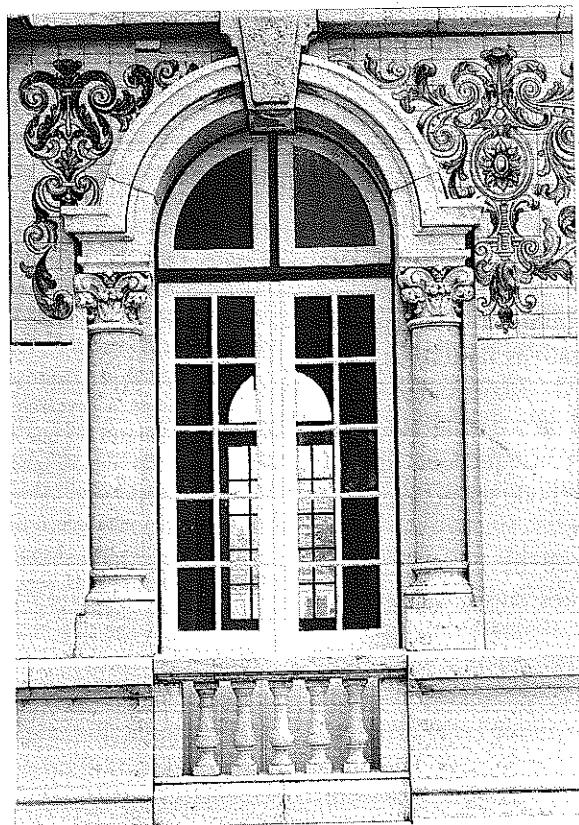


INTRODUÇÃO
AUTORES FUNDADORES DA SOCIOLOGIA
ÉMILE DURKHEIM
Método sociológico
MAX WEBER
K. MARX E A NOÇÃO DE CLASSE SOCIAL
Síntese
AS CORRENTES NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
Paradigma determinista
Paradigma da acção
Conclusão: consequências no olhar da acção educativa



Perspectivas Teóricas da Sociologia

INTRODUÇÃO

As perspectivas teóricas da sociologia em geral e da sociologia da educação em particular são variadas, mas é possível reagrupá-los em torno de opções fundamentais que podemos denominar como paradigmas sociológicos.

Por paradigma sociológico entendemos, com R. Boudon, «um conjunto de proposições ou de enunciados metateóricos, não tanto sobre a realidade social, mas antes sobre a linguagem a empregar para tratar a realidade social» (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 617).

A grande clivagem entre paradigmas sociológicos distintos decorre da forma de ver a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Encontram-se, por um lado, as teorias que consideram que a sociedade é uma instância que se impõe aos indivíduos, sendo estes praticamente reduzidos à sua qualidade de produtos dessa sociedade.

Estas teorias centram-se na explicação da reprodução da sociedade em períodos de funcionamento social estabilizado. Em contrapartida, surgem as abordagens que perspectivam uma interacção dialéctica entre o indivíduo e a sociedade. Se a sociedade, para se perpetuar, tem de se reproduzir nos novos membros, essa sociedade é também produzida nas e pelas interacções entre os seus membros.

Os aspectos da vida social que vão ser relevantes para a análise sociológica são de tipo diferente numa e noutra perspectiva, como veremos.

A apresentação que a seguir fazemos das perspectivas teórico-sociológicas desdobra-se em duas partes.

O pensamento de dois fundadores da sociologia, Max Weber e Émile Durkheim, que são autores paradigmáticos das duas tendências acima referidas, já que inspiram muito do que ainda hoje se faz em sociologia, é o objecto da apresentação da primeira parte do capítulo. Com o objectivo de facilitar, aos leitores interessados, o retomar as obras originais destes autores, optámos, nesta apresentação, pelo uso frequente de citações directas.

Complementarmente apresentamos um apontamento sobre o conteúdo do conceito de classe social em K. Marx, tendo em conta o uso frequente que certas correntes da sociologia da educação fazem de conceitos daí derivados.

Numa segunda parte apresentamos alguns apontamentos de abordagens sociológicas que têm sido usadas no estudo da educação e da escola.

Reagrupámos essas abordagens em torno do paradigma determinista e do paradigma da acção. Dentro do paradigma determinista no campo da educação, consideraremos tanto a perspectiva do funcionalismo, que corresponde afinal a uma abordagem da reprodução consensual, como a perspec-

tiva comumente conhecida por teorias da reprodução ou teorias críticas, que correspondem a abordagens da reprodução conflitual. No paradigma da acção na área da educação distinguiremos as abordagens macrossociais, microssociais e mesossociais que correspondem à dimensão organizacional.

AUTORES FUNDADORES DA SOCIOLOGIA

Émile Durkheim e Max Weber pertencem ao que R. Aron chama a geração de sociólogos da passagem do século. São ambos expoentes destacados da cultura europeia da época, diferenciando-se na perspectiva que desenvolveram de sociologia.

Para compreender a distinção de perspectivas teóricas de M. Weber e de E. Durkheim importa ter em consideração o ambiente intelectual da época na Alemanha e em França.

O ambiente cultural leva a que a sociologia alemã se desenvolva no cruzamento entre a história, a economia e a psicologia. Pelo contrário, em França, a sociologia afirma-se por oposição e negando o estatuto de ciências àqueles campos disciplinares (Boudon, 1992, 24-26).

Em França, as ideias positivistas de Auguste Comte influenciaram fortemente E. Durkheim, nomeadamente na concepção totalista do social e na classificação das ciências. A classificação das ciências de A. Comte estabelecia uma evolução entre a física e a biologia, considerando que a sociologia era o último elo que faltava nesta evolução. A reforçar esta leitura era aduzida a correspondência que esta classificação apresentava com a sequência pela qual as ciências tinham surgido. Da classificação de Comte não constavam nem a história, nem a economia, nem a psicologia. Imbuído do espírito positivista, E. Durkheim vai preocupar-se em distanciar a sociologia de qualquer influência da psicologia, tomando como modelo de actividade científica a física clássica, tal como existia no final do século. Assim, Durkheim considera que a sociologia deve tratar os factos

sociais como coisas e estudar as leis que traduzam as relações que existam entre esses factos sociais. E a sociologia aparecerá como tendo métodos tanto mais científicos quanto mais os sociólogos adoptarem os métodos da física da época. Vemos, assim, que em França, a forma de afirmar o carácter científico da abordagem sociológica foi feita negando o estatuto de ciências aos campos disciplinares que não tomassem as ciências ditas exactas como modelo.

Na Alemanha da mesma época, o ambiente cultural era bastante diferente. As questões teóricas que animavam a discussão situavam a diferença do estatuto epistemológico das «ciências do espírito ou da cultura» e das «ciências da natureza» no centro do debate. Uma importante controvérsia sobre a especificidade do estatuto epistemológico das ciências do espírito ou da cultura preocupava os intelectuais alemães. Em síntese, esta controvérsia defendia que o método de estudo das ciências físicas apenas pode pretender explicar regularidades encontradas entre factos e coisas observados do exterior, sendo, no entanto, desadequado para as ciências que estudam comportamentos humanos conscientes, em que se tem de tomar em consideração o sentido que a pessoa atribui às acções. Tal seria o caso da história, da economia, da psicologia e da sociologia nascente (Simmel, 1920, pp. 163-170). Noutros termos, o estudo de fenómenos que envolvem comportamentos humanos não se pode basear no método positivista, mas em processos interpretativos que visem a compreensão desses comportamentos.

Assim, era lançado o debate sobre o conteúdo da noção de objectividade. O que era a objectividade, por exemplo, em história? Seria orientarmos por uma mera perspectiva objectivista, que apenas tentasse descrever o que se passou de forma «realista»? Ou, pelo contrário, a história não podia evitar o trabalho de interpretação daquilo que aparecia como dados históricos? E até aonde ir no processo de interpretação mantendo-nos no registo da abordagem histórica? A sociologia alemã vai, pois, emergir tendo como pano de fundo estas questões.

Émile Durkheim



E. Durkheim nasceu numa família judia, em 1858, e morreu em 1917 (Aron, 1991, pp. 385-386). Era filósofo de formação inicial, tendo frequentado a escola mais prestigiada do ensino universitário francês: a École Normal Supérieure. Esta formação de base vai ajudar a perceber que, ao fundar a sociologia como novo campo do saber universitário, vai ter de se afirmar, por um lado, contra a própria filosofia e por outro, contra a psicologia, uma vez que eram os parentes próximos com que havia o perigo de ser confundida. Em 1880 é nomeado professor de Pedagogia e de Ciência Social da Faculdade de Letras da Universidade de Bordéus, no primeiro curso de Sociologia criado em universidades francesas. Oito anos mais tarde, este curso é transformado naquilo que em França é chamado *cátedra magistral*, expressão do reconhecimento da disciplina na comunidade académica universitária. Em 1913, a sua cátedra na Sorbonne toma o título de «cátedra de Sociologia».

A sociologia alemã também não pode contornar o pensamento que entretanto se desenvolve na economia, nomeadamente em dois aspectos: o primeiro é a evolução do pensamento económico no seio do qual surge o princípio da necessidade de relacionar os fenómenos macroscópicos aos fenómenos microscópicos, em que, para compreender aqueles, temos de ter em consideração o funcionamento dos actores que lhe deram origem; o segundo aspecto é a importância da abordagem dos factos sociais e económicos de K. Marx. Não cabe na estrutura deste livro aprofundar esta problemática, mas importa, no entanto, salientar que a produção de Marx é polifacetada e que a sua influência se estende dos intelectuais aos movimentos que se reclamam da sua herança ideológica (Aron, 1991, pp. 142-143).

ÉMILE DURKHEIM

O conhecimento do pensamento de E. Durkheim como de qualquer grande autor de sociologia exige a compreensão dos pressupostos em que assenta a sua abordagem.

Especificidade dos pressupostos sociológicos

Iremos apresentar a forma como este autor perspectiva a integração do indivíduo na sociedade, a função da ordem moral e o primado da sociedade sobre o indivíduo.

A integração dos indivíduos na sociedade

E. Durkheim preocupa-se em saber como acontece a vida em sociedade; como é possível a cooperação humana; como é que a sociedade não se desintegra. Este autor vai centrar a sua reflexão sobre a necessidade de consenso social para que a vida em sociedade possa existir. A questão de base de E. Durkheim desdobra-se então nas seguintes: como chega um conjunto de indivíduos a constituir uma sociedade? Como se explica a integração dos indivíduos na sociedade?

Para se dar conta dos mecanismos pelos quais os indivíduos são integrados na sociedade vai recorrer ao conceito de consenso. A vida em sociedade é possível porque há níveis aceitáveis de consenso partilhados pelos seus membros. Esta

perspectiva consensual da sociedade expressa-se de forma diferente nas sociedades arcaicas e na sociedade europeia da época do autor, ou seja, na transição do século XIX para o século XX. O consenso nas sociedades arcaicas, caracterizadas pelo que chama *solidariedade mecânica*, deriva da semelhança que existe entre os membros dessas sociedades. Nas sociedades modernas, caracterizadas por uma solidariedade orgânica, esse consenso resulta da diferenciação dos membros da sociedade e da interdependência que os liga com um correlativo sistema de direitos e deveres (Durkheim, 1960, vol. II, p. 204).

O consenso surge, de forma explícita ou implícita, ao longo da obra do autor, ligado à coerção. A coerção aparece como fundamental para assegurar a conformação dos indivíduos à sociedade. No caso em que o indivíduo interioriza as normas sociais e rege os seus comportamentos por elas, essa coerção pode nem ser sentida. No entanto, se o indivíduo violar essas regras, a coerção, sob a forma de pressão social, vai tornar-se patente. Mas R. Aron interroga-se até que ponto «a coerção, na perspectiva de E. Durkheim, constitui a essência do fenómeno social ou é apenas uma característica externa que permite reconhecê-lo» (Aron, 1991, p. 339). Em certas passagens, a resposta de E. Durkheim é a da segunda opção. No entanto, a leitura do texto, em muitas outras passagens, induz a ideia de que a coerção seria mais do que essa característica exterior que permite reconhecer o fenómeno social.

Regulação da sociedade

Para este autor, a instância que regula a sociedade é a ordem moral que toma forma na norma moral: «Mostrámos que esta norma tinha por função evitar o desmoronamento da consciência comum e, por consequência, da solidariedade social e que não pode desempenhar este papel senão na condição de ter um carácter moral» (Durkheim, 1960, vol. II, p. 194).

Ora a ordem moral vigente na sociedade tem uma génese e um estatuto peculiar: tem origem no

funcionamento da própria sociedade e acaba por se impor aos seus membros, condicionando-os. «Foi essa mesma sociedade que, à medida que se ia formando e consolidando, extraiu do seu próprio seio essas grandes forças morais, perante as quais o homem sentiu a sua inferioridade» (id., 1963, p. 70).

Essas forças morais ou ordem moral, que correspondem à totalidade de crenças e sentimentos comuns aos cidadãos de uma mesma sociedade, formam um determinado sistema que tem a sua própria existência e constituem a consciência comum ou colectiva.

Daqui decorre que as instituições sociais são moduladas pelos princípios básicos da ordem moral comum. Esta ordem moral não é indiferente ao funcionamento de qualquer instituição social. Tal é o caso, como veremos, da instituição escolar. Acresce que, existindo uma pressão social sobre os indivíduos, quando os seus comportamentos divergem destes princípios básicos, há mecanismos que reforçam esta ordem moral.

Primado da sociedade sobre o indivíduo

A ideia do primado da sociedade sobre o indivíduo é central na sociologia de E. Durkheim. A noção de sociedade é apresentada como uma grande entidade moral que ultrapassa o indivíduo. Segundo o autor, a relação da sociedade com os indivíduos apresenta um paralelismo considerável com a representação, que na época existia, da relação de Deus com o homem. Aliás, a propósito da função do professor, é feito expressamente o paralelo entre a autoridade do sacerdote, que fala em nome dessa instância superior que é Deus, e o mestre laico, que fala em nome dessa instância superior que é a sociedade:

«Aquilo que constitui a autoridade com o qual tão facilmente se adorna a palavra do sacerdote é o elevado ideal que ele possui na sua missão, uma vez que ele fala em nome de um deus do qual se julga e se sente mais próximo do que a multidão dos profanos. O mestre laico pode e deve possuir algo desse sentimento. Também ele é o órgão de

uma grande entidade moral que o ultrapassa: a sociedade. Da mesma forma que o sacerdote é o intérprete do seu deus, o mestre é o intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país» (id., *ibid.*, p. 34).

A perspectiva de E. Durkheim sobre a sociedade e os factos sociais é uma perspectiva holística, no sentido em que apenas se consideram pertinentes as características do todo, sendo irrelevante a consideração das partes, neste caso as organizações, grupos ou indivíduos, que constituem esse todo. Por isso considera que um fenómeno social é «um estado do grupo que se repete nos indivíduos porque se impõe a eles; está em cada parte porque está no todo, e não no todo porque está nas partes» (id., 1950, p. 35). Noutros termos, o que é social é-o porque está na sociedade, e por isso está nos indivíduos que compõem essa sociedade. A inversa não é verdadeira. Estamos perante uma frase onde se torna bem patente o primado que é dado nesta perspectiva à sociedade.

Assim, o indivíduo está não só subordinado à entidade transcendente que é a sociedade, como não é tido em consideração, na sua individualidade, na abordagem proposta.

MÉTODO SOCIOLOGICO

O método sociológico proposto por Durkheim foi sistematizado pelo próprio autor. Destacaremos, nesta breve apresentação, a formulação, dada pelo autor, do domínio da sociologia, das regras do método sociológico e da análise causal e funcional dos factos sociais.

