises da evolução das taxas de participação no ensino superior (Boudon, 1973, 92-98). Nesse tipo de comparações diacrónicas, a mera consideração do aumento das taxas de escolarização, para cada classe social, conduz, de facto, a uma conclusão pela melhoria das oportunidades de acesso, já que essas taxas crescem mais acentuadamente para as categorias sociais desfavorecidas. Mas a análise dos dados em termos globais – nomeadamente dos desvios relativos entre categorias sociais – mostra que as condições se mantêm bastante desiguais ou até se agravaram para os filhos das classes desfavorecidas. Isto é, as diferenças entre as probabilidades de acesso mantêm-se ou acentuam-se. Por outro lado, o aumento da participação dos estudantes provenientes das categorias sociais desfavorecidas deve-se, em grande medida, à sua entrada nos estabelecimentos de ensino superior menos prestigiados. Sendo certo que existem importantes diferenças internacionais nestes processos de democratização do ensino, é também “certo que as desigualdades perante o ensino são um fenómeno geral” (Boudon, *op. cit.*, 90).

Até ao momento em que as taxas de escolarização das classes superiores atingem um ponto de saturação (75/85%),

¹ A este propósito, veja-se o excelente exemplo de Petitat (1982, 434-436).

ocorre uma “translacção para cima” das probabilidades de acesso das várias classes, mantendo-se, na melhor das hipóteses, os desvios entre elas. Assim, com a “democratização do ensino”, os filhos das classes superiores praticamente deixam de correr riscos de não entrar no ensino superior, uma vez que estas atingem já um ponto de saturação. Em termos de riscos relativos de não acesso (i.e., relacionando entre si as probabilidades de não entrar, para as várias classes), a situação deteriorou-se (Petitat, *op. cit.*, 439-440). Exemplificando: nos EUA, entre a década de 20 e a de 60, mesmo tendo aumentado as probabilidades de acesso para os filhos dos operários, aumentaram também os seus riscos de não entrar na universidade por comparação com os filhos dos quadros superiores. A consideração dos riscos de não acesso é importante não só em termos de análise da democratização do ensino mas também nas percepções que os sujeitos têm dos seus percursos escolares possíveis, como se verá de seguida (pp. 63-66).

3.3. Modificação do público escolar, massificação e desvalorização

Seja qual for a leitura que se faça da democratização do ensino, a abertura dos níveis secundário e superior a categorias de estudantes até aqui estranhas a esses níveis de ensino tem como corolário imediato uma modificação do público escolar. Uma modificação que é fundamentalmente uma diversificação. Contrariamente ao que acontecia antes, participar nesses níveis de ensino (em especial no ensino superior) não traduz já a pertença a uma categoria social. Essa abertura (às mulheres, aos trabalhadores, aos alunos provenientes das categorias sociais desfavorecidas, das minorias étnico-linguísticas e dos grupos de imigrantes) acarreta necessariamente uma diversificação dos utentes, das culturas das formas de organização e de comunicação, da relação aos saberes e das rotinas sociais e cognitivas em presença na escola, a todos os níveis do sistema de ensino.

Por todo o lado, a gestão da diversidade – nos planos pedagógico, estrutural e organizativo – encontra-se cada vez mais na ordem do dia do ensino secundário e superior. Enquanto dantes esses níveis de ensino, estando reservados a poucos, eram compostos por um público relativamente homogéneo de “herdeiros” e a diversidade caracterizava o conjunto dos não participantes, a homogeneização tende agora a verificar-se do lado dos excluídos, ao mesmo tempo que ocorre uma diversificação dos utentes do secundário e superior (Petitat, *op. cit.*, 439). Esta inversão acarreta uma profunda transformação desses níveis de ensino e complexificação dos seus objectivos, confrontados como são com exigências diversas e contraditórias, das quais uma das mais visíveis é a exigência de conhecimentos e diplomas com utilidade directa no mercado de trabalho, precisamente numa altura em que os diplomas de ensino superior não a podem garantir do mesmo modo que anteriormente, quer pelas transformações no mundo profissional, quer pela própria explosão de diplomas (cf. OCDE, 1985, e Passeron, 1982).

Por outro lado, a democratização do ensino é, sobretudo, uma massificação. Ora, uma vez “massificado”, “acessível a todos”, um título escolar deixa de ter o valor (valor social e valor no mercado de trabalho) que detinha num estádio anterior do sistema escolar. Refiro-me ao conhecido processo de desvalorização dos estudos ou inflação de diplomas, sobretudo de níveis médio e baixo, passível de conduzir a expectativas ou aspirações desajustadas face ao estádio actual do sistema escolar, em que um diploma de ensino secundário, e até superior, pode não ter um valor muito superior ao diploma de estudos primários do início do século.

Ao mesmo tempo, a explosão escolar acarreta consigo uma explosão de aspirações, ou seja, à partida todos esperam hoje percursos escolares mais longos do que na geração anterior. O enorme crescimento das taxas de escolarização a todos os níveis de ensino, por certo, não deixa de ter repercussões sobre as aspirações dos estudantes e das suas famílias em termos dos seus percursos escolares possíveis e

do seu papel na mobilidade social. Isto é, não deixa de inflectir as “esperanças subjectivas” dos utentes, como lhe chamaram Bourdieu e Passeron (1964). A tal ponto que Bourdieu considera mesmo a manipulação de aspirações como “um dos efeitos fundamentais da escola (...). Ao colocar na situação de «liceal», mesmo desvalorizado, as crianças pertencentes às classes para quem o ensino secundário era dantes absolutamente inacessível, o sistema actual encoraja estas crianças e a sua família a esperarem o que o sistema escolar assegurava aos alunos dos liceus no tempo em que eles não tinham acesso a estas instituições. (...) Ora, quando os filhos das classes populares não estavam no sistema, o sistema não era o mesmo” (Bourdieu, 1984, 147 e 148)¹.

Mesmo se, entre nós, “a conquista da taxa de escolarização no escalão 15-17 anos só surge muito tardiamente já na década de 80” (Tavares, 1991, 128), nos últimos anos esse crescimento tem sido bastante acelerado: passou de valores abaixo dos 40%, em 1985/86, para valores próximos dos 65%, em 1989/90 (*op. cit.*, fig. 15, p. 129). E quanto ao ensino superior, a sua taxa de escolarização para a faixa etária entre os 18 e os 24 anos era de 20,3% em 1990/91 e a taxa de entrada era de 35,2% em 1991 (OCDE, 1993, 126-127)². Em termos de raridade social, estes valores situam-se num ponto equivalente às taxas de escolarização no ensino primário das primeiras décadas do século (22,7% em 1911, 23,5% em 1920, 29,3% em 1930 e 36,7% em 1940, para idades

¹ Ou, como diz, com alguma ironia, Passeron: “tendo a mudança sido rápida, podemos ver os mesmos indivíduos ou os mesmos grupos que afirmavam, ainda há pouco, que a «democratização da cultura» seria realizada «quando o jardineiro pudesse ler Platão no original», virarem hoje a cara ao constatarem que corremos o risco de dar por nós em jardineiro com uma licenciatura em grego...” (1982, 583).

² A taxa de acesso ou taxa de entrada no ensino superior corresponde ao número de novos inscritos no ensino superior por 100 pessoas da população com a idade teórica de aí entrar, 18 anos no caso de Portugal (OCDE, *op. cit.*, 125). Os 35,2% englobam estabelecimentos públicos e privados, ensino superior universitário e não universitário.

entre os 7 e os 11 anos, segundo Mónica, *op. cit.*, 361), exigindo, no entanto, pelo menos o triplo dos anos passados na escola. E podemos-nos interrogar se, independentemente da questão do emprego, permitem uma mais-valia tão visível e utilitária como o saber ler e escrever do início do século.

Simultaneamente, este alargamento da base de recrutamento conduz, sem que isso derive directa e exclusivamente das alterações dos conteúdos das aprendizagens escolares, a uma preocupação com a “descida de nível”. Quando o secundário e o superior deixam de ser redutos de uma elite, quer o “nível” dos seus participantes, quer o valor dos seus títulos entram em queda. A discussão das preocupações com a “descida do nível” não se esgota aqui, mas deve ser equacionada também neste movimento de massificação¹.

Mesmo quando frequentar a escola primária em Portugal estava reservado a uma minoria, era muito mais selectiva a passagem da escola primária para o liceu, do que do liceu para a universidade. De facto, entre 1864 e 1930, em Portugal, a percentagem dos alunos que transitaram da escola primária para o liceu nunca foi além de 4,5%, enquanto, no mesmo período, a percentagem de transição dos que frequentam o liceu para a universidade varia entre os 40% e os 95%, excepção feita ao ano de implantação da República, em que essa percentagem baixa para 27,7% (Serrão, 1981, pp. 36 e 38; Valente, 1973). Ou seja, o liceu garantia linhas de demarcação bem definidas, quer funcionando como via de passagem para uma universidade reservada a um número bastante restrito de estudantes, quer em termos de posições profissionais que permitia para os que terminavam esse ciclo de estudos. O que manifestamente não pode acontecer quando lidamos com valores como os das actuais taxas de escolarização, mesmo num país como Portugal.

À medida que se democratiza, que alarga o seu número de efectivos, um determinado patamar do sistema de ensino

¹ A este respeito, veja-se, por exemplo, C. Baudelot e R. Establet (1989) e T. Husén, A. Tujinman e W. D. Halls (Eds.) (1992).

vai abrindo as portas a um número cada vez maior de estudantes provenientes de categorias sociais até aí afastadas, pelo que não é de estranhar que a descida do nível seja de imediato invocada (o que aconteceu, por exemplo, entre nós com o recente alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos) e que os seus diplomas percam valor porque se tornaram acessíveis a todos. Bastará pensar que, com um efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos, as taxas de escolarização por categoria social, a esse nível, teoricamente, traduzirão apenas uma distribuição aproximada da população activa no país. E é sabido como as reivindicações de gratuitidade e até de universalidade no ensino superior estão já na ordem do dia. A própria terminologia procura adaptar-se à massificação: em vez de ensino "superior", ensino "pós-secundário" ou de "terceiro grau", uma vez que a expressão "ensino superior universal" é, em si mesma, uma contradição. "Superior a quê?", pergunta Husén (1986, 105), uma vez que, se se pretende universal, será, por definição, igual e para todos.

Mas um ponto importante a assinalar é que da massificação e conseqüente inflação de diplomas não se deverá deduzir a sua dispensabilidade. Ao contrário, quanto menos valem, mais necessários são. Como já não são suficientes tornam-se ainda mais necessários. Se é verdade que os diplomas de ensino superior não garantem emprego, são precisamente os diplomas de nível mais elevado que ainda garantem alguma imunidade contra o desemprego de longa duração. O que, por outro lado, não deixa de agravar as situações de exclusão social em que se podem vir a encontrar aqueles que não beneficiam dessa massificação.

3.4. Diferenciação e prolongamento dos estudos

Estes processos associados à massificação são tanto mais importantes quanto o sistema de ensino não se manteve como um mero recipiente estático, que apenas se foi dila-

tando para acolher um número duplo ou triplo de efectivos, mas manteve uma actividade de diferenciação e redefinição hierárquica, em estreita articulação com as modificações económicas e no mundo do trabalho. Ou seja, não só os títulos se desvalorizam e as preocupações com a descida do nível vêm ao de cima como, "à medida que a escolarização progride em duração para todas as camadas da população, o sistema escolar estende-se, prolonga a duração dos estudos, constrói novos andares, diversifica as vias, em suma, mantém uma actividade constante de abertura e de encerramento, de democratização e de nova hierarquização" (Petitat, *op. cit.*, 441).

O processo não é novo, já que este papel activo e dinâmico do sistema escolar se encontra presente, pelo menos, desde a revolução escolar dos finais do século XIX e início do século XX. Se no 1.º capítulo, porque centrado sobre o nascimento da escola obrigatória, enfatizei a grande mudança cultural que constituiu a emergência de uma escola única, é bom não esquecer que a generalização da cultura escrita e a expansão do efectivo cumprimento da escolaridade obrigatória se desdobram na criação de um conjunto de novas diferenciações entre o primário e o secundário.