Conceito de facto social

O domínio da sociologia é o estudo dos factos sociais. Para E. Durkheim, facto social tem uma definição muito precisa. «Facto social é toda a maneira de fazer, fixada ou não, susceptível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior» (Durkheim, 1950, p. 39).

A noção de coerção está, pois, segundo o autor, intimamente ligada à noção de facto social. Com efeito, um facto social reconhece-se «pelo poder de coerção externa que exerce ou é susceptível de exercer sobre os indivíduos; e a presença desse poder reconhece-se, por sua vez, pela existência de uma sanção determinada ou pela resistência que o facto opõe a qualquer iniciativa individual que tende a violá-lo» (id., *ibid.*, p. 36).

Viver em sociedade é assumir um conjunto complexo de obrigações sociais. Mas «tudo o que ela (obrigação social) implica é que as maneiras colectivas de agir ou de pensar têm uma realidade exterior aos indivíduos que, em cada momento do tempo, a elas se conformam» (id., *ibid.*, p. 23).

À sociologia compete pois estudar este conjunto complexo de relações sociais que permite que a sociedade exista e subsista, impondo-se aos indivíduos. E essa imposição acontece também pelo prestígio de que «estão investidas» certas normas sociais (id., *ibid.*).

Regras do método sociológico

Como bom positivista, E. Durkheim teve a preocupação de explicitar regras do método sociológico compatíveis com a sua noção de processo científico. Vejamos a formulação que dá para o que considera ser o cerne do método sociológico.

«A primeira regra e a mais fundamental é: considerar os factos sociais como coisas» (Durkheim, 1950, p. 41). E explicita o que entende por coisa: «É coisa, com efeito, tudo o que é dado, tudo o que se oferece, ou antes se impõe à observação. Tratar os fenómenos como coisas é tratá-los na qualidade de dados que constituem o ponto de partida da ciência» (id., *ibid.*, p. 52). E acrescenta um pouco mais à frente: «Devemos, portanto, considerar os fenómenos sociais em si mesmos, desligados dos sujeitos conscientes que deles têm representações; é preciso estudá-los de fora, como coisas exteriores, porque é deste modo que se nos apresentam» (id., *ibid.*, p. 52).

O estudo sociológico de um fenómeno deve, pois, contemplar, em primeiro lugar, a sua definição. «O primeiro passo do sociólogo deve ser, por-

tanto, definir aquilo de que se trata, para que ele saiba bem o que está em causa» (id., ibid., p. 58).

Para a análise dos fenómenos sociais, E. Durkheim introduz no seu método sociológico a regra de explicação em termos causais e funcionais.

Por explicação causal entende a relação que se deve estabelecer entre o facto em análise e os factos que lhe sejam anteriores. «Chegamos portanto à seguinte regra: A causa determinante de um facto social deve ser procurada entre os factos sociais anteriores e não nos estados de consciência individual» (id., ibid., p. 124). Mas o autor esclarece que este raciocínio se aplica ao estudo tanto das causas do facto social como das funções que esse facto desempenha no âmbito da sociedade. Assim, mais adiante completa a formulação anterior, dizendo que «a função de um facto social deve ser sempre procurada na relação existente entre ele e um determinado fim social» (id., ibid., p. 125).

Não basta, pois, explicar as causas de um fenómeno social. E. Durkheim afirma explicitamente que «quando tentamos explicar um fenómeno social, devemos investigar separadamente a causa eficiente que o produz e a função que ele desempenha» (id., ibid., p. 112). Mas a explicação funcional de um facto social deve examinar a sua utilidade para a sociedade, e não para os indivíduos. Deve determinar a forma pela qual *serve* «as necessidades gerais do organismo social», e não os objectivos ou necessidades dos indivíduos. O que é relevante é considerar o contributo de cada fenómeno social para a manutenção da ordem e da estabilidade social.

No referente aos sistemas educativos, E. Durkheim retoma exactamente este raciocínio:

«Eis aqui, pois, dois grupos de problemas cujo carácter puramente científico não pode ser contestado. Uns são relativos à génese; outros referem-se ao funcionamento dos sistemas de educação. Em todas estas pesquisas se trata simplesmente, ou de descrever as coisas presentes ou passadas, ou de lhes procurar as causas, ou ainda de lhes determinar os efeitos.» (id., 1963, p. 44.)

Salientemos que, pese embora as variações introduzidas, esta perspectiva de fundo de leitura

das questões ligadas à educação tem sido muito persistente e reiterada na sociologia da educação.

Importa ressaltar que, tendo E. Durkheim ocupado uma cátedra de professor de Pedagogia e de Ciência Social, teve, não só por interesse teórico, mas também por função, de se debruçar sobre problemas de educação. Nessa medida dispomos de um desenvolvimento considerável do pensamento deste autor sobre educação.

E. Durkheim e a educação

[...] a educação é um assunto eminentemente social, tanto pelas suas origens como pelas suas funções.

Durkheim, 1963, p. 60

Não fora o sentido de exclusividade atribuído ao advérbio, e muitos autores poderiam concordar com a frase *eminentemente social*. Noutros termos, a educação tem uma dimensão social óbvia. Já outro tanto não se poderá dizer se se pretender considerar que o estudo da educação é um assunto exclusivamente social. Mas vejamos de mais perto qual o pensamento do autor.

Para Durkheim, a sociedade só sobrevive se existir entre os seus membros um grau suficiente de homogeneidade: a educação perpetua e reforça esta homogeneidade fixando na criança, desde o princípio, semelhanças essenciais exigidas pela vida colectiva. Assim, a análise sociológica que vai ser feita da educação, assentando na explicação causal e funcional, vai girar em torno do conceito de integração dos indivíduos na sociedade.

Definição da educação

A definição de educação é o objectivo formulado à cabeça do primeiro capítulo da obra *Sociologia e Educação*. E. Durkheim vai formular essa definição da seguinte forma: «A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvol-

ver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio específico a que ela se destina particularmente» (Durkheim, 1963, p. 17). Saliente-se que esta formulação pressupõe uma acção das gerações adultas *sobre* as mais novas e a conformação àquilo que é reclamado pela sociedade em geral ou por segmentos particulares da sociedade.

Assim, a educação deverá simultaneamente responder a duas solicitações: homogeneizar e diferenciar os seus membros, assegurando a reprodução dessa mesma sociedade. «Muito longe de a educação ter por objectivo único ou principal o indivíduo e os seus interesses, a educação é, antes do mais, o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições da sua própria existência. A sociedade só pode viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade? Pois a educação perpetua e reforça tal homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as similitudes essenciais que a vida colectiva pressupõe. Mas, por outro lado, qualquer cooperação seria impossível sem uma certa diversidade? Pois a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária ao diversificar-se a si mesma e ao especializar-se» (id., ibid., pp. 69-70).

Importa, pois, olhar a sociedade e ver como nela a educação se enquadra.

Explicação causal e funcional da educação

Isto significa que, segundo Durkheim, a educação é social por natureza e um meio em vista de um fim determinado pela sociedade. Não o é nem pelo educando, nem pelos professores, nem pelos administradores. A função da educação deve desenvolver as competências e as capacidades de que a sociedade necessita.

A educação realiza a sua função na sociedade criando:

- a) Uma semelhança básica de pensamento, valores e normas entre os seus membros;

- b) A especialização que a divisão do trabalho exige.

Assim, a educação cria as condições para que a sociedade se perpetue.

As funções da educação são preservar a sociedade e socializar, humanizar o homem, fornecendo-lhe referenciais normativos e cognitivos que lhe faltam. A socialização é o processo através do qual a criança se forma de acordo com as necessidades da sociedade.

A consequência desta visão da educação é que qualquer questão sobre a organização do processo de educação é sempre referenciada à função do sistema, isto é, formulada em termos da socialização adequada do indivíduo.

Esta visão tem como consequência ser a educação vista essencialmente como uma força conservativa e integrativa.

Em termos mais específicos surgem questões como:

- O que deve ser ensinado na escola: *o acto pedagógico*;
- Quais as responsabilidades dos professores: *o papel dos professores*;
- Qual o objectivo da presença dos alunos na escola: *o papel dos alunos*;
- Que relação deve existir entre professores e alunos: *as relações professor-aluno*.

O acto pedagógico

Para que o acto pedagógico tenha sentido e não seja desvirtuado importa que, primordialmente, ele contribua para adequar o novo membro da sociedade àquilo que essa sociedade quer. Com efeito, «a educação possui, antes do mais, uma função colectiva» (Durkheim, 1963, p. 25). Mas, uma vez que «os objectivos da educação são eminentemente sociais», deve ser assegurada uma analogia entre a instituição escolar e a instituição social. E isto passa, por exemplo, pelo controlo social, que deve ter tradução no controlo que se exerce sobre

os alunos na escola. «Existe uma disciplina, tanto na escola como na cidade. As regras que determinam os deveres do estudante são comparáveis às que prescrevem ao homem feito a sua conduta. As sanções e as recompensas que se relacionam com as primeiras não deixam de se assemelhar às sanções e recompensas que sancionam as segundas» (id., *ibid.*, p. 76).

Aquilo que a sociedade quer é consubstanciado no seu sistema educativo, «o sistema educativo próprio desse país e dessa época» (id., 1963, p. 41), que varia de sociedade para sociedade.

E o conteúdo do acto educativo não parece preocupar o autor desde que seja assegurada a reprodução do perfil do indivíduo em que se venham a reflectir as particularidades da organização social.

«O homem que a educação deve realizar não é o homem tal como a natureza o fez, mas tal como a sociedade quer que seja; e esta quer-o tal como a sua economia interna o exige» (id., *ibid.*, p. 68). E acrescenta: «Assim, tanto no presente como no passado, o nosso ideal pedagógico é, até no pormenor, obra da sociedade. É ela quem nos retrata o homem que devemos ser, e nesse retrato vêm-se reflectir todas as particularidades da sua organização» (id., *ibid.*, p. 69).

Esta perspectiva tem, como se poderia esperar, uma correlativa definição do papel do professor.

O papel do professor

Educar os novos membros da sociedade é participar na tarefa de nela os integrar, tornando-os conscientes das normas por que se deve reger a sua conduta e do valor transcendente da sociedade ou grupo social a que pertencem. Cabe ao professor participar na tarefa de conformação dos novos membros da sociedade. Além dos pais, é ao professor que a sociedade confia a tarefa de socializar os novos membros. Vale a pena reter a expressão utilizada: «[...] ao ser egoísta e insociável que acaba de nascer, ela (sociedade) acrescenta um outro, capaz de levar uma vida sociável e moral.» O que está em causa não é estimular o desenvolvimento numa certa direcção. É ao ser que existe acrescen-

tar um outro. Esta expressão dá a medida da exterioridade deste novo ser.

E é essa sociedade que tem de lembrar isto mesmo ao professor. «É pois a ela (sociedade) que cabe lembrar incessantemente ao professor quais as ideias, os sentimentos que é necessário inculcar na criança para a harmonizar com o meio em que a mesma deverá viver» (Durkheim, 1963, p. 71). E, para levarem a cabo essa tarefa, pais e professores devem aparecer à criança como a encarnação do dever: «Necessário se torna que pais e mestres sejam para ela (criança) o dever encarnado e personificado [...] o tom imperativo [...] o respeito que inspira nas vontades e que as obriga a inclinar-se [...]» (id., *ibid.*, p. 33).

Papel do aluno

Aos alunos compete-lhes inclinarem-se perante a inevitabilidade com que os modelos a seguir lhes são apresentados. O espaço que E. Durkheim dá ao desenvolvimento da individualidade da criança está bem patente quando afirma «que a sociedade se encontra, pois, aquando de cada nova geração, em presença de uma quase tábua rasa» (Durkheim, 1963, p. 70). Ao admitir-se que se parte de uma tábua rasa não se está a dar nenhum espaço à individualidade e originalidade de cada novo membro. Não resta pois muita liberdade de acção.

«A criança deve pois ser exercitada a reconhecê-la (a autoridade do dever e da razão) na palavra do educador e a submeter-se ao seu ascendente» (id., *ibid.*, p. 35).

Relações entre educador e educando

Esta perspectiva vai traduzir-se numa forma específica de encarar as relações que se estabelecem entre educador e educando:

«Duas condições encontram-se realizadas nas relações mantidas entre o educador e a criança submetida à sua acção:

- 1.º A criança encontra-se naturalmente num estado de passividade...

- 2.º O ascendente que o mestre tem naturalmente sobre o seu aluno, na sequência da superioridade da sua experiência e da sua cultura, propiciará naturalmente à sua acção o poder eficaz que lhe é necessário» (Durkheim, 1963, p. 31).

É, pois, da autoridade inerente ao professor que decorre o «impulso» da acção educativa.

«[...] verificamos qual o impulso essencial da acção educativa. Aquilo que constitui a influência do magnetizador é a autoridade que das circunstâncias lhe advém» (id., *ibid.*, p. 32).

E E. Durkheim chama a atenção para o facto de a realidade da turma ser diferente da de um aglomerado de crianças. «Na realidade, uma turma é uma pequena sociedade, e torna-se necessário não a orientar como se se tratasse de um simples aglomerado de sujeitos, independentes uns dos outros» (id., *ibid.*, p. 57). E acrescenta: «As crianças de uma turma pensam, sentem e agem de uma forma diferente de quando se encontram isoladas» (id., *ibid.*). E conclui que é importante discernir o que está em *causa* «a fim de prevenir e combater uns e utilizar os outros».

Esta afirmação retoma, para o caso da turma, as afirmações que o autor faz relativamente à sociedade em geral para justificar que se devem evitar explicações que recorram à dimensão psicológica (id., 1950, pp. 119-120)

Analisando a teorização feita por Durkheim, vemos que, para este autor, a sociedade é distinta dos indivíduos, exercendo uma influência do exterior, numa palavra, os molda. A sociedade tem uma existência em si mesma, sendo independente e exterior aos indivíduos. A sociedade faz os indivíduos, mas os indivíduos não fazem a sociedade. Por isso considera irrelevante considerar o significado ou as intenções das acções dos indivíduos. Relembre-se ainda que todo o seu esforço para afirmar a sociologia como disciplina universitária é feito contra a psicologia. É bem tradução disso a sua afirmação: «[...] todas as vezes que um fenómeno social é directamente explicado por um

fenómeno psíquico podemos estar certos de que a explicação é falsa» (id., *ibid.*, p. 120). Mas não é só a explicação directa do social pelo individual que é negada, mas toda a explicação que passe por tomar em consideração o sentido que as pessoas atribuem às suas acções.

Vemos que a noção de sociedade em Durkheim é dificilmente compaginável com a tomada em consideração das margens de liberdade individual que subsistem sempre, por pequenas que sejam, em qualquer sociedade. A sociologia que quer implementar é perfeitamente incapaz de se dar conta da especificidade das acções dos indivíduos que compõem a sociedade. Por isso, Santos Silva afirma que «o vector mais vulnerável do programa do (nosso) autor reside no dualismo extremo que institui entre totalidade social e personalidade singular. O problema está em que esse é o alicerce de todo o edifício teórico que construiu» (Silva, 1988, p. 36).

Compreende-se, pois, que R. Boudon e F. Bourricaud afirmem que a «referência a Durkheim permite conferir uma autoridade científica à visão segundo a *qual* «o indivíduo não é senão a materialização das estruturas» (Boudon e Bourricaud, 1982, 204).

Considerando o sociologismo a perspectiva segundo a qual tudo pode ser reduzido ao social, e só o social é que é relevante, compreendemos que este autor tenha sido uma caução científica para muitas abordagens deste tipo.

E. Durkheim vai ter uma influência extremamente grande no devir da sociologia em geral e da sociologia da educação em particular, na medida em que os seus escritos inspiraram gerações de sociólogos, por vezes mesmo de escolas que se apresentavam como antagónicas.

MAX WEBER

A obra de M. Weber não é facilmente catalogável. Com efeito, os seus interesses teóricos situa-

Max Weber



Max Weber nasceu na Alemanha, em 1864, e morreu em 1920 (Aron, *ibid.* pp. 541-544; Durand e Weil, 1989, pp. 58-59). Era oriundo de uma família de industriais e negociantes de têxteis. O seu pai, que foi deputado, era jurista. Grande número de intelectuais e homens políticos frequentavam a casa de seus pais. Ele próprio fez o curso de Direito, embora desde logo se tenha interessado pela história, filosofia, teologia e economia. A sua carreira universitária integra a docência de Direito em Berlim (1891) e de Economia Política em Friburgo (1894) e em Heidelberg (1896). Por razões de doença, suspende a sua actividade docente em 1897. Entre 1904 e 1905 escreve a *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Tendo recebido uma herança, pode dedicar-se totalmente à produção científica.

Por volta de 1910 inicia *Economia e Sociedade*, que nunca acabou e de que só foi publicado em sua vida o 1.º volume. Em 1919 ocupa uma cátedra de Sociologia na Universidade de Munique, tendo falecido em 1920.

ram-se numa encruzilhada entre várias ciências sociais. Acresce que, como dissemos, M. Weber esteve confrontado com a polémica em curso na comunidade académica alemã entre a especificidade das ciências do espírito em relação às ciências da natureza. Alguns dos autores em que explicitamente se reconhece ter-se inspirado, como foi o caso de Simmel, eram parte activa nesta controvérsia, afirmando inequivocamente que a sociologia podia ter ambições de ciência desde que fundamentasse a sua abordagem na especificidade das ciências da cultura em contraponto às ciências da natureza (Simmel, 1920).

Weber sabe que a realidade que existe é muito mais do que a que pode ser abarcável pelo conhecimento. Opta decididamente por não tomar, para o estudo das questões sociológicas, o modelo da abordagem científica das ciências da natureza e por não pretender construir uma teoria completa do social. O objecto da sociologia, não se cansa também de afirmar, é a explicação dos fenómenos sociais, a qual não pode deixar de passar pela compreensão das acções que lhe deram origem.

Conceito de acção social

M. Weber, ao contrário de E. Durkheim, dá um destaque muito particular ao conceito de acção. Considera mesmo que a sociologia tem como objectivo compreender a acção social. Vejamos as palavras do próprio autor:

«Entendemos por *acção* um comportamento humano (pouco importa que se trate de um acto exterior ou íntimo, de uma omissão ou tolerância) *quando e desde que o actor ou actores lhe comuniquem um sentido subjectivo*. E por acção 'social' a acção que, decorrente do sentido procurado pelo actor ou actores, se reporta ao comportamento de outrem relativamente ao qual se orienta o seu desenvolvimento.»¹

Acção é, pois, todo o comportamento intencional. A qualificação de social é atribuída quando a acção se orienta para outrem, ou seja, quando se processa no seio de sistemas de interacção ou de interdependência sociais (Boudon, 1979). Por isso, o que interessa ao sociólogo não é só o sentido subjectivo das acções, mas também o intersubjectivo. A inteligibilidade das acções sociais decorre

das intenções e expectativas dessa pessoa e da antecipação que faz das reacções dos outros, nomeadamente dos outros relevantes para a acção em causa. É este sentido atribuído pela pessoa, inerente à acção, que torna inteligível essa mesma acção. (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 680).

Mas a noção de sentido da acção não se restringe a acções efectivamente observadas. Este sentido pode referir-se a acções levadas a cabo por actores individuais ou por agregados de actores. Neste último caso é o sentido que se presume ser aproximadamente o que terá guiado a acção em causa. Pode ainda ser o sentido que, numa construção teórica, guiará subjectivamente o tipo ideal considerado. Teremos oportunidade de apresentar a figura de tipo ideal no contexto da sociologia weberiana.

O conhecimento sociológico: interpretação, compreensão e explicação

Detenhamo-nos agora na formulação que o próprio Weber dá de sociologia.

«Chamamos sociologia (no sentido em que aqui entendemos este termo utilizado com tantos equívocos) a uma ciência que se propõe compreender, por interpretação, a acção social e, por isso, explicar causalmente o seu desenvolvimento e os seus efeitos» (Weber, 1971, p. 4).

Nesta definição podemos distinguir três procedimentos: a interpretação, a compreensão e a explicação. Assim, há que reter da realidade que se nos apresenta os elementos relevantes, há que, compreendendo, apreender o sentido das acções e, por fim, estabelecer as relações de causalidade dos seus efeitos e do seu desenvolvimento.

R. Aron considera que a ideia de compreensão de Weber teve a sua origem nos trabalhos de Jaspers, nomeadamente na compreensão que o psicanalista tem de actualizar quando estabelece relação entre sonhos e problemas vividos pela pessoa que está em psicanálise (Aron, 1991, p. 483). Mas, se este exemplo ajuda a compreender o sentido atribuído a este termo, não pode daí inferir-se

que a tarefa do sociólogo seja semelhante à do psicoterapeuta. Com efeito, aquilo que o sociólogo se propõe compreender não é a actividade subjectiva pessoal e interior de determinada pessoa concreta, mas antes a lógica das acções de pessoas em situações determinadas.

Compreender supõe uma certa empatia. Supõe o exercício de nos colocarmos no lugar do actor para nos darmos conta do que ele teria sentido, como se teria representado a situação e como a acção em causa se pode tornar inteligível. Mas supõe também dar inteligibilidade ao facto de o decurso da acção e as suas consequências serem os que se observaram, e não outros, o que pode ser um processo bastante complexo. Com efeito, não se pense que o autor propõe um qualquer psicologismo em que a explicação do social se faria por uma pura projecção das subjectividades individuais na esfera do social (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 681).

Por isso, compreender não é só apreender o sentido da acção isolada, mas também o *conjunto significativo* ao qual essa acção pertence e que nos poderá elucidar sobre «o desenvolvimento efectivo da actividade. Para uma ciência que se ocupa do sentido da actividade, 'explicar' significa, por conseguinte, a mesma coisa que *apreender o conjunto significativo ao qual pertence*, segundo o sentido prosseguido subjectivamente, *uma actividade actualmente compreensível*.» (Weber, 1971, p. 8).

Noutros termos, não é o indivíduo isolado que interessa à sociologia, mas antes o sujeito que leva a cabo acções no seio de determinado contexto. Esse contexto é caracterizado por constrangimentos que podem ser de várias ordens, desde materiais até às reacções que cada um antecipa dos outros relativamente a quem age.

Mas retomemos, com maior detalhe, o facto de não serem todas as acções objecto da análise sociológica. Explicitando as acções que são «especificamente importantes» para a sociologia, M. Weber diz que a acção que interessa o sociólogo «consiste em particular num comportamento que: 1) segundo o sentido subjectivo procurado pelo actor, é relativo ao comportamento de outrem;

2) se encontra condicionado ao longo do seu desenvolvimento por esta relação significativa; 3) é explicável de maneira compreensível a partir do sentido procurado (subjectivamente)» (id., 1992, pp. 305-306).

E há actos que, relevando particularmente da emoção e da afectividade, podem ser relevantes na análise sociológica. Assim, acrescenta o autor: «[...] podem-se igualmente considerar entre os fenómenos que comportam uma relação subjectivamente significativa com o mundo exterior e especialmente com o comportamento de outrem os actos emotivos e os estados afectivos que são importantes, mas só indirectamente, para o desenvolvimento de uma actividade, tal como o 'sentimento de dignidade', o 'orgulho', a 'inveja', o 'ciúme'» (id., 1913, p. 306).

Pode-se, pois, concluir que muitos comportamentos que interessam outros ramos do saber podem ser objecto de estudo dos sociólogos, mas com uma especificidade particular de abordagem. M. Weber dá explicitamente exemplos relativos ao direito. As asserções jurídicas, que são de interesse inegável para os juízes e os advogados, podem também sê-lo, mas de forma diferente, para os sociólogos (id., ibid., p. 319). O mesmo poderá ser dito para os comportamentos que caem sob a alçada da justiça por serem considerados crimes. Os sociólogos vão tentar compreender o decurso e as consequências das acções com a respectiva produção de significado pelos diferentes actores intervinientes (Berger, 1988, pp. 35-64).

«[...] não é necessário condenar ou aprovar para compreender e explicar. Mesmo se se condena ou aprova, não se está impedido de se perguntar o que significa para os actores o que o moralista condena ou aprova — ou como chegaram as coisas ao ponto em que o juiz as julga» (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 686).

O método em ciências sociais

O método em ciências sociais, na perspectiva de M. Weber, decorre das características do que, na controvérsia científica da época, se chamava a

especificidade das ciências do espírito ou da cultura.

Na apresentação da forma como este autor perspectiva o método em ciências sociais destacaremos as noções de individualismo metodológico e de causalidade.

Individualismo metodológico

A metodologia de M. Weber assenta, nunca é de mais salientar, em pressupostos totalmente diferentes dos que eram defendidos por E. Durkheim. Este autor propunha um método sociológico que se preocupava com a sociedade como um todo e não considerava pertinente tomar em consideração o que relevava das acções dos membros individuais. M. Weber, pelo contrário, considera inadequados conceitos colectivizantes que ignorem as acções das pessoas que estão na base dos fenómenos em estudo. Por isso, ele mesmo, quando foi nomeado professor de Sociologia no final da sua vida, terá escrito a um amigo: «[...] se finalmente me tornei um sociólogo (como o indica o meu despacho de nomeação), é essencialmente a fim de pôr um ponto final a esses exercícios de base de conceitos colectivos cujo espectro ronda por aí. Noutros termos, a sociologia, ela também, não pode proceder senão de acções de um, de alguns, ou de numerosos indivíduos separados. É por isso que eles devem adoptar métodos estritamente 'individualistas'» (Boudon e Bourricaud, 1982, p. v). Com efeito, não há processo de interpretação dos factos sociais que não passe por considerar as acções individuais, individualmente ou agregadas. Segundo M. Weber, indivíduo é «o único portador de um comportamento significativo» (cf. Weber, 1992, p. 318). Por isso se chama a esta perspectiva *individualismo metodológico*.

Importa no entanto ressaltar que a expressão «individualismo metodológico» não tem nada a ver com uma qualquer posição de defesa do individualismo como valor. Esta expressão está consagrada em sociologia para referir uma postura metodológica em ciências sociais. Esta postura recusa dife-

rentes modalidades de sociologismo que, de formas diferentes, convergem em reduzir a pessoa a mera expressão da sociedade como um todo. Também não corresponde a uma visão da sociedade em que se ignorariam os constrangimentos em que a pessoa vive. Pelo contrário, o processo da compreensão em que assenta o individualismo metodológico em sociologia exige que os condicionamentos em que a pessoa está situada sejam tidos em conta, não para daí deduzir de forma mecânica o que será o comportamento esperável, mas para perceber qual será a lógica, a inteligibilidade dos comportamentos que aí tomarem forma. O individualismo metodológico supõe compreender as pessoas no seu contexto. O que não significa de modo algum catalogar comportamentos e ainda menos pessoas.

Diremos que os sociólogos que partilham a perspectiva de uma das diferentes formas de sociologismo vão explicar quer comportamentos «individualistas» (no sentido de egocêntricos e egofinalizados) que se desenvolvem em certas grandes metrópoles, quer comportamentos solidários de comunidades rurais como expressão da sociedade, reduzindo a pessoa a algo parecido com uma marioneta. O indivíduo estaria condenado a funcionar como produto reproduzido pela sociedade.

Na perspectiva do individualismo metodológico, para perceber os fenómenos que ocorrem nesses diferentes contextos, ter-se-ão sempre de compreender os comportamentos intencionais que tecem as redes de relações que aí existem e explicar como a agregação desses comportamentos intencionais conduz aos fenómenos encontrados.

Noção de causalidade em ciências sociais

Esta perspectiva tem tradução na forma como se concebe a noção de causalidade. Com efeito, explicar é perceber o que esteve na origem de determinado fenómeno. Mas a forma de ver as causas varia. Certos autores só admitem causas dentro da lógica de leis que regem os fenómenos. Só na medida em que um *fenómeno X* surge ligado

a um *fenómeno Y* por regularidades que traduziriam uma lei geral se pode considerar que o *fenómeno X* é causa do *fenómeno Y*. Esta perspectiva irradia do campo do conhecimento científico fenómenos que tenham tido causas singulares.

Pelo contrário, M. Weber vai defender que determinado fenómeno, que pretendemos estudar, *pode* também ter causas singulares. Para clarificar a sua posição vai exemplificá-la com a forma como pode ser encarada a correspondência entre Goete e Mme Stein (Weber, 1992, pp. 237-243):

Na perspectiva da sociologia compreensiva, um investigador pode analisar essa correspondência como exemplar de um género e, por consequência, o seu interesse sociológico decorre da possibilidade de ser um meio para se apreender a essência geral das experiências das pessoas. A compreensão far-se-á por abstracção de traços pertinentes da situação e pelo estabelecimento da relação entre esses traços, contribuindo assim para a progressão do conhecimento científico. Admite-se, pois, que aquele material interessa na sua singularidade, podendo até não ser repetível. A situação singular pode revestir o interesse decorrente de se saber que ela é uma emergência da complexidade social e que, se a compreendermos, estamos a aprofundar o conhecimento social geral. É claramente a perspectiva de Weber.

Em contraponto, um outro investigador vai poder usar esse mesmo material empírico vendo-o como «um elemento 'característico' de um *collectivum*» (id., ibid., pp. 241-242) e, por consequência, como um meio de conhecimento de concretizações desse *collectivum*. Ele vai interessar-se pelas representações das pessoas, mas de forma diferente da que releva da sociologia compreensiva. Para este tipo de autores, a «'maneira de conceber a vida' é um *collectivum* conceptual que se 'exprime' nos diversos acontecimentos singulares» da vida dos indivíduos, aparecendo como «'sintomas' desta 'maneira de conceber a vida'» (id., ibid., p. 239).

Esta perspectiva constitui, segundo Weber, um «paradigma cómodo e útil» para conhecer as características do *habitus* cultural do meio a que as pessoas em causa pertencem. Neste caso, a situa-

ção estudada consistiria na natureza particular do *habitus* «típico» destes grupos, em contraponto com a de outras épocas ou de outras camadas sociais (id., ibid., pp. 239-240).

J. Freund sintetiza a distinção introduzida por Weber na noção de causalidade da seguinte forma: «No sentido original e pleno, a causalidade comporta duas ideias fundamentais: por um lado, a de uma acção relacional, de uma espécie de dinâmica entre dois fenómenos qualitativamente diferentes, e, por outro lado, a de uma subordinação a uma regra geral. O método generalizante tende a apagar a noção de acção e, por conseguinte, a de causa, para deixar aparecer apenas a de lei, no sentido de uma relação matemática entre os fenómenos considerados» (Freund, 1983, p. 43).

O conceito de «ideal-tipo» como instrumento heurístico

A metodologia weberiana baseia-se no facto de a realidade ser infinitamente mais ampla e mais complexa do que aquilo que podemos abarcar. Por isso mesmo, o autor não tem a pretensão de elaborar uma teoria que traduza em leis a realidade que podemos observar. E isto por várias razões, que nos são expostas pelo próprio:

«Um estudo 'objectivo' dos acontecimentos culturais, no sentido de o objectivo ideal do trabalho científico dever consistir numa redução da realidade empírica a leis, não tem nenhum sentido. Não pelo facto frequentemente invocado, de os acontecimentos culturais, ou, se se prefere, os fenómenos de ordem mental, se desenrolarem 'objectivamente' num menor grau de legalidade, mas sim por: 1) o conhecimento das leis sociais não ser um conhecimento da realidade social, mas apenas um dos múltiplos meios que o pensamento utiliza para este efeito, e 2) não ser possível conceber um conhecimento dos acontecimentos culturais que não se baseie na significação que a realidade da vida, sempre estruturada de forma singular, possui aos nossos olhos em certas relações singulares» (Weber, 1992, pp. 159-160).