Como mostra Petitat (*op. cit.*, 275-320), o povoamento desse "deserto escolar", no prolongamento das ancestrais dicotomias entre manual e não manual, entre manual e intelectual, requer um nova oposição: cultura científica superior/cultura científica elementar. Em articulação com os processos de redefinição das elites, opera-se uma transformação nos programas escolares que permite a difusão de uma cultura moderna (assente nas ciências e nas línguas vivas), mas também distinta, porque remete os elementos utilitários, menores, dessa cultura, e que são aplicáveis no comércio e na indústria, para níveis mais baixos, para uma rede de instituições também elas hierarquizadas (ensino primário superior, escolas industriais e comerciais).

Se essa actividade de diferenciação e redefinição hierárquica ocorreu primeiro a nível dos estudos pós-primários,

estendeu-se depois até ao superior, sendo conhecida a tendência actual para uma unificação até aos anos que correspondem ao nosso actual 3.º ciclo do ensino básico, seguida de uma diferenciação, de uma proliferação de opções, cursos e vias a nível do ensino secundário e superior, bem como da criação de novos andares (pós-graduações, mestrados, doutoramentos e programas de pós-doutoramento). Para já não referir o caso dos mestrados, mesmo entre nós, é também possível falar em “explosão de doutoramentos”, se bem que limitada pelo seu número reduzido em termos absolutos. Entre 1910 e 1970, houve 557 doutoramentos em Portugal, de 1970 a 1992 houve 2265 (Duarte e Gago, 1994, 445-446).

Em síntese, estamos perante “uma recomposição da hierarquia escolar, com uma extensão-diversificação no topo e uma unificação na base” (Petitat, *op. cit.*, 459). O que pode ainda agravar quer o processo de aspirações desajustadas, quer as diferenças entre classes sociais, já que a distribuição pelos diferentes estabelecimentos, vias e ramos que gozam de um prestígio diferenciado não é equitativa entre as várias classes, mesmo para sucesso escolar igual. Assim, um ponto que tem sido sublinhado por vários autores (por ex. Petitat, *op. cit.*, e Pinto, 1995) é que o número de anos de estudo pode não ser um critério rigoroso quanto à democratização do ensino, uma vez que o mesmo número de anos de escolarização não tem necessariamente o mesmo valor consoante a via, o ramo, o estabelecimento. Do mesmo modo que nem sempre a trabalho igual corresponde salário igual, também a um mesmo número de anos de escolarização podem não corresponder prestígios, posições profissionais e remunerações equivalentes.

E é indubitável que, ao modificar o número de opções possíveis, os seus critérios de admissão, a sua duração, ao fechar ou abrir uma via, o sistema de ensino está a inflectir o campo dos percursos escolares possíveis, desempenhando, por isso mesmo, um papel activo na selecção, orientação e canalização dos fluxos de alunos num determinado mo-

mento (entre nós recorde-se, por exemplo, a unificação do secundário e, mais recentemente, o lançamento do ensino profissional).

Mas fá-lo também a um outro nível, nas expectativas e aspirações dos utentes, bem como das suas representações sobre o funcionamento da escola.

3.5. Representações dos utentes sobre o funcionamento da escola

De há muito é conhecido o rendimento diferencial do êxito escolar segundo a posição social, ou seja, a continuação dos estudos não depende apenas dos resultados obtidos na escola: para resultados iguais, a decisão de continuar a estudar ou a orientação para vias que conduzem a estudos mais longos é mais frequente nas categoriais sociais superiores. Estes diferentes comportamentos face à escola ou diferentes estratégias de escolarização – fundamentalmente caracterizados por uma sobre-escolarização entre as classes superiores, uma integração escolar nas classes médias e uma subescolarização por parte das classes desfavorecidas – não são explicáveis apenas por condicionantes económicos ou demográficos (como o custo dos estudos ou a localização e o equipamento diferenciado das instalações escolares). Encontram-se de igual modo associados a diferentes atitudes e valorizações da escola, que Berthelot (1982) considera não menos importantes no sucesso escolar do que as “aptidões” ou a “herança cultural” dos alunos. Ora, não deixa de ser surpreendente constatar que os filhos das camadas populares se encontram entre os mais firmes partidários da ideologia dos dons, “enquanto o êxito aparece aos filhos das camadas superiores como um verdadeiro dever” (Berthelot, *op. cit.*, 600).

De igual modo, os trabalhos empíricos sobre as representações da escola entre as famílias de várias categoriais sociais têm vindo a mostrar como é sobretudo entre as classes desfavorecidas que são mais frequentes as explicações com base nos dons. Mas este tipo de atitudes não traduz

necessariamente uma desvalorização do papel da escola por parte das classes populares, nomeadamente enquanto meio de mobilidade social. Um pouco paradoxalmente, a sua adesão às explicações pelos dons é acompanhada quer de uma valorização dos saberes de base sobre os quais se exerce mais fortemente a função de selecção da escola sobre os seus próprios filhos, quer por um desejo de que a escola assegure de um modo claro e rápido essa função (Gilly, 1991, 373). Genericamente, estes dados são constantes nos trabalhos de Benavente (1990), Paillard e Gilly (1972) e Siano (1985). Neste último, realizado entre um grupo caracterizado sistematicamente por fortes carências culturais (pequenos camponeses do Sul da França), para dar conta das contradições que atravessam o sistema de representações face à escola, Siano emite a hipótese de existência de “consciências paralelas”, que “não implicam nem a modificação de condutas, nem de cognições” (*op. cit.*, 56). Consciências paralelas que permitiriam a coexistência de uma crença nas virtudes da instrução igualitária com uma percepção do funcionamento real da escola, ou, ainda, o desejo de uma escolarização longa para os seus filhos, associada à convicção da existência de um excesso de diplomados. Um pensamento social complexo, através do qual o funcionamento da escola raramente é explicado apenas por modelos inatistas simples. As suas explicações são permeáveis à ideologia ambientalista, mas as “condições de vida” são referidas apenas enquanto influências negativas (dificuldades financeiras, falta de tempo e de capital cultural para se ocupar da vida escolar das crianças). Assim, face ao insucesso escolar, é, em última análise, o valor de cada criança que determina o seu percurso escolar. Um elemento bastante forte, que atravessa mesmo as diferentes posições político-ideológicas dos sujeitos, um núcleo central nas representações do funcionamento da escola e a propósito do qual Siano fala em “representações auto-selectivas” ou “suicidárias”, no sentido em que se constituem como uma visão do mundo que permite aceitar e até justificar a selecção

escolar dos próprios filhos, face ao desejo de ascensão através da escola.

Não obstante essas desvantagens, as pessoas mostram-se dispostas a fazer “sacrifícios” (perda do trabalho manual das crianças e eventual perda futura da exploração) em nome da recompensa que seria a promoção social através do êxito escolar. “É por isso que querem estar seguros que a aposta vale a pena, isto é, que a escola lhes diga rapidamente se o filho pode chegar a algum lado” (Siano, *op. cit.*, 302). Uma representação em que não há lugar para o “desenvolvimento pleno da personalidade”, em que o utilitário predomina claramente sobre o cultural e que conduz a que esse investimento, esse duplo sacrifício, valha a pena só se a criança tem capacidades. Caso contrário, “se esta utilidade não está garantida pelas capacidades da criança, ou por empregos ulteriores, então o indivíduo e a sociedade podem fazer a economia dessa escolarização” (*ibidem*).

É perfeitamente legítimo supor que, quer as modificações nas probabilidades de acesso e, particularmente, nos riscos de não acesso, quer a desvalorização do ensino desempenhem um papel importante nas percepções que os indivíduos têm dos seus percursos escolares possíveis. Quando os filhos dos quadros superiores quase não correm riscos de ficar de fora do ensino superior, há já uma garantia “para além da segurança material (...), [há] uma segurança, até mesmo uma ausência de questionamento em relação ao prosseguimento dos estudos. É um dado adquirido”. (Petitat, *op. cit.*, 439). O mesmo não se poderá dizer em relação aos estudantes de origem operária ou aos filhos dos camponeses. Se a democratização do ensino tende a ser sempre pensada como uma abertura de oportunidades, como uma via de mobilidade social ascendente, ela não deixa também de fechar oportunidades (Coleman, 1968). Isto é, se o prosseguimento de estudos abre umas portas, vai fechando outras (exemplo histórico: impedindo o treino e a transmissão da profissão do pai). Ao tornarem-se demasiado visíveis os efeitos de desvalorização dos estudos, enquanto

garantia dessa mobilidade, não será de estranhar o abandono escolar e a opção por trabalhos situados a um nível mais baixo nas hierarquias de prestígio e, possivelmente, de remuneração, enquanto também esses não ficam arredados do campo dos possíveis (ou pelo menos adiados para um futuro incerto) para quem, não obstante a expansão e democratização, a entrada no ensino superior continua a ser uma impossibilidade altamente provável, pelo menos em comparação com os filhos das classes favorecidas. E é de esperar que esse subinvestimento ocorra sobretudo quando se partilha a ideia de que, para singrar na escola, é necessário ser dotado para isso.

4. A deslocação do tema da igualdade para o da diferença

4.1. Desenvolver potencialidades

Os discursos dominantes sobre a escola não serão indiferentes às transformações que os sistemas de ensino conheceram e que acabaram de ser referidas sinteticamente. Numa época em que se assiste a uma profunda e crescente diversificação do seu público e, a partir do secundário, a uma diversificação de vias de estudo, “diversificar sem hierarquizar torna-se a palavra de ordem oficial (...). Já não é a cada um segundo os seus dons, mas segundo os seus gostos” (Deschamps *et al.*, 1982, 29), ou segundo as suas vocações, o seu mérito, as suas aptidões e as suas referências culturais. A nível oficial, a igualdade face à escola é cada vez menos pensada como uma igualdade na competição pelo acesso a diferentes posições sociais, mas como uma igualdade de oportunidades no desenvolvimento de potencialidades, necessariamente diferentes de indivíduo para indivíduo. Para mais, as funções da escola não se resumem à instrução, mas estendem-se a uma acção educativa mais vasta que, respeitando as diferenças individuais, procura, como se pode ler na nossa Lei de Bases do Sistema Educativo (Art.º 2.º, 4.), contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”. Por forma a garantir a todos uma igualdade de oportunidades no seu pleno desenvolvimento, a escola deve promover não só medidas de discriminação positiva para os alunos dos meios desfavorecidos, como também estratégias didácticas e psicopedagógicas específicas quer para os que apresentam “dificuldades de aprendizagem”, quer para os “sobredo-

tados". Mesmo em relação às crianças deficientes, as medidas segregacionistas vão sendo abandonadas em favor de uma integração que toma em conta as suas "necessidades educativas específicas". A escola respeita a singularidade e especificidade dos alunos, nas quais se deverá apoiar o trabalho pedagógico, por forma a garantir o seu pleno desenvolvimento.

Os temas dominantes são agora distintos dos que orientaram os debates sobre a escola única. O nascimento da escola obrigatória e a "democratização do ensino" são geralmente apontados como dois momentos decisivos na história dos sistemas de ensino contemporâneos. As representações do funcionamento e das finalidades da escola acompanham essas transformações de tal modo que o modelo dos dons e o do desenvolvimento pleno da personalidade se constituem, respectivamente, como modelos centrais nesses dois momentos (Deschamps *et al.*, *op. cit.*, e Gilly, 1991). Sem dúvida, haveria que esbater as suas diferenças (Gilly, *op. cit.*, 368), tendo em conta quer a presença da ideia de "pleno desenvolvimento", desde há longo tempo, nas ideologias progressistas e nas pedagogias centradas na criança, quer as sequelas que o modelo dos dons deixa no modelo do pleno desenvolvimento, quer mesmo o ressurgimento das interpretações biologizantes no contexto de um ensino diferenciado feito a partir da diversidade de aptidões e baseado no "respeito pela diferença". Mas o essencial, como o nota ainda Gilly, é que "foi necessário que o sistema escolar fosse abalado por determinantes exteriores para que a construção representativa oficial começasse a ser abalada e a reorganizar-se em torno de um novo esquema central, legitimado pelos contributos das ciências sociais e humanas, que, por seu lado, permitem legitimar o funcionamento do sistema" (*op. cit.*, 369).

A análise dos discursos dos professores sobre o funcionamento da escola e, em especial, do modo como se situam relativamente às modificações nos discursos oficiais permite elucidar as contradições do modelo do desenvolvimento

pleno, assim como as funções das representações da escola estruturadas em torno do tema das carências e desvantagens. A partir dos trabalhos realizados em França por Suzanne Mollo-Bouvier e em Portugal por Ana Benavente¹, uma das principais conclusões é que não parecem passar-se exactamente as mesmas transformações nos discursos dos professores.