A sociologia compreensiva não pretende, assim, dar uma visão por decalque nem uma visão normativa da realidade. Antes vai construir representações que ajudem a dar inteligibilidade à realidade (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 682). Para isso, M. Weber propõe que o investigador construa tipos estilizados que realcem as características e as relações que considera relevantes para a compreensão do problema. A validade destes tipos estilizados, a que chamou *ideais-tipo*, vai depender da sua congruência e da adequação à análise que se empreendeu (id., ibid., p. 684). Os ideais-tipo são, pois, de uma ordem completamente distinta de ocorrências «típicas», porque frequentes, como aquelas que acabámos de referir a propósito de investigadores que orientam o seu trabalho pela perspectiva generalizante.

Um exemplo clássico desta abordagem são os ideais-tipo de dominação ou poder construídos por Weber e que decorrem dos fundamentos da legitimação.

O ponto de partida é uma definição de dominação com a correspondente definição de poder. Para Weber (Weber, 1971, pp. 219-299), *poder* «é a possibilidade de fazer triunfar, no seio de uma relação social, a sua própria vontade, mesmo contra resistências». Por *dominação* entende-se aqui «a hipótese de encontrar pessoas determinadas prontas a obedecer a uma ordem de conteúdo determinado». Qualquer dominação tem de ter uma fonte de legitimação.

É em torno de diversas fontes de legitimação que este autor constrói os ideais-tipo de dominação. Destaca três fontes de legitimação: racional, tradicional e carismática.

Quando a fonte de legitimação é de carácter racional, estaremos confrontados com um tipo de dominação legal. O ideal-tipo de dominação legal é a direcção administrativa legal.

Um tipo de legitimação tradicional vai estar ligado a formas de dominação tradicional.

Por fim, se a dominação é de tipo carismático — decorrente do valor exemplar reconhecido a alguém a vários títulos —, o tipo de dominação correspondente é a carismática.

Estes ideais-tipo poderão ajudar a compreender o que se passa em contextos de interacção muito diferenciados.

Mas, importa repeti-lo, os ideais-tipo são construções cuja validade decorre da sua pertinência para a análise em questão. Outro investigador, perante uma mesma situação, se a sua problemática for outra, vai relevar, como eixos estruturadores de reflexão, outros aspectos, e, portanto, os ideais-tipo que construirá serão diferentes.

Assim Boudon e Bourricaud podem dizer que uma mesma realidade releva de uma pluralidade de ideais-tipo e, conseqüentemente, de interpretações (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 683).

Ideais-tipo de racionalidade de acções

Falar de acção enquanto comportamento intencional supõe uma clarificação sobre as determinantes da acção social. Ora Weber vai construir, explicitar quatro formas de ideais-tipo de acção social. Como ideais-tipo que são, servem primordialmente objectivos de investigação (Weber, 1971, p. 23).

As quatro hipóteses apresentadas decorrem do tipo de racionalidade que lhes estará subjacente.

Num primeiro caso vai definir as acções que se determinam em função da finalidade: *acções racionais na finalidade*. Estas acções são inteligíveis tendo em conta a antecipação que os indivíduos que as levaram a cabo fizeram da resposta que teriam do meio exterior ou das outras pessoas intervenientes directa ou indirectamente no processo.

Num segundo caso, a *racionalidade das acções* decorre *dos valores e das crenças* de quem as realiza. Eventualmente, em termos de fins a atingir, podem não ser as mais eficazes, mas também não seria essa a lógica que lhes terá presidido.

Num terceiro caso, as *acções* vão-se determinar por razões *emocionais*. Há comportamentos que relevam apenas dos sentimentos e mesmo das paixões.

E, finalmente, existem ainda acções cuja inteligibilidade deve ser procurada do lado da *tradição* dos hábitos e costumes.

A formulação destes quatro ideais-tipo de acções não implica que os encontremos necessariamente em estado puro nem que esgotem os tipos de racionalidade que se podem encontrar. Haverá acções que se tornam particularmente inteligíveis em referência à racionalidade de valores e outras à racionalidade de fins; haverá acções que têm uma inteligibilidade mista, relevando de dois ou mais ideais-tipo

Mas esta abordagem tem, entre outras vantagens, a de revelar que não existe uma visão maniqueísta, em que haveria um dualismo entre as acções racionais e as irracionais. O que mostra é que há uma pluralidade de critérios que permitem perceber a lógica das acções.

Mas são as acções racionais que mais frequentemente são operacionalizadas nas análises sociológicas, como o próprio Weber afirma:

«É, no entanto, verdade que o comportamento que se deixa interpretar racionalmente constitui a maior parte do tempo o 'ideal-tipo' mais apropriado nas análises sociológicas de encadeamentos compreensíveis» (Weber, 1992, p. 305). No entanto, isto não significa que sejam só essas acções que ocorrem nas interacções sociais. Mas estas interacções sociais ocorrem no seio de uma sociedade que é diferenciada. E, no estudo da diferenciação social, M. Weber considera que esta pode decorrer quer da ordem económica, quer da ordem social, quer da ordem legal.

Diferenciação social por classes e por grupos de estatuto social

M. Weber distingue a ordem económica da ordem social e da ordem legal. No âmbito desta apresentação, interessar-nos-emos pela ordem económica e pela ordem social, às quais correspondem os conceitos de classe social e de grupo de estatuto social.

Por ordem social entende este autor a «forma como o prestígio social é distribuído na comunidade, entre grupos típicos que participam nesta distribuição» (Weber, 1977, p. 211). Já a ordem económica consiste na «forma como os bens

económicos e serviços são distribuídos e usados» (id., *ibid.*, p. 212). Destas ordens decorrem as partições dos diferentes grupos que existem na sociedade, baseados em distribuições de poder.

Assim, refere a distribuição de poder nas comunidades a três fenómenos: *as classes* (diferenciação de ordem económica), *os grupos de estatuto social*² (diferenciação de ordem social) e *os partidos* (diferenciação de ordem legal). Estas categorias, estando embora relacionadas entre si, não se sobrepõem.

Segundo este autor, pode falar-se «em classe social quando: 1) um conjunto de pessoas têm em comum uma componente causal específica das suas oportunidades de vida, na medida em que 2) esta componente é representada exclusivamente por interesses económicos na posse de bens e oportunidades de rendimentos e 3) é representada em condições de mercado de bens ou de trabalho» (id., *ibid.*). As classes sociais não são comunidades. As situações de classe são definidas por referência à detenção ou não detenção de propriedade. Para os que detêm propriedade há que distinguir que tipo de propriedade: comércio, capital financeiro, exploração agrícola, exploração mineira, meios de produção industrial, imóveis, etc. Para os que não detêm propriedade importa saber que serviços podem prestar. Ainda se podem distinguir os que vivem dos rendimentos e os que são empresários. A situação de classe é, em última instância, uma situação de mercado.

De forma distinta, os grupos de estatuto social são frequentemente comunidades, embora nem sempre estruturadas. Ao contrário do que acontece para a situação de classe, a situação de estatuto social integra toda a componente típica da vida das pessoas, determinada por uma atribuição social de prestígio, positivo ou negativo. A pertença a um grupo de estatuto social refere-se à partilha de um certo estilo de vida. A consciência de pertença a um grupo decorre da partilha de situações sentidas como semelhantes. Este sentimento de pertença ao grupo tem a correlativa definição das situações de não pertença ao grupo. E este facto vai traduzir-se nas escolhas de amigos, de parceiros de jogos, de relações de casamento, etc.

A posição de grupo de estatuto social, não sendo totalmente independente da situação em termos de classes sociais, não se identifica com esta. Há pessoas que, pertencendo actualmente a uma das classes sociais melhores colocadas em termos de detenção de propriedade no mercado de bens e serviços, podem não gozar do prestígio inerente aos grupos melhor posicionados em termos de grupo de estatuto social. Também há pessoas que, tendo pertencido, no passado, a determinadas classes sociais, porque então detinham propriedades importantes para a situação de mercado da época, neste momento já terão perdido a posse dessas prepropriedades. Mas, em certos casos, podem ainda, gozar de determinado prestígio, embora, em termos de classes sociais, já não detenham propriedade ou o tipo de propriedade que lhes permita serem classificadas em classes sociais dominantes. É o caso de certa aristocracia arruinada, que, apesar de viver com dificuldades, continua a usufruir as honras inerentes a grupos de estatuto social elevado. Dir-se-á então que começaram por pertencer a uma classe social elevada e a um grupo de estatuto também elevado. Actualmente continuariam a pertencer ao grupo de estatuto elevado, mas deixaram de pertencer à classe social elevada. Inversamente, certos industriais que fizeram fortuna recentemente podem pertencer a uma classe social elevada sem pertencerem de imediato ao grupo de estatuto elevado.

Aliás, Weber considerava relevante o conceito de grupo de estatuto para compreender o uso que era feito da educação. Com efeito, o pequeno texto que se conhece de Weber sobre a educação aborda a realidade dos literatos chineses, fazendo uma análise do uso da educação, segundo as posições sociais ou grupos de estatuto³ a que se pertence. E vai considerar que há interesses conflituais entre os diferentes grupos de estatuto. Noutras palavras, Weber admite a existência de interesses conflituais. Mas também considera que o que ocorre na sociedade é resultado da agregação de acções levadas a cabo por indivíduos ou grupos organizados, e não por entidades que seriam deduzidas da posição dos indivíduos no sistema de produção.

Esta temática convida-nos a debruçar sobre a noção de classe social em K. Marx.

K. MARX E A NOÇÃO DE CLASSE SOCIAL

Não é nossa pretensão apresentar o pensamento de K. Marx, pois sai do âmbito desta exposição. Além de que, no âmbito da sociologia da educação, teríamos de distinguir o pensamento de Marx do marxismo. Aliás, distinção que o próprio Marx terá feito a certa altura da sua vida. Acresce a grande complexidade da obra de Marx.

R. Aron salienta, por um lado, haver dificuldades que decorrem do facto de nem sempre ser fácil distinguir nos escritos de Marx o homem de acção, o profeta e o sociólogo e, por outro, as dificuldades de leituras várias do seu pensamento se terem transformado em doutrinas oficiais cuja ortodoxia foi, durante anos, severamente protegida (Aron, 1991, pp. 142-145).

Marx «era incontestavelmente um sociólogo, mas um sociólogo de um tipo determinado, sociólogo-economista, convencido de que não se pode compreender a sociedade moderna sem referência ao funcionamento do sistema económico, nem compreender a evolução do sistema económico negligenciando a teoria do funcionamento social» (id., *ibid.*).

No entanto, dada a influência que certas categorias marxistas tiveram na sociologia da educação, é inevitável que nos atardemos um pouco, nomeadamente no seu conceito de classe social.

A noção de classe social na obra de K. Marx assume um conteúdo específico e central.

As classes só existem nas relações de classe e, mais precisamente, nas lutas de classe (Durand e Weil, 1989, p. 55), que opõem classes antagónicas. A sociedade capitalista tem, para Marx, um carácter antagónico e contraditório, que decorre do conflito entre proletariado e capitalistas e que tem de ser referenciado aos modos de produção.

A sociedade é caracterizada pelo modo de produção. Os modos de produção caracterizam-se não só pelas relações entre os intervenientes na produção, mas também pelos meios de produção e pro-

dução dessa mesma produção. As relações de produção são as relações que se estabelecem tendo em conta a propriedade e o controlo da propriedade dos meios de produção. Na sua obra *O Capital*, a relação social determinante do modo de produção capitalista é a relação de propriedade. Encontram-se assim classes opostas. Por um lado, os detentores dos meios de produção — proprietários fundiários e capitalistas — e, por outro, os que só detêm a sua força de trabalho — os proletários.

As forças de produção correspondem às máquinas e instrumentos que são usados no processo produtivo e aos recursos e métodos que intervêm na produção. As forças de produção são tributárias do estágio de desenvolvimento da sociedade. A infra-estrutura é a instância social que integra as relações de produção, os meios materiais e técnicos envolvidos nessas relações de produção. À infra-estrutura corresponde a superestrutura composta pelo conjunto de instituições políticas, jurídicas e culturais. A superestrutura tem uma correspondência ideológica com a infra-estrutura de determinada sociedade.

Classe é então o conjunto de agentes que, no processo de produção, estão nas mesmas condições. Uma vez que a situação em termos de propriedade dos meios de produção é que determina a classe social, falar de relações de produção é falar de relações de classes sociais.

A noção de proletariado não é a mesma que a de classe operária. A noção de classe operária é uma noção sociológica associada à estratificação social, ao mesmo título que outras classes que façam parte da categorização utilizada. Classe é o conjunto de indivíduos que detêm as mesmas condições no processo de produção. Proletariado é a classe que, na sociedade capitalista, apenas dispõe da sua força de trabalho. O proletariado está condenado a ter de vender a sua força de trabalho aos capitalistas, detentores dos meios de produção.

Diferentemente da noção de classe operária, a noção de proletariado releva de uma abordagem ideológica em que se refere não só o grupo que está em determinada situação, mas também uma classe a quem é reconhecido um protagonismo histórico específico. A noção de proletariado de

Marx tem de ser enquadrada no período do início da industrialização, em que os operários estavam completamente desprotegidos na sua relação com os proprietários dos meios de produção. Esta relação era então completamente selvagem, sendo bem ilustrada nas situações em que os operários morriam literalmente agarrados às máquinas, sem que nenhum direito lhes assistisse. Proletariado era, assim, a classe dos privados de tudo, a não ser da sua força de trabalho, que, porque reduzida à privação total, se pode tornar o motor do processo de extinção da exploração do homem pelo homem, a luta económica devendo transformar-se em luta política e numa revolução liderada pelo proletariado que provoque o fim do modo de produção capitalista e o desaparecimento das classes.

Mas para haver classe social não basta haver um conjunto de indivíduos na mesma condição. Ligada com a noção de classe surge a noção de consciência de classe.

Com efeito, «os indivíduos isolados só formam uma classe quando levarem por diante uma luta comum contra uma outra classe; de resto, acontece serem inimigos em concorrência. Além disso, a classe torna-se independente em relação aos indivíduos, de tal forma que estes últimos encontram as suas condições de vida estabelecidas à partida, recebem da sua classe, definitivamente estabelecida, a sua posição na vida e, por esse facto, o seu desenvolvimento pessoal; são subordinados à sua classe. Já indicámos muitas vezes como esta subordinação dos indivíduos à sua classe se torna, ao mesmo tempo, a subordinação a toda a espécie de representações, etc.» (K. Marx, citado por Durand e Weil, 1989, p. 56). Para que haja classe é necessário que tenha havido tomada de consciência da situação comum e uma luta que una esses elementos contra uma outra classe.

Na obra de Marx, o número de classes não é constante. Esse número é dependente do objecto em estudo e do público alvo dos seus escritos. Mas a distinção binária entre classe dominante e classe dominada só surge com «certos autores neomarxistas» (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 570).

Em Marx, o homem aparece despossuído dele mesmo. O capitalista aparece como funcionário do

capital, obedecendo a forças que não controla. O proletário vê-se não só alienado do resultado do seu trabalho, como é ele próprio alienado, uma vez que não pode escapar às relações de exploração. Os indivíduos de qualquer classe tornam-se «simples personificações das categorias económicas, suportes onde se cristalizam relações de classe e de interesses de classe particulares» (id., ibid., pp. 354-355). O homem torna-se, pois, estranho a ele mesmo, fruto da desumanização que resulta do desenvolvimento do capitalismo, deixando de se reconhecer a si próprio na sua actividade e nas suas obras⁴.