O trabalho de Mollo-Bouvier (1986), realizado com professores do ensino primário francês, corrobora esta interpretação, já que estes, no essencial, recusam a ideia de uma escola não selectiva. As preocupações com a avaliação dos alunos mantêm-se preponderantes, assim como as referências às aptidões individuais. "O aluno que, à partida, tem êxito, deve-o ao seu meio e/ou às suas aptidões" (Mollo-Bouvier, *op. cit.*, 286). Confrontando os dados com os do seu trabalho de 1970, a única mudança assinalável nas imagens do bom e do mau aluno é a referência sistemática às características do meio. Uma "migração centrífuga das causas do insucesso escolar nos discursos dos professores" (Mollo-Bouvier, 1986, 291), deslocando-se das características individuais da criança para os pais e para o meio familiar. "A apreciação sobre a família é positiva desde que possa reforçar a acção do professor, seja pela proximidade das culturas e dos valores reconhecidos de uma parte e de outra, seja pela acção dos pais – sobretudo da mãe – para estimular o filho e lutar contra a «má vontade» ou a preguiça. A apreciação sobre a família é negativa quando veicula uma cultura e valores que não são os da escola" (Mollo-Bouvier, *op. cit.*, 284-285).

Uma explicação onde se identifica bem o tema do *handicap* sociocultural e que viria a conhecer igualmente uma grande difusão entre nós, como o mostra Benavente (1990). Também aqui as referências aos dons e ao meio sociocultural para explicar os trajectos escolares caracterizam o grupo mais numeroso de professoras entrevistadas. "Os «dotes»

¹ A este respeito, veja-se também J. Vouluzan (1975) e a revisão de M. Gilly (*op. cit.*).

e as capacidades nunca são vistos no contexto escolar e no quadro da relação pedagógica. Tanto estes como o trabalho da professora estão ausentes do discurso; um só termo é enunciado: a criança, as suas qualidades e os seus defeitos, a família e o meio. O «bom» aluno é aquele que «tem» e que «é» o que outros «não têm» nem «são». Os alunos «difíceis» são definidos muitas vezes por oposição ao «bom» aluno e a origem social está presente sob a forma de «faltas» e de «carências» (Benavente, *op. cit.*, 221).

O *handicap* sociocultural é facilmente assimilável nas explicações sobre o insucesso escolar, não colocando em causa o funcionamento igualitário da escola nem as necessárias limitações do trabalho pedagógico. Como diz Mollo-Bouvier, “a família constitui uma realidade sociológica concreta, menos longínqua e mais precisa do que a sociedade”, e “a sua acusação cumpre uma tripla função: designa um culpado que protege os outros, oculta os recursos à ideologia do dom, desloca as causas do insucesso” para fora da escola (*op. cit.*, 291). Três exemplos, entre muitos outros possíveis: 1) “não têm acesso a nenhuma cultura. Agora ainda têm a TV; mas não têm livros. E o que é que ouvem em casa? Palavrões!”; 2) “se não têm as mesmas oportunidades na escola não é porque a escola não lhes possa dar a todos as mesmas oportunidades; o facto é que alguns vêm dos «tais meios», e então a escola não pode fazer por eles a mesma coisa que pelos que vêm de um meio social médio, «razoável»” (extractos de entrevistas a professoras do ensino primário, cit. em Benavente, 1990, respectivamente nas pp. 244 e 247); 3) “«esse também é um divórcio»... como se o divórcio dos pais pudesse por si só descrever a criança” (Mollo-Bouvier, *op. cit.*, 295).

A explicação pelas carências socioculturais não só assegura a manutenção de uma visão diferenciadora da escola como permite fazê-lo através do conforto da ciência, numa espécie de sociologia e psicologia espontâneas, cultivadas pela própria divulgação científica. Uma representação social “moderna”, que integra os pontos de vista construtivistas da biologia, da psicologia e da sociologia e

que nos remete para os aspectos necessariamente esquematizantes e selectivos em jogo na construção das representações sociais, como Moscovici o mostrara já no seu trabalho de 1961 sobre as representações da psicanálise.

A questão, aqui, não é a de uma crítica do senso comum, negativamente adjectivado. Em vez de uma denúncia de concepções erróneas ou da utilização “selvagem” de conceitos científicos, trata-se de reconhecer que a apropriação ou recuperação de conceitos das ciências sociais pelo senso comum é um processo constitutivo das próprias condições de produção e difusão desses saberes, pelo qual transforma quer os seus objectos de estudo quer os seus discursos sobre eles (Santos, 1989). Colocando a questão em termos de representações sociais, trata-se de prestar uma maior atenção às suas características específicas enquanto formas de pensamento social, de que uma das funções primordiais é precisamente a protecção das práticas sociais dos sujeitos.

Os trabalhos sobre as várias formas de divulgação científica, mostram como estas conduzem mais facilmente a uma “perpétua reorganização das representações” (Schiele e Boucher, 1991, 408) do que à “partilha do saber” (Roqueplo, 1974). Especificando, os processos psicossociológicos em jogo na transmissão de informação e na “reciclagem da ciência pelo senso comum” (Moscovici e Hewstone, 1984) podem contrariar alguns dos efeitos previstos das apostas na formação enquanto “estratégia para a mudança”, como o mostra Mollo-Bouvier, que, a este respeito, adopta uma posição bem clara: “os trabalhos «com pretensão científica» não podem intervir nas práticas [dos professores] senão a partir do seu próprio trabalho de análise, de reinvestimento pessoal, de reformulação dos problemas” (*op. cit.*, 296). Ou seja, devemos-nos interrogar se a formação não deveria antes ser concebida como uma via de procura de resposta para os problemas com que os professores se deparam e para as inovações que se propõem levar a cabo, em vez de uma mera difusão de informação científica. A informação, só por si, pode nada fazer mudar. Nem em

termos de representações da escola, nem em termos de práticas educativas.

No entanto, a construção de representações da escola em torno de novos esquemas centrais não é insensível aos discursos em circulação nas ciências sociais, em particular na psicologia e na sociologia. Através da integração de alguns desses elementos, permite articular “num todo coerente as contradições entre ideologia e realidade”, assegurando a “sua função de legitimação do sistema e de justificação das práticas” (Gilly, *op. cit.*, 368). É o que parece passar-se com as teorias do *handicap* sociocultural. Nem as insuficiências das concepções adoptadas (cf. cap. 3), nem as dos resultados alcançados com as medidas que dela derivam impedem a sua expansão nas representações do funcionamento da escola. Tal como nas explicações pelos dons, a escola não só mantém uma função de selecção – a ideia de uma corrida está já contida na de *handicap* –, como continua excluída dos processos de construção do sucesso e do insucesso escolar... precisamente porque é igualitária.

Pela sua própria funcionalidade, as representações sociais visam primordialmente a integração do estranho no familiar, através de um processo de esquematização que faz prevalecer “os quadros de pensamento antigos” (Jodelet, 1984, 376), assegurando a sua função de legitimação das práticas sociais dos sujeitos. Se essas características permitem compreender como as representações sociais são, quase “por definição”, fortemente inertes, o seu dinamismo, remete-nos, fundamentalmente, para as diferentes inserções sociais dos sujeitos. Ou seja, são as práticas sociais que desempenham um papel “preponderante (...) no desencadeamento de transformações profundas nas representações” (Flament, 1991, 211).

Confrontados como são, no quotidiano, com as diferenças entre os alunos face às matérias curriculares que têm que ensinar e com múltiplas práticas de avaliação, os professores não parecem partilhar plenamente o modelo oficial, mais pautado pela afirmação da diversidade de que

pela hierarquização dos alunos. Os professores sabem que “a selecção [não] deixará de ser feita, mais tarde ou mais cedo, por uma ou outra escola. Ou pelo mercado de trabalho” (Simões, 1991, 88; cf. também Abreu, 1991). De facto, as modificações nos discursos oficiais e no próprio sistema de ensino não se mostram suficientes para retirar ao funcionamento efectivo da escola uma função, pelo menos implícita, de selecção e uma prática de avaliação hierarquizadora dos alunos.

A inércia das representações que atribuem à escola uma função diferenciadora convida a interrogarmo-nos sobre o processo de “fabricação de hierarquias de excelência escolar”, no sentido de Perrenoud (1984), e sobre as suas funções. Não se trata de minimizar o papel das diferenças reais entre alunos e sobrestimar o papel da escola, de “fazer como se as desigualdades não existissem ou não tivessem nenhuma consequência enquanto não dessem lugar a hierarquias formais” (Perrenoud, *op. cit.*, 299). As crianças chegam de facto diferentes, em condições desiguais à escola, mas esta desempenha um papel activo na determinação do seu trajecto escolar, na sua selecção, avaliação e orientação. Um papel que se situa fundamentalmente num segundo momento, num momento de tradução das diferenças entre os alunos em hierarquias escolares. Ou seja, à entrada na escola as diferenças podem situar-se tanto no domínio do cálculo, da expressão corporal ou linguística, como nos padrões de vida ou nos valores. A “fabricação pela escola de hierarquias formais” (Perrenoud, *op. cit.*, 297-298) não deixa de assentar numa arbitrariedade relativa ao menosprezar umas e empolar outras. Mas há aqui uma questão que é da ordem da eficácia, da ordem da validade externa das aprendizagens e dos títulos proporcionados pela escola nas sociedades contemporâneas. De facto, algumas surpresas iniciais nas políticas de educação multicultural mostram-no bem: por vezes, o reconhecimento da relatividade da cultura e das normas escolares pode conduzir a uma maior desigualdade, desfavorecendo ainda mais os desfavorecidos. Um problema

que não tem solução fácil e que, num relatório da OCDE de 1985, é colocado sem evasivas. "O ensino deve desenvolver as diversas competências exigidas pelas economias modernas, mas, por isso mesmo, constitui um meio de selecção social tão poderoso que, contrariamente ao objectivo procurado de uma maior igualdade social, arrisca-se a reforçá-la" (52).

A persistência da atribuição de uma função hierarquizadora à escola, a manutenção de uma visão avaliativa dos alunos que os diferencia em «fortes» e «fracos», destinados a percursos escolares desiguais" (Gilly, *op. cit.* 372), e a preocupação com a avaliação do seu nível certamente não radicam exclusivamente no desdobramento dos percursos escolares no mundo hierarquizado do trabalho. Mas este não será um aspecto dispiciendo dessa persistência. Tudo parece passar-se como se ocorresse uma espécie de fagocitação do papel da escola pelo "modelo hierárquico prestígio social-poder-dinheiro que marca a representação social do mundo do trabalho" (Gilly, *op. cit.*, 382), impedindo uma concepção, de facto, não hierarquizadora da escola em que esta não se preocuparia tanto com a avaliação e selecção, mas sim com o desenvolvimento integral das crianças, como é proposto pelo modelo oficial, nomeadamente entre nós. Isto é, em que esta não se centrasse tanto na avaliação de competências curriculares, no estabelecimento de hierarquias e selecções escolares que, abaixo de um determinado nível de excelência em que todas as vias estão igualmente abertas aos sujeitos, vão distribuindo os alunos em pequenas cascatas descendentes pelas diferentes vias, estabelecimentos e opções que gozam de um prestígio diferenciado e que conduzem a posições profissionais também elas objecto de uma valorização social hierarquizada.

A expansão da ideia do desenvolvimento de potencialidades através de uma diversificação não hierarquizadora como a grande função da escola, para além de pressupor vias de estudo e currículos diferenciados consoante essas potencialidades, obviamente, pressupõe também que elas

não sejam hierarquizáveis, o que está longe de se verificar, uma vez que o desenvolvimento integral não tem lugar num vazio social. Como desenvolver plenamente as crianças num mundo social e profissional fortemente hierarquizado e dominado pela ideia de *performance*? Certamente não será por um mero acaso que as competências básicas mais valorizadas são precisamente aquelas em que assentam divisões e hierarquias ancestrais entre indivíduos, grupos e culturas (o teórico sobre o prático, o abstracto sobre o concreto...), que a escola não só traduz em modos especificamente escolares, como, desde o seu nascimento, contribui incessantemente para a sua produção.

Como dizem Deschamps *et al.*, a noção de um "aluno desenvolvido" ou de um "aluno dando o melhor de si mesmo" não pode ser alheia aos modelos segundo os quais ele se deve desenvolver, a "parâmetros postos previamente e sobre a génese dos quais nada é dito" (*op. cit.*, 14). Parâmetros e modelos que permitem compreender como é que "os alunos «desenvolvidos» dos anos setenta apresentam uma forte semelhança quanto às suas características sociológicas com os alunos «dotados» dos anos cinquenta e sessenta" (*ibidem*).

A tomada em consideração, ainda que de um modo breve, das relações entre economia e educação e a importância crescente que aí tem vindo a ser atribuída à qualidade permitem elucidar melhor esta questão.

4.2. Contornos de uma nova aposta

Após uma época marcada por um certo desencanto quanto aos resultados da aposta educativa que, associada às crises económicas da altura (cf. pp. 32-33), conduziu a um tom pessimista sobre as vantagens desta aposta, nos últimos anos assiste-se a um reinvestimento do discurso político na educação, nomeadamente enquanto factor de desenvolvimento das nações. Mas este reinvestimento surge com novos

contornos, ligados a factores como o próprio aumento geral de escolarização, a globalização dos mercados e da economia, a enorme aceleração das transformações tecnológicas e as modificações quer na estrutura produtiva quer na natureza do trabalho. Se o cepticismo dos anos 70 a meados dos anos 80 começa a ser abandonado, também não se trata de um retorno à época áurea em “que a ideia predominante era que quanto mais se gastasse em educação melhor”, já que “o aumento sem fim de despesas acima de um certo limiar pode não ter um efeito significativo na *performance*” (Husén *et al.*, 1992, 308). Ou seja, mais, que uma questão de aumento do investimento, a questão é a da sua racionalização, das prioridades na afectação de verbas, cada vez mais pautadas por critérios de performatividade, de eficiência e de competitividade nos vários níveis do sistema de ensino. Tanto mais que, quer em termos dos governos, quer em termos de opinião pública, outras áreas concorrentes não deixam de mobilizar as atenções (como a actual situação dos sistemas de segurança social), numa altura em que, manifestamente, a escola está longe de beneficiar do entusiasmo incondicional que já conheceu.

Resultados como os do recente inquérito sobre literacia do Instituto de Ciências Sociais ou a constatação de que, por exemplo, cerca de 13% das pessoas com 17 anos nos EUA podem ser consideradas analfabetos funcionais, aí estão, a alimentar novas preocupações: o espectacular aumento do número de efectivos nas últimas décadas pode ter pouca tradução em termos de qualidade e eficácia do sistema de ensino. Ou seja, a produtividade do sistema de ensino pode não estar relacionada com a sua expansão e com o aumento constante de despesas na educação.

Acresce que à sua qualidade e eficiência é atribuído um papel decisivo na competitividade internacional das nações. Daí que a procura da qualidade, da eficácia, da excelência, esteja, cada vez mais, entre as novas prioridades, bem patentes, por exemplo, nas preocupações com a avaliação dos sistemas de ensino e das *performances* dos estudantes, nos

estudos de casos de escolas de sucesso e no número crescente de publicações que a OCDE ultimamente vem dedicando a estas questões. A ideia é que, mais que um mero aumento ou crescimento, são necessárias escolas com qualidade, e também escolas de talentos, núcleos ou centros de excelência, escolas que não só “façam a diferença” como se constituam como pontos de referência, como exemplos a seguir, de modo a que a sua eficácia produza um efeito multiplicador. E, à medida que a qualidade e a eficácia se vêm sobrepondo à democratização, a igualdade vem também cedendo o lugar à meritocracia.

Tendo em conta que os recursos financeiros não são infinitos e exigem opções, e que a qualidade começa a ser uma preocupação central, não é de estranhar um apelo crescente para que, entre as prioridades, mais do que a promoção de resultados escolares iguais, conste a promoção e incentivo do talento e do mérito. Por forma a garantir a eficácia dos sistemas de ensino, o mérito deverá ser um determinante decisivo na afectação de recursos. O que, sem significar necessariamente um abandono das medidas de discriminação positiva, não deixa de traduzir um certo recuo das preocupações com a igualdade de oportunidades e de resultados escolares iguais (capazes de garantir, por ex., a igualdade de acesso ao ensino universitário), na medida em que não há aqui lugar para o incentivo ao mérito, ao talento, ao esforço, o que pode comprometer quer a qualidade das escolas quer a competitividade dos países.

Ou seja, a ideia é dar a todos o mesmo e depois “dar mais do mesmo” não só àqueles que apresentam desvantagens e piores resultados, mas também – e, tendo que optar, preferencialmente – àqueles que mais aproveitam e rentabilizam esse “mesmo”. Numa palavra, o mérito (dos indivíduos, dos projectos, dos estabelecimentos) deverá ser um determinante decisivo na afectação de recursos, por forma a garantir a eficácia e a competitividade.

Curiosamente, este argumento que nos chega com coloridos liberais, tem encontrado alguma oposição nos países

ocidentais, nomeadamente na Suíça e na Holanda, pelas características antidemocráticas que lhe são atribuídas, e foi realizado precisamente nos países socialistas (especialmente na ex-União Soviética e na ex-RDA). Sendo bem conhecida, nestes países, a caça ao talento no domínio das artes e dos desportos, ela ocorreu também nas áreas da matemática e das ciências, através de um longo percurso de selecção e promoção desses talentos: olimpíadas escolares, campos de férias e escolas especiais (geralmente a partir dos 14 anos), em que são utilizados métodos e professores universitários em aulas extra, para além do currículo normal do ensino secundário que esses alunos continuam a acompanhar (Husén *et al.*, *op. cit.*, 59-61).

De notar que este tipo de elitismo meritocrático pode não significar necessariamente uma aposta exclusiva nos talentos. Os ideais de democratização mantêm-se, não só como estruturante (fortemente valorizado em termos ideológicos) das funções da escola, mas também como estratégia para alargar a base de recrutamento (para seleccionar o mérito) e para garantir um elevado nível de qualificação de toda a população através de escolas com qualidade. Todavia, existe, neste novo tipo de discursos sobre a educação, uma certa tensão entre um pólo democrático/igualitário (sobretudo se equacionado em termos de igualdade de resultados) e um outro pólo mais meritocrático ou elitista, centrado na qualidade e na promoção do mérito. Desde logo, porque as prioridades na afectação de verbas exigem opções nem sempre conciliáveis e depois porque, por todo o lado, é um dado banal a constatação de que as características associadas ao mérito individual são fortemente transmitidas entre gerações.

Em síntese, estamos perante um novo optimismo pautado pela convicção de que assegurar à população competências mínimas com elevados níveis de qualidade e escolas que promovam os talentos e o mérito são dois ingredientes fundamentais para garantir a competitividade económica, o combate ao desemprego e o desenvolvimento social.

Se esta introdução da qualidade e da eficiência traduz já um reconhecimento de que as relações entre economia e educação são muito mais complexas do que aquilo que os discursos dominantes na generalidade dos países ocidentais no pós-guerra fazia crer, convém não iludir a questão central, que é a da ausência de respostas seguras e certas. A questão essencial é a de saber se a fórmula educação como receita infalível para o desenvolvimento é, de facto, assim tão linear, mesmo com as novas palavras-chave da eficiência e da qualidade. Ora, a este respeito sabemos pouco e o que se pode afirmar com segurança é que o nível geral de instrução de uma população se encontra associado a um potencial para o desenvolvimento nas suas várias vertentes. O que, há que reconhecê-lo, é demasiado vago e fica manifestamente aquém do que algumas convicções políticas podem fazer crer. É evidente que, em termos históricos, não faltam correlações positivas entre índices de escolarização e de desenvolvimento das nações. Mas o sentido da leitura de tais correlações está longe de ser linear. Ou seja, a velha questão de saber se “as nações são ricas porque são mais escolarizadas ou mais escolarizadas porque mais ricas” (Hallak, 1974, 191) permanece sem resposta¹.

Trata-se de reconhecer que não existe uma fórmula para o desenvolvimento, nem este se define no singular. Definir o que são os objectivos das sociedades para daqui a 20 ou 30 anos e traçar os rumos e os caminhos a seguir para os alcançar não é redutível a uma operacionalização mais ou menos tecnocrática de objectivos educativos e de análises de custos que salvaguardem a qualidade dos sistemas de ensino. Não porque isso não seja importante, mas porque esta crença na educação para transformar a sociedade tende a fazer esquecer que estão longe de se esgotar na escola as respostas aos problemas que lhe são colocados, desde a competitividade à solução para o desemprego, passando pela construção de

¹ Sobre esta questão, veja-se também Bruto da Costa (1981) e Joaquim de Azevedo (1994).

homens e mulheres tolerantes, de cidadãos do Mundo (cf. ponto 4.3.). Sobretudo numa época em que a escola perde cada vez mais o monopólio da oferta de bens culturais e educativos.

Não foram os invejáveis níveis de educação da Alemanha na década de 30 que impediram a ascensão do nazismo e as suas atrocidades. Assim como não foi por ter a grande maioria da população analfabeta que a Inglaterra deixou de ser o palco privilegiado da Revolução Industrial. E, se estes exemplos podem pecar pelo anacronismo histórico, convém recordar que a ideia bastante difundida nos tempos que correm de que a formação cria emprego está longe de ser um dado de facto. Os termos em que a questão é colocada em inúmeros relatórios e estudos (protecção contra o desemprego de longa duração no lugar de acesso garantido a emprego) são bem mais pertinentes do que muitas das ideias em circulação sobre o papel da formação na criação de empregos. A procura generalizada de educação (nomeadamente a nível do ensino superior) e de formação cumpre mais uma função de protecção contra a queda no desemprego, contra a ausência de trabalho e até de ocupação do que de ponte de passagem para o emprego. Neste sentido, como o diz Sue, “uma das funções crescentes do sistema de formação é menos a de preparar para o emprego do que substituí-lo” (1993, 68). A sua utilização como panaceia na luta contra o desemprego (seja para os que ainda não têm emprego, seja para os que perderam ou estão em vias disso) não deve fazer esquecer que a formação – à parte aquela que a “bolimia educativa” necessariamente acarreta –, por si só, não cria empregos, sobretudo se se revestir de algumas das facetas como aquelas a que recentemente temos assistido em Portugal.

No entanto, como falta provar, sem margem para dúvidas, que é a educação que conduz ao desenvolvimento das nações ou que o acréscimo de habilitações em termos individuais garante empregos, daqui não deverá deduzir-se que a aposta (colectiva ou individual) na educação não

é legítima. Trata-se simplesmente de reconhecer que essa aposta deve ser devidamente equacionada em termos das suas potencialidades reais nos diferentes contextos político-económicos e dos novos processos (nomeadamente a nível individual, social e económico) que contribui para desencadear e não em falsas certezas corroboradas por argumentos inquestionáveis porque supostamente científicos.

E um dos dados a ter em conta é que, em contraste com o que acontecia há umas décadas atrás, o carácter permanente da educação, mais do que um mero objectivo, começa já a ser um dado de facto, com profundas consequências a vários níveis, sobretudo se equacionadas na passagem de uma sociedade centrada na produção de bens materiais para uma outra centrada na produção de bens culturais. Sendo os seus efeitos ainda de difícil avaliação, o certo é que não se trata já de um mero aumento quantitativo do sistema de ensino, de um mero crescimento das taxas de participação, mas de uma modificação em que as suas próprias fronteiras se modificam e se diluem: formação profissional, pós-graduação, universidades de terceira idade, ocupação de tempos livres, congressos, seminários, etc.

Os processos de formação não acabam com a saída do sistema de ensino, mas tendem cada vez mais a prolongar-se ao longo de toda a vida. Uma pedagogização da sociedade em que, talvez, se encontre mesmo uma transformação mais radical dos sistemas de ensino tal como os concebemos na sua estrutura tradicional. Pelo menos na sua acepção de um sistema fechado a que se segue sequencialmente um outro sistema fechado – o mundo profissional – e ao qual se tem acesso garantido e directo através da credenciação oferecida pelo sistema educativo. Há como que uma liquidação simbólica do momento de saída do fim do curso, que – continuando a ser marcado pelos seus rituais académicos – tende a ser cada vez menos a marca, o ponto final de um tempo pedagógico, para ser apenas um ponto, um fragmento num sem-fim de espaços educativos que cada vez mais ocupam todo o campo social e cada vez mais se

estendem ao longo de toda a vida dos indivíduos. O fim de um espaço e de um tempo de educação específicos – de um tempo para andar na escola e para estudar –, em favor de uma sociedade educativa em que tudo é, ou deveria ser, educativo: meios de comunicação, família, escola, locais de trabalho, tempo livre. Se as políticas compensatórias traduziam já o reconhecimento da importância da educação não escolar, faziam-no ainda em função dos resultados da própria educação escolar, enquanto o que está aqui em causa é a reapropriação da educação pelo não escolar.