A concepção dos autores que, inspirando-se de Marx, desenvolvem análises em sociologia da educação revelam uma concepção estruturalista da sociedade, tanto na descrição da realidade actual como na da sua génese e manutenção. Assim, vão colocar no centro dos seus interesses o estudo dos fenómenos da reprodução social e dos mecanismos e estratégias de perpetuação das classes sociais. Mas saliente-se que vão muitas vezes operar um reducionismo considerando uma estrutura dual de classes: a classe dominante e a classe dominada, reducionismo esse que nunca esteve presente na obra de Marx. Para estes autores, as classes sociais são consideradas fontes de determinismos nos comportamentos dos indivíduos que pertencem a essas mesmas classes.

SÍNTESE

As distinções entre a sociologia de Durkheim e a de Weber ressaltam ao olhar do leitor menos atento.

E. Durkheim pressupõe o primado da sociedade sobre o indivíduo, pondo a noção de facto social no centro do trabalho sociológico e defendendo o modelo das ciências físicas para o estudo das ciências sociais, no qual se procurariam as leis que regem os factos sociais.

M. Weber vai situar-se numa perspectiva totalmente diversa. Considera que há uma inter-relação entre a sociedade e o indivíduo de tal maneira

grande que não pode deixar de ser referida a compreensão dos fenómenos sociais nem podem deixar de ser tomadas em consideração as acções dos seus membros. Assim, em vez de facto social, vai colocar no âmago da sociologia o conceito de acção.

A sociologia weberiana é intrinsecamente pluralista, e isto no que se refere à interpretação tanto do que se observa como à que se possa fazer das observações feitas. Por um lado, o conceito de acção vem dar estatuto sociológico a uma pluralidade de orientações que podem estar subjacentes a um mesmo comportamento; por outro, ao introduzir o ideal-tipo como método de trabalho sociológico, este autor está a consagrar uma pluralidade de orientações no próprio sociólogo (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 683).

Surge então uma questão: estes autores desconhecem-se ou ignoram-se?

As datas de nascimento revelam que são contemporâneos, sendo Durkheim mais velho do que M. Weber apenas seis anos.

Na biografia do autor francês descobrimos que no ano lectivo de 1885-86 esteve na Alemanha, a estudar em Wundt. Na época, Weber apenas tinha 21 anos. Naturalmente, ainda era estudante. Mas, se Durkheim não conheceu Weber, conheceu e manteve contacto com autores como Simmel, com quem Weber veio a partilhar a perspectiva da especificidade das ciências da cultura. Conheceram-se as opiniões de E. Durkheim sobre Simmel, considerando que a sociologia deste autor alemão enfermava daquilo a que chamava «desvio psicologista».

Weber, por seu lado, não fez estudos em França e, se não referiu o próprio Durkheim, passou a sua vida a tentar evidenciar os limites da sociologia positivista e a contrapor a fecundidade da perspectiva compreensiva da sociologia.

Mas, se, na formulação teórica de Durkheim, a diferença com Weber é insanável, há quem considere que outro tanto não acontece com a prática de investigação do autor francês. Relembremos que a apresentação que fizemos do pensamento de E. Durkheim se centrou nas suas obras teóricas. Aliás, foi nessa dimensão que este autor se pro-

nunciou sobre a educação. Ora R. Boudon aconselha que se distinga a formulação teórica da sua prática de investigação.

«Importa sublinhar que, se, nos seus escritos doutrinários, Durkheim sublinha com insistência a sua fidelidade à tradição positivista, ele se afasta dela consideravelmente nas suas análises. Como bom positivista, ele quer, por exemplo, eliminar da sociologia toda a proposição que concerne a subjectividade, suposta inobservável, do actor social. Mas *O Suicídio* (1897) e, ainda mais, *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1912) contêm uma quantidade de hipóteses e de análise 'psicológicas' muitas vezes brilhantes, convincentes e inovadoras, que, além disso, desempenham um papel central na sua abordagem, assim como na sua demonstração, mas que ele procura escamotear e minimizar, sem dúvida pela preocupação de coerência com os seus textos doutrinários. Numa palavra, se a epistemologia de E. Durkheim aparece, segundo os textos teóricos, no oposto da de Weber, o contraste entre os dois sociólogos aparece como menor desde que se considere, não o que Durkheim diz, mas o que Durkheim faz» (Boudon, 1992, pp. 8-9).

No âmbito da sociologia da educação, as diferenças entre estes dois autores são grandes. E. Durkheim escreveu bastante sobre educação, enquanto de M. Weber apenas se conhecem poucos trechos directamente ligados à educação (Weber, 1977b e 1977c). No entanto, as perspectivas weberianas têm sido retomadas com grande fecundidade na sociologia da educação (King, 1980, pp. 7-23; 1982, pp. 3-18; Blackledge e Hunt, 1985).

Mas a especificidade da abordagem de M. Weber vai também explicitar-se em relação à concepção de classe social de K. Marx.

M. Weber critica a concepção que transforma a sociedade de colectivos em sujeitos, entidades que perseguem objectivos e a quem se atribui uma realidade subjectiva. Assim, M. Weber recusa a classe como categoria de análise, mas vai considerar a «situação de classe» como categoria pertinente no estudo dos fenómenos sociais. Assim, aqueles que

partilham uma mesma situação de classe vão ter uma probabilidade de, nas acções que levam a cabo, manifestar interesses semelhantes e, por isso, terem opções convergentes.

As correntes que vão emergir ao nível da sociologia da educação vão retomar muitos dos elementos que estruturam a controvérsia sociológica dos paradigmas propostos por estes autores.

AS CORRENTES NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A compreensão das relações entre a acção dos indivíduos e a realidade social é algo de crucial para a sociologia da educação. Para apreender um objecto de uma tal complexidade foram sendo formuladas abordagens diferentes.

A grande clivagem surge entre uns autores que defendem um paradigma de determinação total dos indivíduos pela sociedade ou pela classe social

dominante e outros que consideram incontornável a tomada em consideração das acções nos contextos em que elas são levadas a cabo. Ao contrário do que se poderia pensar numa leitura apressada, não se pode fazer corresponder aos primeiros o interesse pelo macrosocial e aos segundos a investigação ao nível do micros social.

A perspectiva determinista, muito desenvolvida em sociologia da educação nos anos 60 e 70, muitas vezes explica os comportamentos dos indivíduos por referência exclusiva a elementos anteriores aos actos que pretende explicar. Faz-se opção por uma abordagem de tipo holístico. A análise situa-se ao nível da macrosociologia e, quando desce ao nível da microsociologia, é, em geral, para confirmar que o indivíduo é determinado pelo que é anterior às suas acções. Assiste-se então ao desenvolvimento de ramos diferentes, mas que convergem em atribuir um primado à sociedade sobre o indivíduo e que são classificados por certos autores como paradigmas «hiperfuncionalistas», «hiperculturalistas» ou de «rea-



lismo totalitário». Neste tipo de abordagens holísticas encontram-se, paradoxalmente, abordagens que muitas vezes se vêem entre si como contraditórias. É o caso das diferentes variantes das teorias da reprodução: por um lado, as teorias consensuais da reprodução e, por outro, as teorias críticas da reprodução.

A perspectiva interpretativa do paradigma da acção, pelo contrário, considera não poder a sociedade ser estudada fazendo a economia da compreensão das lógicas das acções individuais que a constituem. O sucesso da compreensão de muitos problemas sociológicos deve-se à tomada em consideração de fenómenos de agregação enquanto fenómenos emergentes, ao nível colectivo, das acções intencionais dos indivíduos.

PARADIGMA DETERMINISTA

Funcionalismo estrutural ou a reprodução consensual

As perspectivas que qualificamos da reprodução consensual são perspectivas sociológicas que, na esteira de E. Durkheim, vão explicar a existência das sociedades e a sua continuidade pela partilha de sistemas de valores consensuais. A continuidade das sociedades, nesta perspectiva, depende do sucesso da socialização dos novos membros nesse sistema consensual de valores. Cada um dos seus membros é indispensável ao contribuir de forma específica para a manutenção do equilíbrio e harmonia do conjunto. Como se compreende facilmente, o consenso é fundamental para esta harmonia e os conflitos são simples tensões ou disfunções. Em muitos manuais, estas perspectivas são qualificadas de funcionalismo. Aliás, o nome inicial desta perspectiva sociológica advém da importância atribuída à análise funcional, ou seja, a análise que explica os factos sociais pela elucidação das funções que desempenham. Importa ter em consideração que a expressão *função* que aqui é usada retoma, não o sentido de função matemática, mas o sentido biológico de função. A expressão *funcionalismo* é inicialmente usada por Rad-

cliffe-Brown e por Malinowski. O primeiro autor tem uma perspectiva que se inspira no organicismo, ou seja, que olha para a sociedade à imagem da forma como as ciências biológicas encaram os organismos vivos, considerando que a sociedade é um todo indissociável. De forma distinta, Malinowski vai explicitar que o funcionalismo é uma perspectiva que tende a explicar os factos sociais «pela sua função, pelo papel que desempenham no sistema cultural global, pela forma como estão ligados uns aos outros neste sistema» (citado por Merton, 1965, p. 69).

Mas o autor que teve uma papel determinante na difusão desta perspectiva teórica na sociologia foi T. Parsons, ao desenvolver aquilo que chamou «funcionalismo estrutural». O funcionalismo estrutural pretende ser uma teoria geral que estabelece uma relação muito próxima entre as funções mais importantes a serem desempenhadas no sistema social e a estrutura ou os elementos estruturais desse mesmo sistema social.

Na abordagem do funcionalismo estrutural, as instituições sociais têm funções específicas no interior da sociedade, ainda que todas concorram para um objectivo comum. Assim, esta abordagem em sociologia da educação dá um lugar importante à análise das relações entre a instituição escolar, a economia e o sistema político. Definem-se então como funções do sistema educativo a socialização e a selecção dos indivíduos. A socialização na escola permite que os alunos integrem o sistema de valores partilhado pela sociedade. A selecção permite seriar os indivíduos para os orientar para as diferentes posições do sistema económico e social. Não só o sistema de ensino é analisado nesta perspectiva, como a própria turma. T. Parsons, no seu artigo «A turma [school class] como sistema social» (Parsons, 1959), analisa como o próprio funcionamento da turma permite a socialização num sistema de valores comuns e realiza uma selecção diferenciada. Num quadro de uma solidariedade institucional por intermédio de gratificações e reforços selectivos, chega-se a uma diferenciação dos alunos por estatutos no interior da turma.

O funcionalismo estrutural teve grande desenvolvimento na sociologia da educação nos anos 50

e 60. E a sua repercussão não se limitou às abordagens de consenso, uma vez que se vem depois a encontrar nas abordagens de conflito, como em seguida veremos. Mas uma crítica particularmente acutilante a este tipo de abordagem é formulada nos seguintes termos: «O risco desta abordagem é duplo. Primeiro, é-se tentado a exagerar a congruência entre a 'estrutura' (situação) e a 'função' (ou solução funcional). Em segundo lugar, é-se tentado a apresentar a primeira como decalque da segunda, o que reduz a congruência a uma tautologia» (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 267). Importa, no entanto, salientar que o próprio Parsons abandona a sua expressão de funcionalismo estrutural a partir de 1960 (id., ibid.).

Um outro autor que normalmente é integrado na corrente funcionalista é R. Merton. Mas Merton vai, ao aprofundar o conceito de função, ultrapassar a perspectiva acima referida, distinguindo função manifesta de função latente. Todas as funções têm uma dimensão de ajustamento ou adaptação. Nas funções manifestas, essas dimensões são conscientes; nas funções latentes são «involuntárias ou inconscientes» (Merton, 1965, pp. 114-115). Ora a determinação das funções latentes não pode ser feita procurando a sua finalidade social explícita, mas procurando o sentido, «a maneira como se constituiu e como se mantém» (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 266). Pela consideração das funções latentes, este autor abre uma via de reflexão que o vai aproximar de temáticas e abordagens específicas da sociologia compreensiva, nomeadamente quando estuda as consequências não previstas da acção social intencional. Teremos oportunidade de abordar esta problemática posteriormente.

Mas o funcionalismo não esgota a análise funcional.

Convém situar esta abordagem no contexto onde ela se desenvolveu, isto é, as sociedades ocidentais do pós-guerra dos anos 50 (Delecourt, 1980 e 1984). Tratava-se de sociedades que davam importância ao princípio da igualdade e onde se esperava que a educação pudesse ser um dos instrumentos privilegiados para atingir esta igualdade. Foi também o período de *boom* económico nas sociedades ocidentais, em que reinava o optimis-

mo, quer no crescimento ilimitado, quer na eficácia da educação como meio de lutar contra o desperdício de talentos. A guerra fria obrigava o mundo ocidental, liderado pelos Estados Unidos, a um esforço decidido no desenvolvimento dos recursos humanos. Relembramos que até aí era frequente pensar que só um grupo restrito teria condições de frequentar os níveis mais avançados de escolaridade. A evolução tecnológica e a guerra fria obrigavam a aumentar não só o número de pessoas formadas, mas também a qualidade da formação. Karabel e Halsey chamam-lhe «funcionalismo tecnológico» (Karabel e Halsey, 1978, p. 9). Com efeito, a expansão e diferenciação do ensino americano podiam ser relacionadas com as alterações entretanto verificadas na estrutura ocupacional da população americana. Esta evolução era semelhante à que se ia produzindo na maioria dos países democráticos. Em Inglaterra, por seu turno, falava-se em sociedade tecnológica, considerando que a evolução no sistema de produção iria provocar mudanças no sistema educativo. Os investigadores vão preocupar-se particularmente com o problema dos «desperdícios» e das «disfunções» do sistema educativo (id., ibid., p. 10). Assiste-se então a um aumento considerável das taxas de despesas públicas com a educação.

Já tivemos oportunidade de referir uma das várias investigações que vão ser empreendidas com o objectivo de fazer o ponto da situação em termos da igualdade de oportunidades. Essas investigações, que se caracterizam pela sua grande dimensão, foram realizadas por encomenda das entidades públicas ou, pelo menos, subsidiadas por elas. Isto significa que esta problemática também estava no centro das preocupações da política educativa. Importa saber que, se uns políticos eram particularmente sensíveis ao facto de esta desigualdade ser injusta, outros políticos reagiam à ineficiência do sistema, de que esses desperdícios de talentos era sintoma.

Apesar das críticas de que foi alvo, importa salientar que o estudo sociológico da educação progrediu de forma muito substancial durante o período em que o funcionalismo era a abordagem

dominante. E isto deveu-se em parte ao facto de o funcionalismo enfatizar as relações que existem entre os sistemas educativos, económicos e políticos (id., ibid., 1987, p. 11).

A abordagem funcionalista utilizada em sociologia da educação foi alvo de críticas diversas. As críticas que mais difusão tiveram, num primeiro momento foram as que questionavam a base consensual da ordem social. Esta crítica era largamente formulada pelos autores da teoria crítica ou da reprodução conflitual.

Teorias da reprodução conflitual

Os sociólogos que criticaram a perspectiva consensual dos autores estruturofuncionalistas acentuam, na sua maioria, a base conflitual da ordem social e reservam à educação a única função de reprodução social.