O que é bem visível na crescente importância dos espaços de trabalho enquanto espaços de formação e qualificação. Como mostra Petitat (1982), historicamente, as formas de transmissão da cultura profissional são marcadas por duas transformações dos espaços de transmissão de aprendizagens, separando-os, primeiro, do espaço familiar e, depois, das aprendizagens no local de trabalho. A primeira deslocação ocorre para fora do espaço privado da família, para uma formação no local de trabalho que se dissocia da casa. A segunda deslocação ocorre com a escolarização das aprendizagens profissionais, que assim se separam do local de trabalho e das formas de transmissão oral que lhes estão associadas. Hoje verifica-se uma inversão desse processo. A definição de políticas de formação cada vez mais faz parte integrante da estratégia das empresas e os empregadores esperam da escola uma função de educação geral, uma bagagem cultural básica e um conjunto de competências ditas “transversais” (motivação, espírito de equipa, iniciativa, responsabilidade...), procurando reservar para si a transmissão das aprendizagens específicas, a difusão e a produção de novos conhecimentos técnicos, a ponto de montarem as suas próprias escolas e laboratórios de investigação.

Concomitantemente com a debilidade progressiva das ligações educação-emprego, as próprias transformações no mundo do trabalho conduzem a um processo de volatilização das carreiras e dos empregos, em que cada vez mais

é raro encontrar uma só profissão para toda a vida e em que o desemprego, a precaridade do trabalho e a sua separação do “emprego” se vão tornando características estruturais das sociedades pós-industriais. Ou seja, o pleno emprego vem cedendo lugar a um vaivém constante, feito de passagens quase imperceptíveis, entre desemprego, trabalho, emprego e formação, através de inúmeras ocupações temporárias ou até de voluntariado. Uma profunda transformação de dois mundos que deixam de ser estanques e sequenciais no tempo e à qual haveria que acrescentar ainda as transformações paralelas no campo da vida privada e do lazer. E é de assinalar que, em boa medida devido às novas tecnologias, também a dissociação atrás referida entre o espaço familiar e o espaço de produção tende hoje a diluir-se, de modo a “fazer de novo convergir na família as funções de produção e de reprodução” (Santos, 1994, 263).

Este conjunto de transformações, conjugado com a inflação de diplomas, não pode deixar de conduzir a uma permanente reconstrução das vocações, senão mesmo a uma eterna juvenilização dos adultos¹, o que acarreta necessariamente implicações em termos dos processos de construção das identidades pessoais e sociais pelo inacabamento permanente que as “sociedades educativas” proporcionam, nomeadamente no plano profissional, social e também pessoal. Uma espécie de prolongamento indefinido da neotenia, que tem também implicações na própria estrutura familiar, no sentido em que democratiza um aumento e consolidação das dependências e laços familiares a níveis impensáveis há umas décadas atrás.

Do lado do sistema de ensino, a educação permanente é também uma intensificação dos processos de diversificação de público e funções (cf. cap. 3) – com incidências mais directas e imediatas nos níveis secundário e superior –, pautada por um necessário encontro com o alheio, com culturas e saberes não académicos, e com exigências contraditórias

¹ A este respeito, veja-se P. Bourdieu (1979, 172-176) e Madureira Pinto (1991).

e diversificadas, nomeadamente em termos da natureza e funções dos seus saberes, bem como dos seus processos de aquisição e certificação.

Mas há um outro domínio em que a escola reivindica de um modo claro o encontro com o alheio: a educação intercultural, através da qual – “ironia da História”, como diz Verne (1987) – a escola se propõe reconhecer e ensinar as culturas para cujo silenciamento a sua expansão tanto contribuiu.

4.3. Da educação compensatória à educação intercultural: um passo em frente?

Com a educação intercultural, a escola, adoptando as principais críticas aos programas de educação compensatória, propõe-se, antes de mais, combater o etnocentrismo da cultura escolar. A multiculturalidade, uma questão de facto em termos históricos e sociais, torna-se objecto da educação formal. Não é difícil reconhecer aqui um prolongamento da visibilidade e premência crescentes dos fenómenos de multiculturalidade nas sociedades abertas contemporâneas. Isto é, na origem da educação intercultural encontra-se um quadro político-social atravessado quer pelo espectro da intolerância, dos nacionalismos, da xenofobia e do racismo, quer por uma deslocação do tema da igualdade para o da diferença, de reivindicações feitas em nome da maioria para a defesa das minorias.

Um processo a que não é alheio o esboroar dos paradigmas de saber e de acção política característicos da modernidade, bem como o enfraquecimento das capacidades de integração proporcionadas pelo Estado-Nação e pela escola. Há como que uma espécie de implosão do social, de dessocialização da acção social, caracterizada por uma passagem de conflitos e reivindicações assentes na classe social para lutas aglutinadas em torno das identidades, processo em que o declínio do movimento operário,

enquanto estruturador das transformações sociais, é um dos aspectos da maior relevância. A esta importância crescente da identidade é, não raramente, associada a subida da xenofobia e do racismo, uma vez que as identidades não só se constroem a partir de novas ancoragens – um apelo cada vez maior aos vínculos de cariz comunitário, étnico e religioso –, como também são vividas, frequentemente, sob uma forma de ameaça: americanização da cultura, unificação do Mundo, perda de identidade nacional com a integração europeia, imigração populacional em vez de imigração de mão-de-obra, desemprego e exclusão social.

É neste quadro, muito sumariamente traçado¹, que, sob designações diversas – educação multicultural ou intercultural, educação para a tolerância, educação anti-racista –, a escola se procura envolver numa nova batalha, em que ela própria se define como um espaço de encontro de culturas, reivindicando a defesa da diversidade cultural, mais do que uma igualdade homogeneizante e “monocultural”.

Ao traçar as principais linhas de evolução das preocupações pedagógicas com o cultural, Verne (*op. cit.*) aponta a educação compensatória como uma espécie de momento zero da educação intercultural. A constatação de uma barreira – interpretada como uma resistência cultural – à eficácia das medidas implementadas conduziria, num primeiro momento, a uma educação bilingue, mas em que a utilização da língua materna dos diferentes grupos está ainda confinada à sua rentabilização pedagógica em função dos critérios escolares. Um segundo momento seria já caracterizado pelo reconhecimento da especificidade dessas culturas, com o objectivo de “manter as diferenças, ou até promovê-las, em nome dos valores culturais próprios de cada grupo social” (*op. cit.*, 30). Num terceiro momento, a que corresponde em geral a designação de intercultural,

¹ Para o completar veja-se, nomeadamente, E. Balibar e I. Wallerstein (1989), L. Dumont (1983), B. S. Santos (1994), P.-A. Taguieff (1991a) e M. Wieviorka (1991; 1993).

os seus horizontes alargam-se e “o ensino para todos de culturas diferentes da sua torna-se parte integrante de um novo *curriculum*” (*op. cit.*, 30-31). Se as preocupações com o cultural são, claramente, o fio condutor destas políticas, as suas linhas de demarcação nem sempre são claras e o sentido das diferentes designações não é consensual (cf. também Cortesão e Alves, 1991).

Independentemente das diferentes designações adoptadas, o essencial é que, ao contrário da educação compensatória, não se trata apenas de dar às crianças algo que supere ou compense a sua falta de alimentação cultural para as pôr em situação de igualdade na corrida escolar. Pode nem se tratar da simples utilização dos diferentes conteúdos culturais ao serviço de uma mera estratégia pedagógica para facilitar a sua assimilação escolar. A educação intercultural vai mais longe e define-se pela afirmação positiva, pela valorização daquilo que as “outras culturas” têm de específico e trazem de diferente à cultura escolar. Assim, em nome do relativismo cultural, em nome do universalismo ou em nome de um ideal de tolerância, a valorização das diferenças culturais (que, em Portugal, está consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo¹) tem vindo a marcar os discursos sobre a escola e as suas práticas, que, progressivamente, não têm apenas como alvo as crianças das minorias (tentando combater o insucesso escolar e o estigma do *handicap*), mas, procurando iniciar todos os alunos no diálogo entre culturas, abrangem preocupações humanitárias mais vastas que visam sobretudo a sociedade, através da criação de “cidadãos do mundo”. No entanto, estas duas vertentes (assistencial e relativista) raramente aparecem separadas. Talvez por isso também seja tão fácil encontrar, quer nos discursos oficiais sobre a educação intercultural, quer nas

¹ Art.º 3.º. (Princípios organizativos) – “O sistema educativo organiza-se de forma a: (...) d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

práticas escolares que dela se reclamam, elementos nem sempre conciliáveis, se não mesmo uma amálgama de expressões e estratégias características de uma lógica de assimilação (por ex. aulas de compensação), a par de medidas que visam promover a expressão da diversidade cultural (por ex. ensino da língua e cultura do país de origem), responder a situações de carência alimentar e reforçar a segurança das escolas e a vigilância dos recreios (cf. SCOPREM, s.d.).

Obviamente, não se trata de negar as vantagens educativas de um trabalho pedagógico construído a partir de elementos díspares. Mas, para o seu próprio desenvolvimento, haveria todo o interesse em clarificar o que é, afinal, específico da educação multicultural (ou intercultural), assim como proceder a uma análise crítica e discussão das suas práticas reais e dos seus possíveis efeitos. Em Portugal, a ausência dessa reflexão e a amálgama daí decorrente são bem visíveis. Para isso contribuí, por certo, a tardia democratização do ensino, associada à ausência de uma tradição de investigação teórica e de avaliação das medidas implementadas, à qual também não será alheia a menorização a que, tradicionalmente, foram votadas as ciências sociais, agravada pela sua recente secundarização em termos de políticas de financiamento da investigação. Assim, e apesar do seu passado colonial, em Portugal as medidas educativas desta natureza são implementadas recentemente e quase concomitantemente com as políticas compensatórias. De facto, aquele que, num certo sentido, poderá ser considerado o grande programa português nesta área – o PIPSE (Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo) – só virá a ser criado em 1987. E se entre os méritos da educação compensatória se contam a avaliação dos programas e medidas implementadas e o facto de se constituírem como ponto de partida para uma abundante produção de estudos, reflexões e investigações, tal não acontecerá com o PIPSE. À semelhança do que aconteceu com os projectos e estruturas que o precederam,

nomeadamente desde 1974 (e aos quais o próprio PIPSE não faz qualquer referência), também este programa não só não foi objecto de uma avaliação sistemática (embora tenha havido uma apresentação de alguns dos seus resultados em Maio de 1991), como “não trouxe estudos nem investigações, ao contrário do que aconteceu com as políticas compensatórias nos EUA, na Grã-Bretanha ou em França” (Benavente, 1994, 134). Ou seja, de certo modo, quase três décadas de políticas de educação compensatória ou de Zonas de Educação Prioritárias foram condensadas em 4 anos de PIPSE, já no final dos anos 80, e, a partir de 1991, passam a coexistir com as políticas de educação multicultural através da criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Assim, ao contrário do que sucedeu noutros países, as políticas de educação multicultural não se inserem numa “linhagem” de medidas compensatórias, nem num capital de saberes, de práticas de investigação, de discussão e de intervenção, acumuladas ao longo de quase três décadas. Isto é, não são o resultado das progressivas transformações relativistas de práticas de educação compensatória já consolidadas e da “resistência cultural” à eficácia das suas medidas. Em Portugal, a educação multicultural surge, ainda mais directamente do que noutros países, como um dos sinais de um tempo marcado pelas preocupações com o retorno das identidades e pelos “problemas da convivência intercultural”, nomeadamente na sociedade portuguesa, onde “emergem manifestações de intolerância e, em alguns casos, de violência física e psicológica exercidas sobre minorias étnicas”, como se pode ler no Despacho Normativo n.º 63/91, que cria o SCOPREM.

Sintetizando, em boa medida, quer as políticas compensatórias, quer as políticas interculturais começam a ser implementadas em Portugal de uma forma sistemática e generalizada – embora ainda não sujeitas a avaliação sistemática –, num tempo marcado agora pelas preocupações com a diversidade cultural. Num tempo em que

os problemas e as desigualdades escolares, mesmo quando associados a questões sociais, são cada vez mais pensados em termos de determinantes culturais.