Esta abordagem deve, ela também, ser vista no contexto social do fim dos anos 60, em que os sintomas da crise económica já se faziam sentir. Tal como o funcionalismo tecnológico se adaptava particularmente bem à estabilidade e desenvolvimento dos anos 50, a teoria do conflito aparece mais de acordo com o clima social dos anos 60. Conflitos vários surgem revelando antagonismos quer entre grupos sociais, quer entre raças. É o grande período da descolonização das ex-colónias francesas e inglesas. Nos Estados Unidos, a figura de Martin Luther King surge como expressão destes mesmos antagonismos. Acresce que o optimismo começava a já não estar na ordem do dia no que se refere às esperanças depositadas na educação para a redução das desigualdades.

A perspectiva estruturofuncionalista cede então o lugar dominante na sociologia da educação às perspectivas críticas da reprodução. Mas muitos destes autores desenvolvem uma sociologia extremamente próxima da de E. Durkheim no que toca ao primado da sociedade sobre o indivíduo, distanciando-se dele na substituição do consenso pelo conflito.

As origens da teoria do conflito são múltiplas, podendo-se reter dois autores marcantes: Karl

Marx e Max Weber. No entanto, estas origens acabam por se entrelaçar, de forma complexa e sinuosa, na evolução da sociologia da educação.

A teoria da correspondência directa

A teoria da correspondência directa é uma abordagem marxista da realidade social e da realidade escolar. Estes autores têm uma visão estruturalista da sociedade e da relação entre a escola e a sociedade. Assim, a sua tese é a de que se verifica uma correspondência entre a sociedade capitalista e a escola que existe nessa sociedade, escola essa também capitalista. Duas obras paradigmáticas desta perspectiva são, em França, *L'école capitaliste en France* (Baudelot e Estabelet, 1971) e, nos Estados Unidos *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the contradictions of economic life* (Bowles e Gintis, 1976). Ambas traduzem teses de uma correspondência directa entre a estrutura da escola e da sociedade, embora abordando temáticas específicas.

Bowles e Gintis ou a escola capitalista na América

Bowles e Gintis analisam a evolução da educação nos EUA e o significado das reformas da instituição educativa americana. Defendendo que «a correspondência entre a organização da escola e a do trabalho é uma característica estrutural essencial da educação americana» (Bowles e Gintis, 1982, p. 159), estes autores afirmam que a «desigualdade de escolarização reproduz a divisão social do trabalho» (Bowles, 1978, p. 141) e que as transformações educativas são «respostas a transformações das estruturas económicas associadas ao processo de acumulação de capital» (Bowles e Gintis, 1982, p. 187). Consideram mesmo que «a força motriz que está por detrás da transformação educativa é a natureza contraditória da acumulação do capital e da reprodução da ordem capitalista» (id., ibid., p. 71) e que, «enquanto alguns tiverem poder sobre muitos e outros tiverem poder sobre

nada — enquanto a divisão social do trabalho persistir —, a desigualdade da educação persistirá na sociedade americana» (Bowles, 1978, p. 150).

Baudelot e Estabelet ou a escola capitalista em França

Também os autores da *Escola Capitalista em França*, debruçando-se em particular sobre o funcionamento da escola primária, consideram que o aparelho escolar serve a reprodução das relações sociais de produção. Nessa medida, a descrição e explicação do funcionamento da escola tem de usar métodos adequados a esta problemática. Baudelot e Estabelet concluem que o vocabulário que normalmente se usa ao analisar as questões escolares serve apenas para escamotear o que na realidade se passa na escola.

«Para dar conta do que é a escola primária, do que aí se passa, foi preciso introduzir, mesmo que apenas ao nível da descrição, termos novos, ou seja: 'classes sociais', 'relação de produção'; 'exploração', 'ideologia', 'inculcação', 'subjugação', 'recalcamento', 'mistificação', 'dominação ideológica'. Numa palavra, o vocabulário da teoria marxista» (Baudelot e Estabelet, 1971, p. 279).

A escolarização, nesta perspectiva, é simultaneamente um processo de divisão social e de inculcação ideológica burguesa.

Por um lado, a escola na sociedade capitalista assegura um «processo de repartição material dos indivíduos» por duas vias de ensino, que correspondem a futuros, em termos de classes sociais, não só diferentes, como antagónicos. Isto era muito claro quando o sistema de ensino estava organizado em duas vias, liceu e escola técnica, que se situavam logo à saída do primário. Mas o autor acrescenta que a unificação e a generalização da escolaridade post-primária continuam a assegurar as mesmas funções. «A generalização da escolarização, e em particular a escolarização obrigatória 'única', continua a não ser outra coisa que não seja a generalização do próprio processo de divisão» de classes. E para o verificar bastaria

«procurar as origens (de classe) do ensino ministrado nessa escolaridade obrigatória prolongada e unificada» (id., ibid., p. 270).

Por outro lado, a escola assegura com êxito a «inculcação explícita da ideologia burguesa» (id., ibid., p. 272) e o «recalcamento, a dominação e a mistificação da ideologia proletária» (id., ibid., p. 274). Deste modo, a ideologia burguesa seria inculcada a todos, embora de formas opostas.

Em síntese:

O aparelho escolar contribui para a reprodução da qualidade da força de trabalho.

As práticas escolares são práticas de inculcação ideológica que preparam para a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. A ideologia burguesa do conhecimento «é caracterizada por uma separação entre a teoria e a prática», com as raízes na separação do trabalho manual e intelectual (id., ibid., p. 274).

Para os autores da teoria da correspondência e da reprodução cultural, sob inspiração de Durkheim, a sociedade tem o primado sobre o indivíduo, que é encarado como sobressocializado. Situam-se na perspectiva determinista. Também eles se interessam pelas relações entre educação, política e economia. A educação, por mecanismos de socialização e de selecção, preenche a função de reprodução social. A educação fornece ao sistema económico uma mão-de-obra adequada e assegura um sistema político de manutenção do poder das classes dominantes.

Está-se, portanto, diante de outras modalidades de teorias funcionalistas. É neste sentido que K. Merton pode mostrar, comparando textos, que uma perspectiva funcionalista não está totalmente ausente das perspectivas marxistas (Merton, 1965). Pode haver funcionalismo tanto nas perspectivas reformistas como nas perspectivas revolucionárias. Outros acrescentam, ainda, que a sociologia de educação marxista é uma forma de hiperfuncionalismo, uma vez que o sistema educativo é visto como um reflexo natural e essencialmente inevitável da estrutura de classe em que se insere (id., ibid.).

Teoria da reprodução cultural

Um dos principais autores da abordagem é Pierre Bourdieu, nomeadamente nos seus livros *Os Herdeiros* e *A Reprodução*. A sua especificidade decorre do lugar que atribui aos processos culturais na manutenção das estruturas económicas e sociais existentes.

Os símbolos preenchem as funções de comunicação e de participação, que são imprescindíveis para a manutenção da sociedade. É pelos símbolos, e nomeadamente por uma descodificação convergente, que as pessoas podem comunicar entre si. Também é em referência a um universo simbólico semelhante que se desenvolve o sentimento de pertença que viabiliza a participação de diferentes pessoas num grupo. Assim, este autor vai querer explicar como a sociedade se reproduz e que função o sistema de ensino tem nesta reprodução. A sua resposta vai girar em torno da explicação de como a classe dominante, que partilha um universo

simbólico específico, chega a impor esse mesmo universo simbólico aos outros grupos que originalmente partilhavam um universo simbólico diferente.

Segundo este autor, as várias culturas caracterizam-se por «arbitrários culturais» específicos. Estes arbitrários culturais têm uma razão de ser no concerto das relações de poder da sociedade em geral. Dito por outras palavras, tanto a cultura da classe dominante da sociedade inglesa como a dos aborígenes têm razão de ser. Os valores que cada uma tem, os símbolos que usam para comunicar e para expressar a pertença ao grupo são diversos e nada justifica mais uns do que outros. No entanto, esses arbitrários culturais não são acidentais. Eles têm uma função a cumprir na estabilidade e reprodução de cada comunidade ou de cada grupo social.

Este autor salienta: «[...] os símbolos são instrumentos por excelência da 'integração social': enquanto instrumentos de conhecimento e de



comunicação, tornam possível o *consensus* sobre o sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social» (Bourdieu, 1977, p. 408). Nas sociedades de classes, estas caracterizam-se, não só, mas também, por diferentes universos culturais. E a escola transmite uma cultura que se aparenta particularmente à cultura dos grupos dominantes. Ora a cultura transmitida na escola é uma variante da cultura da classe dominante. Assim, os símbolos que ela usa e que veicula são variantes dos símbolos da cultura da classe dominante. Na medida em que a escola consegue mistificar a imposição que faz do arbitrário cultural da classe dominante como sendo a «cultura» universal, está a exercer uma violência simbólica sobre todos aqueles que não pertencem de origem a essa classe dominante. Com efeito, a escola, por esta via, está a impor a grupos que têm interesses antagónicos uma visão consensual da realidade. A cultura da classe dominante passa, assim, a impor-se como a cultura por excelência. Nesta medida, «a cultura dominante contribui para a *integração da classe dominante* (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes), a *integração fictícia da sociedade no seu conjunto*, e portanto a *desmobilização* (falsa consciência) *das classes dominadas, a legitimação da ordem estabelecida* pelo estabelecimento de distinções (hierárquicas) e a *legitimação destas distinções*» (id., *ibid.*, p. 408).

Mas a classe dominante só consegue levar a cabo essa imposição do seu arbitrário cultural na medida em que mistifica este processo. E este processo acaba por ser tanto mais eficaz quanto mais dividir, fazendo de conta que faz comunicar. «A cultura dominante produz este efeito ideológico dissimulando a função de divisão sob a função de comunicação: a cultura que une (meio de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções, forçando todas as culturas (designadas como subculturas) a se definirem pela sua distância à cultura dominante» (id., *ibid.*).

As diferentes classes sociais vão participar numa «luta simbólica» para impor umas às outras

a definição do mundo social que mais corresponde ao seu arbitrário cultural.

A acção pedagógica não é neutra neste processo, aparecendo a autoridade pedagógica como poder de violência simbólica. O que é suposto é que a acção pedagógica dure o tempo necessário para que o arbitrário cultural da classe dominante tenha sido interiorizado e permaneça mesmo quando a violência simbólica (a acção pedagógica) tenha cessado.

O que vai estar em causa é o poder simbólico, que é «uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder» (Bourdieu, 1977), p. 411. E acrescenta o autor que seria necessário «descrever as leis de transformação que regem a transmutação de diversas espécies de capital em capital simbólico» e «em particular o trabalho de dissimulação e transfiguração, numa palavra, eufemização, que torna possível transmutar relações de poder efectuando o irreconhecimento (isto é, o não reconhecimento que constitui o reconhecimento da legitimidade) das relações de poder nelas contidas» (id., *ibidem*).

Da resistência e da autonomia relativa

No seio da corrente marxista surgiu uma variante crítica que acaba por já se situar na fronteira entre a sociologia determinista e a sociologia da acção. Giroux, entre outros, introduz a noção de resistência no processo de reprodução do capitalismo. Admite uma relativa autonomia da educação relativamente à ordem social capitalista.

Esta abordagem tende a dar algum espaço à acção dos indivíduos no seio da escola. Por isso, vai olhar os alunos e professores de forma diferente. Estes são vistos como actores, sendo importante conhecer a definição que eles dão da situação em que se encontram.

Segundo estes autores, a reprodução não se faz sem problemas e o domínio das classes dominantes sobre a escola não pode ser visto como totalmente avassalador. A socialização escolar não consegue actualizar completamente o seu papel de reprodutora, no sentido que lhe era atribuído pelas teorias da reprodução anteriores.

A contradição que existe entre certos dados empíricos e as hipóteses a que se é conduzido por esta abordagem provocou algumas críticas. Vejamos um exemplo: estes autores, para ilustrarem o seu conceito de resistência, dizem que bastará ver o que se passa ao nível das contraculturas que se geram entre os jovens escolarizados. Contudo, se se olhar com cuidado para as características dos jovens que participam nesses grupos, verifica-se que as classes populares estão aí pouco representadas. No entanto, esta análise, sobretudo se tomar em consideração os processos de socialização entre pares na escola e assumir maior distância relativamente à mecânica simplista da reprodução, poderá ser de utilidade para se compreenderem os fenómenos de contracultura que, nos países mais desenvolvidos, surgem nas escolas.

Acrescente-se que uma tal abordagem mantém disjuntas as abordagens macrosociológicas e microsociológicas, apesar de ser afirmada a necessidade de estabelecer ligações entre estes dois tipos de abordagens. Estes autores têm, no entanto, o mérito de introduzir espaços na sua análise onde dão lugar ao indivíduo que age.

PARADIGMA DA ACÇÃO

Em oposição às perspectivas deterministas da relação entre realidade social e indivíduos, desenvolveram-se abordagens diversas, mas que convergem pelo lugar que atribuem à acção social no trabalho sociológico. Não nos deteremos nas análises que Habermas faz dos vários tipos de acção, retomando aliás distinções já realizadas por M. Weber, por nos exigirem desenvolvimentos que não cabem no quadro desta apresentação (Habermas, 1987).

Relembremos as palavras de R. Boudon e F. Bourricaud para explicitar o cerne desta perspectiva de acção: «O sujeito social goza de liberdade, mas a sua acção desenvolve-se sempre no interior de um sistema de constrangimentos mais ou menos claramente definidos, mais ou menos transparentes para o sujeito, mais ou menos rigorosos» (Boudon e Bourricaud, 1982, p. 3).

Importa, no entanto, salientar que, para compreender uma acção, não basta observá-la do exterior. Importa fazer-se um esforço para nos pormos no lugar do actor, tendo em conta a leitura que ele faz da situação.

Mas valerá a pena retomar o que se entende por actor, na medida em que este termo está carregado de significados distintos no âmbito da linguagem do quotidiano e da linguagem sociológica.

Quando, no quotidiano, se diz: «Fulano é um grande actor», várias interpretações são possíveis. Se a frase tem um sentido pejorativo, está-se a querer dizer que é alguém que consegue dar verosimilhança àquilo que não é. Se a frase tem conotação positiva, está-se a reconhecer qualidade a um profissional de teatro. No caso da abordagem sociológica da escola, falar de actor é falar de pessoas, não individualmente, mas enquanto sujeitos *que levam a cabo acções* no contexto de redes complexas de interacções e no seio de constrangimentos de vária ordem.

Como vimos anteriormente, são as acções que constituem as partes do sistema pertinente para a análise sociológica. Importa, pois, clarificar o que entendemos por acção, fazendo nomeadamente a distinção entre esta e o comportamento.

Por comportamento entendem os behavioristas aquilo que pode ser observado, do exterior, da conduta humana. Ora a acção, para ser tomada em conta na sua verdadeira dimensão, não se pode limitar a indicadores exteriores ao sujeito. Com efeito, podemos dizer, de uma forma extremamente sucinta e esquemática, que a acção é o comportamento contextualizado com a respectiva intencionalidade. Quando estudamos a acção das pessoas, não nos basta saber se elas se levantam ou se sentam. Interessa conhecer o contexto e a intenção que as leva a fazer isso mesmo. Esta intenção, aqui, não é entendida em termos de psicologia das profundidades, mas sim em termos do que pode tornar inteligível no comportamento em questão.

Mas os objectos de estudo dos autores que se inscrevem na perspectiva da sociologia da acção são muito variados.

Raymond Boudon



Raymond Boudon nasceu em Paris em 1934. É professor na Sorbonne e na Universidade de Genebra. É membro do Institut de France (Academia das Ciências Morais e Políticas) do American Academy of Arts and Sciences, da Academia Europeia, da Académie des Sciences de St. Petersburg. Foi convidado para ocupar a cátedra de M. Weber na Universidade de Heidelberg. Tem leccionado em vários países da Europa, da América do Norte e da América Latina.

A sua obra, nem sempre foi tão generalizadamente bem acolhida como actualmente. Foi uma peça fundamental no ressurgimento em França do paradigma sociológico da acção. Os livros que publicou até meados da década de oitenta, que se inscreviam claramente no paradigma da acção, vão a contracorrente do paradigma determinista que

era ainda dominante até essa altura.

Publicou *L'inégalité des chances*, Paris, Hachette, Pluriel, 1985 (1973); *Effets pervers et ordre social*, Paris, PUF, Quadrige, 1989 (1977); *La logique du social*, Paris, Hachette, Pluriel, 1983 (1979); *Dictionnaire critique de la Sociologie* (com F. Bourricaud), Paris PUF, 1990 (1982); *La place du désordre*, Paris, PUF, Quadrige, 1990 (1984); *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris, Fayard/Seuil, Points, 1991 (1986); *L'art de persuader*, Paris, Fayard/Seuil, Points, 1992 (1990); *Le juste et le vrai: études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance* (1995).

Por um lado, vamos encontrar autores que, tomando como objecto de estudo fenómenos macrossociais e inspirando-se nas propostas epistemológicas e metodológicas de M. Weber, vão construir as suas análises por referência ao conceito de acção social. Para exemplificar escolhe-mos três autores: Raymond Boudon, o autor francês de maior renome nesta área⁶; Randall Collins, autor americano que, em muitos manuais que se estruturam em torno de funcionalismo, teoria crítica e microsociologia, vem integrado nos autores críticos; por fim, A. Peitit, professor na Universidade de Montreal, que se destacou por reintroduzir uma aproximação entre Sociologia e História.

Por outro lado, e no extremo oposto, temos os autores inseridos em correntes de microsociologia. Dentro deste leque destacaremos o interaccionismo simbólico, a sociologia fenomenológica e a etnometodologia, sabendo que não há, muitas vezes, distinções claras de autores de cada uma destas variantes de abordagem microsociológica.

Em posição intermédia referiremos trabalhos que tomam a escola, estabelecimento de ensino, como objecto de estudo. Veremos que esta vertente está em clara expansão na actualidade.

Abordagem de fenómenos macrossociais

Perspectiva agregacionista de R. Boudon

R. Boudon foi o autor, em França, que mais fortemente se afirmou por uma perspectiva não determinista da sociologia. O seu livro *L'inégalité des chances*, publicado em 1973, ia totalmente em contracorrente ao paradigma determinista dominante em sociologia da educação, não só em França, como na literatura anglófona. Por isso, quando tentou explicar fenómenos opacos, como os que se referem às consequências da escolarização na mobilidade social, colocando no centro do seu raciocínio a acção e nomeadamente as decisões tomadas pelos

alunos e respectivas famílias, foi compreendido por muitos poucos e criticado por muitos.

Uma teorização mais aprofundada da sua perspectiva de sociologia pode ser encontrada, na forma de iniciação à sociologia, no seu livro *La logique du social* e, de forma mais aprofundada, no *Dicionário Crítico de Sociologia*.

A sua abordagem sociológica enraíza-se na sociologia weberiana. É o grande responsável pela reintrodução das teses da sociologia compreensiva na sociologia francesa. É significativo que tenha sido convidado a ocupar a cátedra de Max Weber na Universidade de Heidelberg.

A perspectiva deste autor sobre a sociologia foi sintetizada por ele próprio em três proposições, que constituem a explicitação do *individualismo metodológico*. Esta explicitação tornou-se um marco na evolução, que a seguir se registou, na forma de perspectivar a sociologia. (Boudon, 1977, pp. 51-52).

Os sistemas de interacção, no interior dos quais os indivíduos vão realizar as suas acções, podem ser caracterizados, em termos de ideal-tipo, de duas formas diferentes.

No caso, por exemplo, das organizações, os actores têm uma ligação mais ou menos próxima

Individualismo Metodológico

Proposição 1 — Apesar da diversidade de temas, a sociologia não cobre, no entanto, actividades de uma irremediável heterogeneidade. Quer o sociólogo estude factos singulares, regularidades estatísticas, quer procure pôr em evidência relações gerais, a sua análise tende geralmente a pôr em evidência as propriedades do sistema de interacção responsável dos factos singulares, regularidades ou relações observadas. Noutras palavras, os fenómenos pelos quais o sociólogo se interessa são concebidos como explicáveis pela estrutura do sistema de interacção no interior do qual estes fenómenos emergem.

Proposição 2 — O átomo lógico da análise sociológica é, portanto, o actor individual. Claro que este actor não age num vazio social. Mas o facto de a sua acção se desenrolar num Contexto de constrangimentos, isto é, de elementos que ele deve aceitar como dados que se lhe impõem, não significa que se possa fazer do seu comportamento a consequência exclusiva desses constrangimentos. Os constrangimentos são apenas um dos elementos que permitem compreender a acção individual. Várias das análises (realizadas) sugerem que a compreensão das relações de causalidade que o sociólogo descortina entre as propriedades dos sistemas de interacção e o comportamento dos indivíduos não é geralmente possível, a não ser que estes comportamentos sejam concebidos como acções dotadas de finalidade.

Proposição 3 — Como sugere a distinção de V. Pareto entre acções lógicas e acções não lógicas, a sociologia deve, em muitos casos, utilizar esquemas de análise da acção individual mais complexos do que os que os economistas utilizam. Para o economista clássico, o burro de Buridan⁷ estava condenado a morrer de fome. Para o economista moderno, a maximização da satisfação inclui a minimização dos custos da decisão: ele lançar-se-á ao acaso sobre um dos sacos. Para o sociólogo, ele procurará talvez distinguir entre os dois sacos apoiando-se em *shadow-motivations* (por exemplo, predominância da mão direita), a menos que se submeta à autoridade do agricultor que pendurou os dois sacos.

Fonte: R. Boudon, *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979, pp. 51-52.

através de papéis específicos numa rede de relações caracterizada por uma certa distribuição de estatutos. A estrutura destes sistemas é a de troca social. Entre as pessoas que participam deste sistema de interacção existem processos de comunicação complexos e relações de poder *sui generis*. R. Boudon chama-lhes *sistemas funcionais ou de papéis*. Dada a proximidade desta expressão da perspectiva funcionalista, preferimos referir esta realidade por *sistemas de trocas sociais*. Michel Crozier é o autor que, em França, mais contribuiu para analisar as organizações numa perspectiva de sociologia da acção, desenvolvendo a abordagem estratégica das organizações. No seu livro *L'acteur et le système*, escrito conjuntamente com Erhard Friedberg, vai-se falar de sistema de acção concreta. Retomaremos a abordagem estratégica a propósito da compreensão da escola como sistema de interacção de trocas sociais.

Num segundo caso, os actores são interdependentes uns dos outros, mas de forma indirecta e longínqua. Cada actor toma a sua decisão, mas a conjugação de muitas decisões num mesmo sentido podem produzir efeitos não esperados, que eventualmente passarão a não ser alheios ao próximo quadro de interacção. Dir-se-á que são *sistemas de interdependência*.

Um exemplo elucidativo é o das decisões sobre o percurso escolhido em cada manhã pelos residentes de fora dos grandes centros. Admitamos que existem três alternativas de percurso entre determinada periferia e o centro da cidade. Cada um escolhe individualmente. Só que, se todos escolherem o que é mais curto em distância, podem todos encontrar-se num monstruoso engarrafamento.

Em termos educativos temos um exemplo correspondente na escolha de curso. Cada estudante escolhe individualmente o seu curso. E as condições de escolha são teoricamente semelhantes quer para quem prefere História, quer para quem prefere Matemática. Mas os que preferem História vão ter a sua decisão marcada por constrangimentos decorrentes de essa preferência ser muito generalizada, enquanto os que escolhem Matemática, pelo facto de essa escolha não ser muito frequente.

A compreensão do que se passa ao nível macrosocial exigirá, em sistemas de interdependência social, uma operação de agregação das acções individuais tendo em conta o Contexto. Ora os resultados que se obtêm pela agregação de acções individuais realizadas de forma concertada ou, na maior parte das vezes, desconcertada pode vir a provocar alterações, quer no sistema de interacção, quer no próprio Contexto. Retomaremos esta problemática no último capítulo.

A análise proposta por R. Boudon para os processos de mudança social vai recorrer à tomada em consideração dos efeitos de agregação.

Como os sistemas de acção em causa são sistemas abertos, as mudanças dos resultados num momento t_1 podem vir a tornar-se dados do problema num momento t_2 , posterior a t_1 .

Enquanto o resultado da agregação das acções não desestabiliza o sistema de acção, diremos que se está numa dinâmica de processos reprodutivos.

Quando os resultados introduzem perturbações que se tentam resolver com alterações no sistema de interacção, estaremos numa dinâmica de processos cumulativos. Por vezes, os resultados são de molde a obrigar a alterações de todo o sistema de interdependência, e então estaremos no seio de processos de transformação. Mas quaisquer destes processos, para serem compreendidos, têm de ser referidos à lógica das acções individuais, tendo em conta o contexto em que aconteceram.

Importa salientar que os efeitos produzidos após a agregação podem ter pouco a ver com o que era procurado por cada actor individualmente.

No último capítulo teremos oportunidade de aprofundar os efeitos de agregação, uma vez que são de particular importância na intervenção no sistema educativo a vários níveis.

A teoria de conflito de R. Collins

Randall Collins também contesta radicalmente a teoria funcionalista, tomando como objecto de análise a estratificação social. O objecto de estudo é a inflação dos requisitos para a ocupação dos diferentes lugares sociais, que não podem ser cabal-

mente explicados por alterações do perfil técnico exigível. Admite este autor que «as exigências» de qualquer posição ocupacional não são fixas, mas representam aquele comportamento que é estabelecido no decorrer de negociação entre as pessoas que ocupam posições e aquelas que tentam controlá-las» (Collins, 1971, p. 107). O cerne do problema não estará portanto em qualquer coisa que seria fixada pela sociedade ou que decorreria dos interesses da classe dominante, como se de uma entidade coerente se tratasse, mas sim do resultado de negociações entre os actores do sistema de interacção. E, como facilmente se admitirá, as competências a serem demonstradas por quem se candidata aos lugares estão dependentes do número e da qualidade de candidatos a esse lugar e da capacidade que determinados grupos tenham para imputar determinadas características como relevantes. Nesta escolha, pode acontecer que as habilitações escolares, mais do que indicadores de competências técnicas, funcionem como sinal de pertença a determinado grupo.

Para desenvolver esta perspectiva, R. Collins vai inspirar-se no conceito de grupo de estatuto de M. Weber e em abordagens da sociologia das organizações na linha de H. Simon e M. Crozier.

Para Weber, as unidades básicas da sociedade são constituídas por pessoas que, partilhando a mesma cultura, a mesma forma de ver o mundo e as relações com os outros, têm formas semelhantes de se relacionarem, apesar das diferenças interindividuais. A identidade individual de cada membro destes grupos constrói-se em referência a este universo cultural. Estabelece-se, assim, uma fronteira que nem sempre é consciente, o que não significa que seja menos eficiente, entre aqueles que se reconhecem como pertencendo ao grupo e aqueles que não pertencem. Os membros de um *grupo de estatuto* sentem-se em paridade com os outros membros do mesmo grupo.

Relembremos a diferença entre classe e grupos de estatuto: enquanto as classes se organizam segundo as relações de produção, os grupos de estatuto decorrem do «consumo de bens e das formas específicas da sua maneira de viver» (Weber, 1944, p. 692).

As organizações são, na sociedade actual, o lugar por excelência onde se desenrola a luta por poder, prestígio e riqueza. E as organizações albergam grupos de estatuto diferenciados. A teoria organizacional tem posto em evidência como as negociações e tensões que atravessam a organização decorrem muitas vezes de processos que se tornam mais inteligíveis em dinâmicas de obtenção de vantagens individuais ou de grupo. E, quanto mais um determinado grupo conseguir reforçar a sua posição, mais margem de manobra terá. Ora o recrutamento de novos membros numa organização não pode ser reduzido a uma mera decisão sobre competências técnicas, mas tem a ver com os equilíbrios entre grupos. O mesmo se poderá dizer quanto à integração de novos membros num dos grupos de estatuto.

R. Collins considera que a escola, mais do que ensinar conhecimentos técnicos, o que faz é «ensinar culturas de estatutos particulares, tanto dentro como fora da sala de aula». A escola vai desempenhar a função de selecção, estabelecendo distinções, não entre os mais capazes e os menos capazes, mas entre os que se adequam mais ao perfil valorizado pelo grupo social. Assim, a selecção escolar pode-se assemelhar mais a uma cooptação do que a uma competição entre os melhores (Collins, 1979, p. 28). O estudo dos processos das carreiras organizacionais revela uma esmagadora influência das relações informais, assim como da luta para controlar posições na organização. Collins vai retomar a ideia de M. Weber de que os grupos de maior prestígio detêm poder para impor a sua definição de educação e moldar as escolas segundo os seus interesses. A educação serviria para reforçar as culturas de estatuto prestigiado, estabelecendo as fronteiras entre os membros que pertencem e os que não pertencem a esses grupos de estatuto. «A educação pode então ser olhada como sinal de pertença a um grupo particular, e não como a marca de competências técnicas» (id., 1971, p. 1008).

A perspectiva conflitual desta teoria é a que surge com a forma de atribuição dos lugares nesse mercado de trabalho. E este conflito manifesta-se entre grupos que, gozando de prestígio social e estando bem organizados, querem continuar a

monopolizar ou a controlar o acesso a certos lugares e outros grupos que, não gozando desse prestígio, querem também ter acesso a esses lugares. Numa tal situação, os grupos melhor colocados elevam os requisitos de acesso para manterem o monopólio, o que vai desencadear uma procura acrescida de educação nas outras classes que estão na corrida ao acesso aos mesmos lugares. «Os requisitos educacionais podem então reflectir os interesses do grupo que tem poder para os estabelecer» (id., *ibid.*).

Esta abordagem tenta, pois, explicar a inflação dos requisitos para a ocupação dos diferentes lugares sociais. A inflação de requisitos registada para a ocupação dos lugares disponíveis, que não se pode explicar pela mudança de conteúdo técnico ou subida de exigências de formação, é explicada à luz desta perspectiva, recorrendo às interacções conflituais que os diferentes grupos sociais travam para controlar o perfil das pessoas que entram para o seu grupo. Por isso, aquilo em que estão interessados é que o recrutamento recaia sobre pessoas cuja matriz de socialização seja equivalente à cultura partilhada pelo grupo.

Perspectiva histórico-sociológica de A. Petitat

A. Petitat a partir de uma perspectiva histórico-sociológica, estudou a relação entre o aparecimento dos colégios universitários da Idade Média e a emergência da burguesia. O próprio autor reconhece, explicitamente, que começou esta investigação numa perspectiva de «reprodução» (Petitat, 1987a, p. 26). No entanto, a análise empreendida levou-o a verificar que essa abordagem passava ao lado do essencial: a produção social.

Neste caso, a escola surge como agente activo no aparecimento das estruturas e grupos sociais.

Petitát salienta como certas análises sobre a educação, sendo feitas numa perspectiva sincrónica, caem por terra quando integradas numa análise histórica. É o caso da interpretação de P. Bourdieu, segundo a qual a eficácia da violência simbólica depende da ocultação da origem do poder das clas-

ses dominantes em imporem o seu arbitrário cultural através da escola. Se se tomar em consideração o caso das academias e colégios reservados à nobreza no Antigo Regime, verifica-se que aí a relação era mais do que manifesta e a delegação de poderes não era ocultada (id., 1982b, p. 10).