Mas este primado do cultural arrisca-se a conduzir a uma culturalização ou etnicização da diferença, ao evacuar quer o papel estruturante das pertenças sociais e de género, quer a constante construção e reconstrução das culturas em termos histórico-sociais e em termos intersubjectivos. O que pode não só minar o sólido argumento da multiculturalidade em que assentam essas políticas como também conduzir a um novo tipo de fatalismo cultural na análise dos percursos escolares. De facto, e demasiado frequentemente, a partir de uma taxonomia das culturas, confere-se às várias categorias assim construídas um carácter homogéneo e fixista (capaz, por exemplo, de determinar os percursos escolares), deixando inteiramente de lado a crioulização das culturas em favor de uma multiculturalidade feita da co-presença de blocos culturais homogéneos e estanques. Mais ainda, por vezes apenas se consideram como pertencendo a grupos culturais os alunos das minorias.

Nas *Bases de Dados Entreculturais* publicadas pelo SCOPREM (1993, 1995a, 1995b, 1995c; cf. também Braga e Fernandes, 1994) há um “subuniverso multicultural” que é composto apenas pelos alunos “não lusos”. Sem uma palavra sobre os critérios de categorização ou sobre os critérios de pertença a um grupo, os alunos desse “subuniverso” são distribuídos pelos vários “grupos culturais” presentes na escola. Temos, assim, “grupos culturais” e restantes alunos, o que, no seu conjunto (no “total geral”), “inclui os lusos”. Mas as coisas não são menos complicadas no “subuniverso multicultural”, onde, se há um grupo “União Europeia”, já a cultura africana se desdobra nos grupos cabo-verdiano, guineense, são-tomense, angolano e moçambicano¹. E, entre tudo isto, o que são os “lusos”?

¹ Os “grupos culturais” aí apresentados são os seguintes: Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Índia-Paquistão, Macau, Timor, Cigana, Ex-emigrantes, Brasil, CE/UE e Outros.

Obviamente, não está em causa a importância de poder dispor de dados descritivos como ponto de partida para análises mais finas, nomeadamente sobre os processos em jogo dentro e fora da escola capazes de explicar os resultados escolares. Mas convém começar por discutir precisamente esse ponto de partida. Naquilo que poderá ser importante para o sucesso escolar, a heterogeneidade entre os alunos que compõem esses grupos não será de tal ordem que a variabilidade intragrupo é tão grande ou maior do que a variabilidade intergrupo? De facto, a simples discussão e explicitação dos critérios utilizados na definição e categorização de “grupos culturais”, por si só, não poderá deixar de conduzir a dificuldades instrutivas, como o mostra, por exemplo, a premência das questões ligadas com a segunda e terceira gerações de imigrantes. E a necessidade desta discussão é tanto menos dispensável quanto é em função dessa categorização que se apresentam os resultados escolares (nomeadamente taxas de aprovação e de desistência). Por outro lado, pressupõe-se – ou é legítimo pressupor a partir daqui – que a mera pertença a cada um desses “grupos culturais” está associada aos diferentes percursos escolares, ou pode mesmo determiná-los. O que está longe de estar demonstrado. É bem verdade que o esforço realizado pelas práticas de educação multicultural vai precisamente no sentido de combater esse tipo de dados. No entanto, não deixaria de ser um pouco irónico se a defesa das diferenças culturais viesse a conduzir a uma substituição do determinismo social dos modelos de entrada-saída, tantas vezes criticados, por um “destino cultural”, traçado pelos mesmos modelos, tendo agora como entrada o grupo cultural.

Mas as insuficiências e as contradições deste tipo de análises manifestam-se também nos seus propósitos anti-racistas, a começar pela utilização da noção de “raça” em concepções e programas de acção que têm como propósito a tolerância intercultural e o combate ao racismo. Uma utilização que se pode encontrar, por exemplo, em textos oficiais, como no Despacho Normativo que cria o SCOPREM, em

que se refere explicitamente a “convivência multirracica e pluricultural”, e até na própria Constituição da República Portuguesa: “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social” (Art.º 13.º, Princípio da igualdade: 2.). Como diz Taguieff (1993, 361-362), a propósito de uma situação semelhante na lei francesa, não se tratando de uma categoria como as outras, no mínimo, há aqui uma *décalage* em relação aos discursos científicos anti-racistas. É verdade que, apesar de o conceito de raça ser desprovido de sentido em termos biológicos quando aplicado à espécie humana, o seu papel, quer nos processos identitários, quer nos processos de discriminação e exclusão, pode justificar a sua utilização, como tem vindo a ser defendido, particularmente por autores anglo-saxónicos. Mas há aí uma preocupação em frisar, de um modo claro, o sentido dessa utilização. É que convém não menosprezar a possibilidade de, ao pretender combatê-la, se caucionar, de facto, a naturalização de uma divisão entre os humanos, que é, claramente, uma construção social, um facto sociológico, uma representação social ou um mito, como lhe queiramos chamar.

Todavia, a inexistência de raças humanas enquanto categoria biológica não deverá alimentar a ilusão contrária de que o essencial da acção anti-racista se esgota grandemente na difusão desse esclarecimento, numa luta contra a ignorância, na qual a escola desempenharia um papel fundamental. Os processos de discriminação e violência racista e xenófoba resistem bem a um cerco linguístico. A denúncia científica do racismo, que tem vindo a ser proclamada, quer em várias declarações da UNESCO quer por biólogos, cientistas sociais e activistas de movimentos anti-racistas desde o fim da Segunda Guerra, não tem impedido a expansão dos fenómenos racistas. Ou seja, da importância da difusão da “boa nova” (Taguieff, 1991b, 14) não se deverá

deduzir que uma qualquer cruzada linguística (muitas vezes a simples substituição de “raça” por “etnia” ou “grupo cultural”), associada às virtudes de uma educação relativista, seja necessariamente eficaz neste domínio. De facto, o tratamento pedagógico destas questões feito a partir de um modelo relativista assente em dois esquemas centrais – a identidade cultural e o direito à diferença (Taguieff, *op. cit.*, 33) – pode mesmo contribuir para, paradoxalmente, abrir as portas aos processos discriminatórios que visa combater, ao reforçar a culturalização, etnicização e racialização em que assentam.

É bem verdade que este tipo de argumento pode servir melhor uma lógica demissionária de não intervenção do que o rigor na análise dos processos em jogo. Mas a intervenção neste domínio só tem a ganhar com uma análise mais rigorosa do social e da sua construção, pela qual uma categorização, mesmo neutra, entre humanos, se pode constituir em operador de discriminação, pelos mecanismos de comparação e diferenciação social. A simples leitura de alguns trabalhos, como os de Codol (1984), de Lemaine (1974) e de Tajfel (1981), bastará para mostrar como as coisas são mais complexas do que o que estas linhas dão a entender, mas o essencial é que, como diz Moscovici, “classificar é uma operação inocente no plano intelectual, mas perigosa no plano social” (1989, 22).

Assim como também não me parece que possamos esquecer aqui esse eterno dilema com que se defronta este tipo de políticas: ao centrarem-se em temas de carácter universalizante, correm o risco de sufocar a expressão das várias especificidades culturais que visam promover; ao centrarem-se na defesa da identidade cultural e do direito à diferença, não podem deixar de assentar numa categorização social, que é precisamente a racialização ou etnicização que pretendem combater mas que, por isso mesmo, se arriscam a reforçar (cf. Wieviorka, 1993). Tanto mais que é sobre este tipo de argumentos que se organiza o racismo contemporâneo, designado por vezes de racismo diferen-

cialista ou neo-racismo, menos feito de argumentos biologizantes e cada vez mais assente na identidade cultural e no direito à diferença. De facto, estes temas, caros à esquerda e a um certo humanismo cristão, têm vindo a ser perfeitamente recuperados pelas novas formas dizíveis do racismo. O que torna difícil sustentar a pertinência de uma separação entre direita/esquerda, hereditariedade/meio, etnocentrismo/relativismo na análise do racismo, quando este se apresenta sob uma forma de diferencialismo que incorpora as teses ambientalistas e culturalistas, através de uma toda-poderosa modelação pelos diferentes quadros históricos, sociais, culturais, linguísticos e até climáticos que conduz a uma irreducibilidade, a uma necessária separação entre os produtos dessas forças modeladoras, sejam eles individuais ou colectivos, e ao conseqüente horror da mistura e da perda de “identidade” (que se pode encontrar, por exemplo, na ideia de carácter nacional). É em nome da especificidade e identidade cultural que uma França racista rejeita a entrada de imigrantes, em especial árabes, ou que uma Alemanha xenófoba diz respeitar os turcos desde que fiquem na Turquia, como é também em nome da identidade cultural *boer* que as crianças negras são rejeitadas na escola dos brancos numa África do Sul pós-*apartheid*, como é ainda em nome do mesmo diferencialismo que tem sido defendida por dirigentes negros dos Estados Unidos a existência de sociedades separadas.

Seria injusto não sublinhar que, para além de uma culturalização com possíveis efeitos perversos, a educação intercultural pode traduzir uma mudança importante, ao proceder a uma valorização das diferentes culturas estranhas à escola, através da qual as suas crianças não são caracterizadas só pela negativa (não têm, não sabem,...), mas sobretudo pela positiva (também têm, também sabem,...). Certo: não é só carências, não é só “não têm”, também é “têm”. Mas, mesmo neste domínio, é bom não esquecer que o que “têm”, por mais valorizado que seja por um relativismo de práticas e saberes, se encontra numa situação de domi-

nado e subordinado a critérios que, mais cedo ou mais tarde, a escola não deixará de pôr em funcionamento. Que a questão é mais complexa do que aquilo que deixa supor esse tipo de “relativismo cultural *naif*” (Taguieff, *op. cit.*) mostra-o a valorização e o elogio do analfabeto durante o Estado Novo: “Vocês julgam que esse homem não tem cultura nenhuma? É um engano. Esse homem tem uma cultura teológica, aprendida no catecismo cristão, talvez na igreja da sua aldeia ou na escola. Tem uma cultura filosófica, um conceito de vida, um conceito do Mundo. Esse homem tem uma cultura meteorológica; conhece os rumores do tempo e lê no céu, como faziam os velhos pastores da Índia. Esse homem tem uma cultura agrícola, talvez um pouco prejudicada pela rotina. Esse homem tem uma cultura, uma polidez e uma boa educação; sabe tratar com os fidalgos e sabe tratar com gente da sua igualha. E chama-se a esse homem um inculto, um desprezível analfabeto” (discurso feito pelo padre e advogado Correia Pinto na Assembleia Nacional em 1938, citado por Maria Filomena Mónica, 1978, 122-123).

É precisamente pela sua dupla condição do que têm de “diferente” e de “desigual” (nomeadamente em termos de recursos para fazer valer essa sua equivalência na diferença) que os alunos mais afastados da cultura escolar se constituem como alvo privilegiado, quer para os *handicaps* escolares e sociais, quer para os processos discriminatórios, nomeadamente a partir de temas xenófobos e racistas. De facto, independentemente das várias modalidades de que se reveste, a educação intercultural ou multicultural mantém, com a educação compensatória, a partilha de um modelo cultural da escola e do seu funcionamento. Ora, é duvidoso que a definição do problema como sendo estritamente cultural seja pertinente (Hutmacher, 1987, 367). Se a transformação de uma diferença numa carência é uma questão político-social, a relativização da cultura escolar não o é menos. Uma cultura que se expande à escala planetária dificilmente pode ser considerada como uma mera

cultura entre outras (cf. OCDE, 1987). Há aqui aspectos de carácter não só cultural, mas também de dominação política e tecnológica, nos quais o próprio sistema de ensino desempenha um papel fundamental. Mesmo que, do ponto de vista antropológico e cognitivo, nada permita hierarquizar as diferentes culturas, a escola e outros dispositivos sociais se encarregarão de transformar as suas diferenças em desigualdades.

É este um dos pontos mais vulneráveis das políticas de educação intercultural, subsidiário do modelo cultural adoptado. O isolamento dos termos principais do esquema explicativo, para usar a expressão de Petitat na crítica às explicações das desigualdades pelos *handicaps*, num certo sentido, volta a encontrar-se nas políticas de educação intercultural. Se é legítimo, embora não seguro, supor que permitem a passagem do outro de uma forma turístico-exótica ao reconhecimento e até ao respeito pela diferença, mantém-se intacta a questão de saber como é possível ultrapassar as condições de dominação, marginalização e de silenciamento a que essas culturas são votadas. Ou seja, mesmo com o respeito pelas diferenças que caracteriza a leitura relativista das culturas, não sendo estas igualitárias em termos de recursos, como é que – mantendo-se “diferentes” – deixam de ser também “inferiores” nos quadros sociais, políticos e económicos dominantes, marcados pela ideia de eficácia, pela supremacia da cultura técnico-instrumental (e pela regra da maioria)? E não haverá também neste dilema o mito das “formas puras”, qual bom selvagem desta ou daquela cultura, a reencontrar num certo paraíso perdido? Como tantas vezes tem sido afirmado, o multiculturalismo não é só “entreculturas” mas também “intra-culturas” e até em cada indivíduo.

Mesmo em termos de instrumentos cognitivos, os trabalhos recentes sobre a sua construção social permitem sustentar a hipótese, levantada por Moscovici em 1961, da existência de uma polifasia cognitiva, segundo a qual “várias formas de pensamento coexistem correntemente num

mesmo indivíduo (...). Para além do francês, do inglês ou do russo, nós falamos o psicológico, o médico, o técnico, o político, etc. Assistimos provavelmente a um fenómeno análogo com o pensamento” (Moscovici, 1976, 279 e 286). Assim, a pluralidade não seria apenas entre culturas mas também num mesmo indivíduo, dado que os seus instrumentos cognitivos se elaboram através de diferentes sistemas de signos e de significações (a escrita, a televisão, a publicidade, a música, etc.) e em quadros sócio-institucionais diferentes.

Mas é necessário admitir que, havendo pluralismo cognitivo, os diferentes instrumentos de pensamento não têm o mesmo valor consoante o espaço social ou o quadro sócio-institucional em que são utilizados. Porque não ocupam o mesmo lugar nas hierarquias do saber e porque, a quem os exerce, não é atribuído o mesmo valor social. Processo no qual o sistema de ensino desempenha um papel preponderante, quer na definição do que conta como um saber válido, quer na definição de um valor performativo dos indivíduos. Enquanto tal, a escola torna-se um local de eleição para a aquisição dos principais “instrumentos amplificadores”, na acepção de Lévi-Strauss (1958), nas sociedades tecnológicas e nas economias modernas. Mesmo intercultural, a escola não pode deixar de proceder à construção de “hierarquias de excelência” (cf. 4.1.), fortemente dominadas por formas de expressão características de uma racionalidade técnico-instrumental, em detrimento de outras formas de saber e de agir. Parafraseando Moscovici (1992), se o nosso aparelho cognitivo funciona como uma orquestra, a escola só reconhece o funcionamento de um instrumento solo.

Ou seja, a expressão do direito à diferença não dispensa as normas dominantes na escola, os seus filtros, saberes, títulos e competências unidimensionais, nas quais as formas de cultura étnico-popular, o rap, os *video-clips*, a BD e os *graffitis*, para dar apenas alguns exemplos, nunca poderão ter um papel de competências básicas. Uma das vias pelas

quais mais facilmente o racismo pode operar na escola é precisamente pela sua constituição enquanto “«mercado» de oportunidades de sucesso” que conduz a uma fuga dos *ghettos* escolares por parte daqueles que “receiam que o número elevado de migrantes faça baixar o nível e crie um mau clima escolar” (Dubet, 1992, 299 e 306).

Em síntese, se a educação intercultural tem o mérito de propor uma estruturação das práticas educativas mais a partir da história cultural dos indivíduos do que de níveis de desenvolvimento a-históricos e associativos, é necessário mais do que relativismo cultural. É necessário que o cultural não seja um eufemismo do político e seria necessária uma redefinição da própria natureza dos saberes escolares, marcados pelo predomínio das formas de cultura técnico-instrumental sobre as outras formas de expressão cultural, da supremacia da cultura escrita sobre a cultura oral e do “espírito” sobre a mão, da “alta cultura” sobre a “baixa cultura”. Estando a produção destas dicotomias, a par com a unificação do Estado-Nação, entre os maiores sucessos históricos da instituição escolar, uma questão importante é a de saber se esse projecto já se esgotou, a ponto de, agora, a escola não só avaliar criticamente o seu papel no “epistemicídio” (Santos, *op. cit.*, 283) das outras culturas, como também de se constituir como espaço capaz de lhes dar voz enquanto formas de saber válidas e eficazes, contribuindo assim para o alargamento “do horizonte e das possibilidades de conhecimento” (*ibidem*). O que, em rigor, exigiria também quer o abandono da lógica igualitária dominante, quer o abandono dos seus critérios de êxito. E aí tornam-se claras as contradições da educação intercultural e as insuficiências da escola face ao que lhe é pedido.

Confrontada com estes problemas, como em relação a tantos outros problemas das sociedades contemporâneas, a estratégia da escola mantém-se basicamente idêntica: escolarizá-los (Verne, *op. cit.*). Tornar objecto de aprendizagens escolares – ainda que sob a forma de currículos abertos ou de aprendizagens transversais – tanto o diálogo

entre culturas, como os conteúdos e práticas culturais que lhe são estranhas. A crença na plasticidade do ser humano e no potencial da educação escolar para transformar a sociedade – agora obviamente com matizes e discursos diferentes – não deixa de fazer lembrar os discursos e as ideias fortes do início do século para a prosperidade das nações, para o progresso e igualdade entre os homens ou as virtudes da escola para educar o povo e fazer dele cidadãos fiéis à nação republicana. Nos dias que correm, a escola, embora “em crise”, continua a servir para tudo resolver e tudo é transformável através dela. Assim vem sendo com o desemprego, com o desenvolvimento da personalidade, com a cidadania, com os valores e também com as diferenças culturais e a tolerância. Não é, por isso, de estranhar que, na síntese final do relatório da OCDE sobre a educação multicultural, Hutmacher (*op. cit.*, 360) conclua que, longe de estarmos perante a última prova de que a escola perdeu a sua vocação homogeneizadora, ela não só a conserva como se orienta cada vez mais para os factores ligados à competitividade internacional.

Estando em causa o reconhecimento da diversidade cultural, tais políticas, para serem consequentes, haveriam de conduzir também a uma modificação das formas de participação dos grupos minoritários nas sociedades democráticas a diferentes níveis e em diferentes domínios. Ou seja, a questão prolonga-se bem para além da escola, tornando-se a da construção de espaços sociais e políticos “combinando identidade cultural e eficácia económica” (Touraine, 1993, 40).

Para clarificar o essencial, e para terminar, permito-me (mais) uma extensa citação. Conta Drake¹ que, a um convite feito em 1744 pelos comissários de Virgínia para que enviassem rapazes estudar para o *William and Mary College*,

¹ Drake, S. G. (1834). *Biography and History of the Indians of North American*, I. Boston: O. L. Perkins and Hilliard, Gray & Co., p. 27. Não tive acesso a este texto no original. A referência e citação são feitas a partir de Barbara Rogoff (1981, 286).

os Índios das Cinco Nações mandaram a seguinte resposta: “Vós que sois sábios deveis saber que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas; e por isso não levareis a mal se se der o caso de que as nossas ideias sobre este tipo de educação não forem as mesmas que as vossas. Temos tido alguma experiência disto: alguns dos nossos jovens já foram formados nos colégios das províncias do Norte; foram instruídos em todas as vossas ciências; mas quando eles voltaram para nós... eles eram ignorantes de todas as coisas da vida na floresta... não prestavam para ser caçadores, guerreiros ou conselheiros; eles só eram bons para nada. Mas nós não deixamos de estar reconhecidos pela vossa generosa oferta... e para mostrar a nossa gratidão, se os cavalheiros de Virgínia nos mandarem uma dúzia dos seus filhos, nós teremos um grande cuidado com a sua educação, instruí-los-emos em tudo o que conhecemos e faremos deles *homens*”.

Ninguém duvida da justeza e da sagacidade desta resposta. Mas também não é preciso ser muito perspicaz para deduzir qual terá sido o seu desfecho. Pura especulação: a escola dos nossos dias, respeitadora da diferença e valorizando as outras culturas, aceitaria o repto, mandando alguns dos seus mais talentosos alunos ou preferiria vê-los num núcleo de excelência? E essa é a questão. Saberá e poderá a escola dar conta dela?

Conclusão

Sintetizando, temos pedido sempre muito à escola: que ajudasse a manter a ordem nas cidades, disciplinando os espíritos e os corpos; que permitisse a todos o ideal democrático da igualdade entre os cidadãos; que compensasse as desvantagens sociais ou que corrigisse a lotaria da natureza; e agora, entre muitas outras coisas, que, respeitando as diferenças individuais, promova o mérito e o talento de cada um, o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos, valorize as diferenças culturais e combata as pulsões xenófobas. A questão é saber se o pode fazer. E a distância entre o que temos esperado da escola e aquilo que realmente tem sido obtido através dela talvez se possa constituir como um bom guia de trabalho.

É verdade que a escola não é redutível a uma mera agência de promoção social. Aliás, nunca o foi, como procurei mostrar no 1.º capítulo. Mas esse foi sempre, e mantém-se ainda, um dos seus grandes mobilizadores, quer em termos ideológicos, quer em termos das representações dos seus utentes e das suas estratégias de escolarização, mesmo quando as funções que lhe são atribuídas procuram valorizar outros aspectos educativos numa época em que, manifestamente, a escola também já não pode garantir empregos posteriores.

Face à forte valorização ideológica e à demagogia igualitária que a têm acompanhado desde o seu início, sabemos hoje que a escola, de facto, não chega para fazer mudar a sociedade, abolindo as desigualdades sociais. Mas

pode mudar bastante a vida das pessoas ao modificar as oportunidades que se lhes abrem ou fecham e ao fornecer-lhes instrumentos cognitivos, ferramentas de entendimento e de participação nas decisões políticas e nas transformações sociais. Fornecendo-nos instrumentos de intervenção no mundo em que vivemos, de entre os quais a compreensão dos processos histórico-sociais pelos quais cada cultura se constrói e se afirma a si própria como única, fazendo desse arbitrário um universal não será, seguramente, um aspecto menor.

E, por último, convém não esquecer, a escola é ainda um dos veículos prioritários na abertura de novas possibilidades de mobilidade social, mesmo que de um modo bem mais modesto do que o faziam crer alguns discursos dos finais do século passado e do início deste século.

Referências bibliográficas

Abreu, M. V. (1991). Situação actual da avaliação escolar: alto risco de alienação dos objectivos do sistema educativo. *Psychologica*, 5, 75-78.

Areia, M. L. et al. (1985). *Cem Anos de Antropologia em Coimbra. 1885-1995*. Coimbra: Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra.

Areia, M. L. (1996). Comunicação pessoal.

Anastasi, A. (1958). Heredity, environment and the question "how"? *Psychological Review*, 65, 197-208.

Assembleia da República (1986, 14 de Outubro). Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, I Série.

Azevedo, J. (1994). Educação e desenvolvimento: uma viagem à procura de novos horizontes. *Colóquio Educação e Sociedade*, 6, 135-158.

Balibar, E. e Wallerstein, I. (1989). *Race, Classe, Nation. Les Identités Ambiguës*. Paris: La Découverte.

Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, XXX (150), 159-173.

Barreto, A. (Org.) (1996). *A Situação Social Portuguesa, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Baudelot, C. e Establet, R. (1989). *Le Niveau Monte: Réfutation d'une Vieille Idée Concernant la Prétendue Décadence de nos Écoles*. Paris: Seuil.

Becker, G. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.

Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1994). Democratização e qualidade de ensino – Contributos para a análise da situação. In C.N.E. (Ed.) *Pareceres e Recomendações 1993* (pp. 109-176). Lisboa: CNE.

Bernstein, B. (1971). Education cannot compensate for society. In Open University (Ed.), *School and Society. A Sociological Reader* (pp. 61-66). London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1973). *Class, Codes and Control: Vol. 1*. Saint-Albans: Paladin.

Berthelot, J.-M. (1982). Réflexions sur les théories de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, XXIII, 585-604.

Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des Chances. La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*. Paris: Armand Colin.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens Pratique*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de Sociologie*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture*. Paris: Minuit.

Braga, A. M. e Fernandes, M. B. (1994). Quais e Onde? Quantos e Como? Minorias Culturais/Étnicas no 1º. Ciclo do Sistema de Ensino. Texto da comunicação apresentada ao III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Lisboa, 4-7 de Julho.

Campos, B. P. (1976). *Educação sem Seleção Social. Análise Crítica da Orientação e da Avaliação Contínuas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Candeias, A. (1981). Movimento operário português e educação (1900-1926). *Análise Psicológica*, II (1), 39-60.

Carvalho, R. (1986). *A História do Ensino em Portugal desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Changeux, J.-P. (1983). *L'Homme Neuronal*. Paris: Arthème Fayard.

Codol, J.-P. (1984). Différenciation et indifférenciation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 365, 515-529.

Cole, M. e Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 26, 867-876.

Coleman, J. S. (1968). The concept of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.

Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

Coombs, P. H. (1968). *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press.

Cortesão, L. e Alves, N. (1991). O conceito de educação intercultural. *Interculturalismo e realidade portuguesa. Inovação, 2-3*, 33-44.

Costa, A. B. (1981). Educação e desenvolvimento económico-social. In M. Silva e M. I. Tamen (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 555-573). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et Éducation. *Revue Française de Pédagogie, 82*, 65-101.

CRESAS (1978). *Le Handicap Socio-Culturel en Question*. Paris: ESF.

Cros, L. (1961). *L'Explosion Scolaire*. Paris: CUIP.

Cruz, M. B. e Cruzeiro, M. E. (Coord.) (1995). *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal, a PGA e os Estudantes Ingressados no Ensino Superior*. Lisboa: ME/DEPGEF.

Deschamps, J.-C., Lorenzi-Cioldi, F. e Meyer, G. (1982). *L'Échec Scolaire. Élève-Modèle ou Modèles d'Élèves?* Lausanne: Pierre Marcel Favre.

Dobzhansky, T. (1972). Genetics and the diversity of behaviour. *American Psychologist, 27*, 523-530.

Doise, W. (1982). *L'Explication en Psychologie Sociale*. Paris: PUF.

Duarte, T. e Gago, J. M. (1994). Doutorados em Portugal. In J. M. Gago (Coord.). *Prospectiva do Ensino Superior*

em Portugal (pp. 423-461). Lisboa: ME/DEPGEF e Instituto de Prospectiva.

Dubet, F. (1992). Le racisme et l'école en France. In M. Wieviorka (Dir.) *Racisme et Modernité* (pp. 298-306). Paris: La Découverte.

Dumont, L. (1983). *Essais Sur l'Individualisme. Une Perspective Anthropologique Sur l'Idéologie Moderne*. Paris: Seuil.

Eysenck, H. (1977). *L'Inégalité de l'Homme*. Paris: Copernic.

Flament, C. (1991). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les Représentations Sociales* (pp. 220-238) (2^a ed). Paris: PUF.

Flaxman, E. (1988). Compensatory education. In T. Husén e T. N. Postlewaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education, Vol. 2* (pp. 887-897). Oxford: Pergamon Press.

Fernandes, R. (1993). Marcos do processo histórico de alfabetização de adultos em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade, 2*, 115-144.

Formosinho, J. (Fev. 1994). *Projecto de Parecer. A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Conselho Nacional de Educação.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et Punir*. Paris: Gallimard.

Geertz, C. (Ed.) (1986). *Savoir Local, Savoir Global. Les Lieux du Savoir*. Paris: PUF.

Gilly, M. (1984). La psychosociologie de l'éducation. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie Sociale* (pp. 473-494). Paris: PUF.

Gilly, M. (1991). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Ed.) *Les Représentations Sociales* (pp. 363-386) (2^a ed). Paris: PUF.

Glick, J. (1975). Cognitive development in cross-cultural perspective. In F. Horowitz et al. (Eds.), *Review of Child Development Research, Vol. 4*. Chicago: University of Chicago Press.

Gomes, J. F. (1985). *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: INIC.

Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: University Press.

Grácio, R. (1981). Perspectivas futuras. In M. Silva e M. I. Tamen (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 649-696). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grácio, R. (1985). Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In J. E. Loureiro (Ed.), *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Tecnológicas* (pp. 43-154). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Grilo, E. M. (1993). O sistema educativo. In A. Reis (Coord.), *Portugal, 20 anos de Democracia* (pp. 406-435). Lisboa: Círculo de Leitores.

Hallak, J. (1974). *A Qui Profite l'École?* Paris: PUF.

Halsey, A. (Ed.) (1961). *Ability and Educational Opportunity*. Paris: OCDE

Héran, F. (1991). Sociologie de l'éducation et sociologie de l'enquête: réflexions sur le modèle universaliste. *Revue Française de Sociologie, XXXII*, 457-491.

Husén, T. (1975) *Influence du Milieu Social sur la Réussite Scolaire*. Paris: OCDE.

Husén, T. (1986). *The Learning Society Revisited*. Oxford: Pergamon.

Husén, T., Tuijnman, A. e Halls, W. D. (Eds.) (1992). *Schooling in Modern European Society. A Report of the Academia Europea*. Oxford: Pergamon.

Hutmacher, W. (1987). Enjeux culturels dans les politiques éducatives. In OCDE (Ed.), *L'Éducation Multiculturelle* (pp. 356-375). Paris: OCDE.

Isambert-Jamati, V. (1981). A quoi attribuer les changements? In G. Mialaret e J. Vial (Dir.), *Histoire Mondiale de l'Éducation. Tome 3* (pp. 99-114). Paris: PUF.

Jacquard, A. (1982). *Au Pêril de la Science?* Paris: Seuil.

Jacquard, A. (1989). *Elogio da Diferença. A Genética e os Homens*. Lisboa: Europa-América.

Jensen, A. (1969). How can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review, 39*, 1-123.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concepts et théorie. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie Sociale* (pp. 357-378). Paris: PUF.

Karabel, J. e Halsey, A. H. (Eds.) (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford Univ. Press.

Labov, W. (1970). The logical non-standard english. In F. Williams (Ed.), *Language and Poverty* (pp. 153-189). Chicago: Markham Press.

Lemaine, G. (1974). Social differentiation and social originality. *European Journal of Social Psychology*, 4 (1), 17-52.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie Structurale*. Paris: Plon.

Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review*, 48, 1, 32-64.

Ministério da Educação (1991, 13 de Março). Despacho Normativo n.º 63/91. *Diário da República, I Série B*.

Miranda, S. (1981). Portugal e o ocedéismo. *Análise Psicológica*, II(1), 25-38.

Mollo, S. (1970). *L'École dans la Société: Psychosociologie des Modèles Éducatifs*. Paris: Dunod.

Mollo-Bouvier, S. (1986). *La Sélection Implicite à l'École. Pratiques du Discours et Discours de la Pratique*. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse, son Image et son Publique* (2^a ed.). Paris: PUF.

Moscovici, S. (1989). Préface. In D. Jodelet, *Folies et Représentations Sociales* (pp. 9-30). Paris: PUF.

Moscovici, S. (1992). La nouvelle pensée magique. *Bulletin de Psychologie*, 405, 301-324.

Moscovici, S. e Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie Sociale* (pp. 539-566). Paris: PUF.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença/G.I.S.

Mónica, M. F. (1980). Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do séc. XX. *Análise Social*, XVI (63), 499-518.

OCDE (1962). *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. Paris: OCDE.

OCDE (1974). *Vers un Enseignement Supérieur de Masse*. Paris: OCDE.

OCDE (1985). *L'Enseignement dans la Société Moderne*. Paris: OCDE.

OCDE (1987). *L'Éducation Multiculturelle*. Paris: OCDE.

OCDE (1992). *Education at a Glance. OECD Indicators/ Regards sur l'Éducation. Les Indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.

OCDE (1993). *Education at a Glance. OECD Indicators/ Regards sur l'Éducation. Les Indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.

OCDE (1995). *Regards sur l'Éducation. Les Indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.

Paillard, M. e Gilly, M. (1972). Représentations des finalités de l'école primaire par des pères de famille: première contribution. *Cahiers de Psychologie*, 15, 227-238.

Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. *Revue Française de Sociologie*, XXIII, 551-584.

Perrenoud, P. (1984). *La Fabrication de l'Excellence Scolaire*. Genève: Librairie Droz.

Petit, A. (1982). *Production de l'École – Production de la Société*. Genève: Librairie Droz.

Petit, A. (1987). Histoire et sociologie. *Revue Française de Pédagogie*, 78, 21-29.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pinto, J. M. (1991). Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais. In S. Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma Abordagem Pluridisciplinar* (pp. 15-32). Porto: Afrontamento.

Pires, E. L. (1988). Escolaridade básica, universal e gratuita. In E. L. Pires et al., *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 10-40). Porto: ASA.

Plowden, Report (1967). *Children and Their Primary Schools, 2 Vols. A Report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Postic, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Ramos, R. (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 41-68.

Ramos, R. (1994). *A Segunda Fundação (1890-1926)*. In J. Mattoso (Dir.), *História de Portugal*, 6º vol. Lisboa: Círculo de Leitores.

Raposo, N. V. A. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.

Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 13-40.

Rogoff, B. (1981). Schooling and the development of cognitive skills. In H. C. Triandis e A. Heron (Eds.),

Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol. 4: Developmental Psychology (pp. 233-294). Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Roqueplo, P. (1974). *Le Partage du Savoir*. Paris: Seuil.

Rousseau, J.-J. (1772). Considérations sur le Gouvernement de la Pologne (1772). In *Oeuvres Complètes, Vol. III*. Paris: Seuil.

Rousseau, J.-J. (1754/1990). *Discurso Sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. Lisboa: Europa-América.

Sampaio, J. S. (1975). *O Ensino Primário 1911-1969: Vol. I*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.

Santos, B. S. (1994). *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.

Schiele, B. e Boucher, L. (1991). L'exposition scientifique: une manière de représenter la science. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales* (pp. 406-424) (2ª ed.). Paris: PUF.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *American Economic Review*, Vol. 51, 1-17. Reproduzido em J. Karabel e A. H. Halsey (Eds.), *op. cit.*, pp. 313-324.

SCOPREM (1993). *Base de Dados Entreculturais I*. Lisboa: ME/SCOPREM.

SCOPREM (1995a). *Base de Dados Entreculturais II*. Lisboa: ME/SCOPREM.

SCOPREM (1995b). *Base de Dados Entreculturais III e IV*. Lisboa: ME/SCOPREM.

SCOPREM (1995c). *Base de Dados Entreculturais V*. Lisboa: ME/SCOPREM.

SCOPREM (s.d.). *Escolas Pluriculturais*. Lisboa: ME/SCOPREM.

Serrão, J. (1981). Estrutura social, ideologias e sistema de ensino. In M. Silva e M. I. Tamen (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 17-48). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Siano, V. (1985). *L'École, la Société et les Paysans. Représentations Sociales, Idéologies et Mentalités*. Thèse de Doctorat de Troisième Cycle. Aix-en Provence: Univ. de Provence, U.E.R. de Psychologie.

Simões, M. R. (1991). Avaliação escolar: fundamentos para uma perspectiva psicológica. *Psychologica*, 5, 79-89.

Sozcka, L. (1994). Para uma perspectiva ecológica em psicologia social. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (pp. 385-415). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sue, R. (1993). La sociologie des temps sociaux, une voie de recherche en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 61-72.

Taguieff, P.-A. (Dir.) (1991a). *Face au Racisme*, 2 vol. Paris: La Découverte.

Taguieff, P.-A. (1991b). Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'anti-racisme. In P.-A. Taguieff (Dir.), *Face au Racisme. Tome II: Analyses, Hypothèses, Perspectives* (pp. 13-63). Paris: La Découverte.

Taguieff, P.-A. (1993). L'anti-racisme en crise. Éléments d'une critique réformiste. In M. Wiewiorka (Dir.), *Racisme et Modernité* (pp. 357-392). Paris: La Découverte.

Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: University Press.

Tavares, L. V. (1991). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos. Modelos e Perspectivas*. Lisboa: ME/GEP.

Touraine, A. (1993). Le racisme aujourd'hui. In M. Wiewiorka (Dir.), *Racisme et Modernité* (pp. 23-41). Paris: La Découverte.

Valente, V. P. (1973). *O Estado Liberal e o Ensino – os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa: GIS.

Valente, V. P. (1974). *Uma Educação Burguesa. Notas Sobre a Ideologia do Ensino no Século XIX*. Lisboa: Livros Horizonte.

Verne, E. (1987). Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique. In OCDE (Ed.), *L'Éducation Multiculturelle* (pp. 27-65). Paris: OCDE.

Vouluzan, J. (1975). *L'École Primaire Jugée*. Paris: Larousse.

Wiewiorka, M. (1991). *L'Espace du Racisme*. Paris: Seuil.

Wiewiorka, M. (Dir.) (1993). *Racisme et Modernité*. Paris: La Découverte.