Mas o estudo de A. Petitat vai centrar-se na evolução dos colégios «clássicos», que, segundo o autor, tendo começado em Liège, foram adoptados pelos Jesuítas depois de sistematizados pelos protestantes. Estes colégios universitários correspondiam, nessa altura, a uma estrutura educativa revolucionária e espalharam-se rapidamente, podendo reconhecer-se em todos eles traços comuns. Eles «têm em comum os mesmos traços fundamentais: concentração dos cursos nos estabelecimentos, programas centrados no Latim e no Grego, gradação sistemática das matérias, subdivisão dos alunos por graus, controlo contínuo das aquisições, desaparecimento do 'professor independente' e o estudante organizado em benefício do controlo e da disciplina hierárquica» (id., *ibid.*, p. 12). Além destes traços fundamentais, outros aspectos determinam a especificidade das diferentes soluções, que podem ir desde a grande rede jesuítica até colégios organizados localmente em determinadas cidades e que não faziam parte de nenhuma rede trans-regional.

Em termos de espaço assiste-se à transição do ensino dispensado por professores individuais em espaços disseminados nas cidades para um ensino ministrado num mesmo edifício. Passa-se da organização do espaço à imagem do artesão individual para uma organização de espaço à imagem da manufatura colectiva.

Estando os estudantes concentrados num mesmo espaço, foi necessário organizar o seu tempo e as suas actividades. Esta organização integrou questões de horários e também a organização da gradação das aprendizagens. A racionalização introduzida estava baseada na ideia de trabalho, marcava uma modalidade institucional que se desdobrava numa relação entre assunto a ser ensinado, tempo para o aprender e verificação das aprendizagens. Introduziam-se assim os exames e a gradação dos alunos (id., 1987b, p. 382).

O ensino passa a dar uma importância particular ao escrito através do relevo que é atribuído ao Latim e ao Grego no currículo ministrado.

Acresce que esta nova organização do ensino alterou a definição dos estatutos e respectivos papéis, quer de alunos quer de professores. Os alunos deixaram de ter autonomia para se organizarem, os professores tornaram-se «financeiramente dependentes, controlados e censurados» (id., *ibid.*). As instituições, essas, adquiriram uma certa autonomia e foram dotadas de estrutura hierárquica, que variava segundo o tipo e a dimensão.

Estas instituições não eram apoiadas por nobres, que raramente as frequentavam. Estudos sobre a frequência mostram que são as *élites* urbanas, não aristocráticas, conhecidas então por *populo grosso*, que são o seu grande apoio, nelas se recrutando a sua clientela mais importante. Nos seus graus superiores há uma nítida predominância dos filhos de mercadores, *rentiers* e *chargés d'offices*. Poucos são os estudantes oriundos do grupo de artesanato modesto, e estes ficavam-se pelas pequenas classes. Os pobres das cidades, o *popolo diminuto* e dos campos não tinham aí lugar (id., 1982b, p. 13).

A burguesia não poderia existir sem os colégios. Com efeito, um grupo ou uma classe não pode emergir sem um processo de homogeneização (id., 1987b, p. 28).

Ora A. Petitat chega à conclusão de que a existência dos colégios permitiu assegurar uma mesma socialização a um grupo que vai ser determinante na evolução da sociedade ocidental. «Os colégios aparecem como uma actualização vanguardista e um acelerador de transformação em curso na estrutura da sociedade e das mentalidades. Isto é manifesto na organização do tempo e do trabalho, na criação da adolescência, nos princípios de gestão e, enfim, nas funções socioculturais dos colégios» (id., *ibid.*, p. 13). Os colégios vão ser, pois, para este *populo grosso*, que dispunha de recursos económicos decorrentes das suas actividades comerciais e produtivas das manufacturas, o espaço de socialização que vai, simultaneamente, homogeneizar e distinguir. Por um lado, homogeneizam este *populo grosso* entre si, dando-lhe ocasião de se expressar numa cultura que se aproxima

da cultura clássica, e, por outro, diferenciam-no de outros sectores não aristocráticos das populações das cidades. Emergia, assim, uma nova classe, a classe burguesa.

Nesta perspectiva, admite-se que a escola é uma encruzilhada de actores que, pelas suas interacções, participam numa construção social, que eles não dominam totalmente, mas que por isso não deixa de estar em curso.

A. de Petitat verifica a emergência de uma matriz semelhante, por um lado, nos colégios e, por outro lado, na forma de gestão dos negócios. A questão que este autor formula é então: quem influenciou quem? Se é certo que os colégios universitários parecem não ter sido totalmente inovadores, na medida em que certas soluções que adoptaram já teriam sido praticadas em alguns sítios, o que parece inquestionável é que a eles se deve a sistematização e operacionalização dessas soluções de forma mais sistematizada. Com efeito, pode-se estabelecer um paralelo entre a forma de gerir espaço e tempo de alunos e professores e a forma de gerir trabalhadores em grandes manufacturas, como as que floresciam na Flandres. No entanto, o facto de os colégios pulularem um pouco por todo o lado, independentemente de serem meios influenciados pela existência de manufacturas ou ainda imersos no mundo artesanal, aponta mais para que sejam a expressão de «uma tendência geral da época» (id., 1982, p. 147).

Uma questão semelhante é formulada, não em termos da emergência de instituições sociais, mas em termos da teorização sobre a administração científica do trabalho por M. Teixeira. Esta autora vai formular, a partir dos textos fundadores da teoria de administração científica do trabalho, uma questão muito próxima, a saber: será a administração científica do trabalho que influencia a organização da escola ou foi a vivência que Taylor teve da escola que influenciou a sua teoria? A pertinência desta questão está confirmada quando somos conduzidos a reler um trecho dos *Princípios da Administração Científica*, em que o autor, para argumentar em favor da sua perspectiva, convida o leitor a recordar a sua experiência

escolar e a organização do tempo escolar e da graduação e progressão das tarefas (Teixeira, 1995, pp. 16-19).

A. Petitat distingue cinco formas pelas quais a escola participa na produção social (Petitat, 1982a, pp. 464-465).

Uma primeira contribuição consiste na gênese de certos grupos sociais que foram buscar a sua identidade à socialização e certificação escolar. A par do que acabámos de expor, outras situações, como, por exemplo, a do grupo dos engenheiros modernos que podem ser considerados os antepassados das camadas tecno-burocráticas actuais (id., ibid., p. 464).

Uma segunda contribuição reside na participação da escola na transformação da estrutura das relações entre grupos. Exemplo disso foi a difusão da cultura escrita em substituição da cultura oral, com a correlativa perda de importância da transmissão oral pela mediatização da escrita.

Também a escola aparece com particulares potencialidades de produzir-difundir novas representações e visões do mundo e da vida em períodos de rápidas mutações.

A escola pode ainda funcionar como cadinho de inovações culturais onde aparecem entrosadas dinâmicas de produção e reprodução por força de processos de adaptação.

E, finalmente, a escola contribui para processos de mobilidade/imobilidade social por força dos seus processos de certificação.

Mas a percepção da dimensão produtora é relevada com particular acuidade nos estudos que ultrapassam a barreira, que certos autores quiseram intransponível, entre a sociologia e a história. E isto particularmente quando se aborda um lapso de tempo suficientemente grande, o que faz que as questões de mudança não possam ser escamoteadas⁷.

Mas que não se tenha a tentação de cair em esquemas idealistas em que a escola só participaria na produção social. Se a escola participa na produção, também é natural que no mesmo processo participe na reprodução do que contribuiu para produzir.

A. Petitat qualifica a sua abordagem de construtivista, reconhecendo filiação na corrente hermenêutica ou compreensiva (id., 1987a, p. 22) que discute a especificidade das abordagens das ciências do espírito ou da cultura, de que falámos a propósito do pensamento de M. Weber. Inspirando-se numa abordagem dialéctica e construtivista, vai admitir que os fenómenos humanos e sociais vão decorrer de um duplo mecanismo. Por um lado, a história e a sociedade são feitas pelas pessoas e, por outro, essa sociedade vai funcionar como constrangimento na acção das pessoas. Mas «o princípio dinâmico de integração dos diferentes constrangimentos e de criação de novas estruturas reside nos próprios sujeitos em perpétua autoconstrução» (id., ibid., p. 23).

Abordagens de fenómenos microssociais

Um outro conjunto de abordagens surgiram muito como reacção a um certo *impasse* a que as teorias macrossociológicas da reprodução tinham conduzido, sobretudo para a compreensão que se passa nas escolas e nas salas de aula. Assim, todo um campo de pesquisas se desenvolveu que tenta descobrir os processos em curso nesta caixa negra que é sala de aula e, mais recentemente, a escola. Estes estudos pretendem mostrar como os alunos e os professores participam na construção das situações onde vivem e interagem. Importa, no entanto, salientar que estas abordagens são partilhadas quer pelo que se convencionou chamar a microssociologia da educação, quer o que tradicionalmente se vinha chamando a psicossociologia da educação. Esta abordagem microinterpretativa desenvolve-se em torno de três grandes direcções: o interaccionismo simbólico, a fenomenologia e a etnometodologia.

Mas, muitas vezes, os autores que utilizam estas abordagens não tomam suficientemente em consideração os constrangimentos das situações em que se encontram os actores estudados. Dir-se-á que se passou de um extremo, em que a pessoa era vista como indivíduo condenado a não ser nada mais do que um produto de uma socialização reprodutora,

para se poder cair num outro extremo em que os constrangimentos das situações não são suficientemente tomados em consideração.

O interaccionismo simbólico

O interaccionismo simbólico dá uma particular relevância à compreensão dos processos através dos quais as pessoas constroem as suas acções.

Assim, vai prestar uma especial atenção à acção recíproca das pessoas e aos sinais que a tornam visível. E é no campo simbólico da produção de significado que esses sinais terão inteligibilidade. Mas o ser humano só acede a essa condição na medida em que partilha com outros uma comunidade de significação. Só porque partilhamos um mesmo universo significativo podemos interpretar os sinais dos comportamentos dos outros.

As acções das pessoas são, pois, vistas, não como expressão das estruturas, mas como expressão do desenrolar de interacções. Mas estas interacções não são olhadas como uma cadeia não acabada de acções e reacções que se sucederiam de forma previsível, antes vai ser dada muita importância à construção das representações da situação.

G. Mead, filósofo e sociólogo americano que nasceu em 1863 e morreu em 1931, foi um autor determinante nesta perspectiva e situava-se a si mesmo no âmbito da psicologia social. Com este autor, o comportamento das pessoas é referido ao processo de comunicação. A consciência de si nas-



ce da interacção, das trocas, das relações de reciprocidade. Considerando que a significação é central nos processos de interacção e adaptação social, este autor vai propor uma das interpretações mais fecundas dos processos de socialização. Segundo Mead, o «eu» (*moi*) vai-se desenvolver na medida em que vai sendo capaz de assumir e compreender uma variedade considerável de atitudes e papéis. Aliás, o desenvolvimento do «eu» (*soi*) está intrinsecamente ligado à experiência social.

E o processo de socialização tem um ponto de maturação de relevância extrema quando se dá a interiorização do outro generalizado, quando se deixa de reagir apenas por antecipação das expectativas dos outros significativos concretos, mas por interiorização de uma abstracção dessas expectativas a partir dos outros concretos. Voltaremos a esta perspectiva no próximo capítulo quando tratarmos da socialização.

Um segundo autor notável que podemos integrar nesta perspectiva é Erving Goffman, que dedicou a sua obra ao estudo da interacção, da situação em que dois ou mais indivíduos estão face a face. Mas as situações que estuda não são nem as que ocorrem entre membros de um grupo primário, nem as que surgem no âmbito de acções colectivas, mas antes em situações públicas em que a interacção é um pouco efémera.

Na «apresentação de si», este autor põe em evidência quanto aquilo que somos depende da forma como o outro nos percebe. Assim se pode compreender quanto se torna vital a «arte de dominar as impressões» que se causam em outrem.

A obra *Asilos* é um estudo sobre o que se chama instituição total, ou seja a instituição que pretende ter um controlo total sobre os seus membros, com os correlativos aspectos despersonalizantes. Neste estudo, Goffman salienta como, mesmo nestas instituições, as pessoas resistem, pervertendo as regras da instituição dentro de certas margens de liberdade.

Na actualidade, a nova sociologia da educação na Grã-Bretanha tem integrado várias investigações sobre as estratégias desenvolvidas por alunos e professores. Destacam-se a este nível os traba-

lhos de P. Woods sobre estratégias sociais, de Lacey sobre estratégias de sobrevivência, ou estratégias de «funcionar com a situação», tal como ela se apresenta nas escolas actuais. Também o estudo realizado por Régine de Sirota sobre a «escola primária no quotidiano» (Sirota, 1988) analisa as interacções comunicacionais entre professor e alunos na escola primária, assim como as diversas estratégias reveladas pelos alunos.

A sociologia fenomenológica

A fenomenologia, por seu turno, está interessada com a textura do sentido que constitui a realidade e na forma como as pessoas dão a definição da realidade em que vivem (Meighan, 1981, p. 227). Partindo das bases da sociologia compreensiva, formuladas por Weber e inspirando-se na fenomenologia de Husserl, Schultz foi um autor que aprofundou a problemática das acções intencionais e a possibilidade de aceder ao sentido dessas acções.

Num certo sentido, poder-se-á dizer que Weber está para a sociologia compreensiva como Schütz está para o que se poderia chamar psicossociologia compreensiva. Dito noutros termos, Weber interessou-se pela tomada em consideração do sentido das acções, mas para a situar ao nível da sociologia. Schütz, de forma distinta, enveredou por uma compreensão mais minuciosa e mais psicológica dos processos de atribuição do sentido e da intencionalidade da acção humana.

Para isso inspirou-se em Husserl, nomeadamente na sua distinção entre o sujeito, o meio envolvente e a percepção que o sujeito tem desse meio envolvente.

Para Husserl, a consciência não é um receptáculo, um depósito de imagens, de representações. «A árvore pura e simples, a coisa na natureza, não se identifica de modo algum com esta apreensão da árvore como tal» (Husserl, citado por Filoux e Maisonneuve, 1991, p. 340).

Com efeito, há uma diferença entre o que pode ser observado e aquilo que a pessoa ressentente quando observa algo. O que está em causa não é a

impressão por cópia de imagens, mas antes uma actividade criativa, decorrente da intencionalidade.

Em termos da microsociologia da acção, um dos contributos importantes de Schultz consistiu na distinção entre sentido objectivo e sentido subjectivo. O sentido subjectivo é o que aparece ao actor, enquanto o sentido objectivo é aquele que se deixa apreender por outrem (Isambert, 1989, p. 306).

Uma distinção do mesmo tipo pode ser encontrada em K. Lewin, cuja obra se encontra na encruzilhada entre a investigação fenomenológica germânica e o clima de investigação americano. Este autor, na tentativa de compreender as acções das pessoas, vai conceptualizar a sua teoria do campo psicológico. O campo psicológico distingue-se do meio envolvente (*environment*). Com efeito, «o campo psicológico compreende todos os factos que existem num momento dado para o indivíduo ou grupo considerado» (Lewin, 1959, p. 11). Georges Lerbet inspira-se nesta distinção na sua conceptualização do sistema pessoa em que vai considerar o ego e o *own word*, meio interior da pessoa. Nesta última categoria entra a parte do meio envolvente que «existe» num dado momento para essa pessoa concreta. Isto significa que duas pessoas vivendo num mesmo meio envolvente vão ter meios interiores diferentes.

Também R. Laing, designando o campo teórico em que se inscreve como *fenomenologia social*, distingue entre comportamento e experiência. O comportamento é aquilo que se pode observar do exterior, enquanto experiência é aquilo que a pessoa integra no seu mundo interior. Isto significa que nunca podemos ter acesso à experiência dos outros. Aceitar esta distinção fundamental é situarmo-nos no registo do estudo das pessoas, e não no estudo nem do organismo humano nem do indivíduo. O estudo da pessoa pressupõe que o investigador a vê «como responsável, capaz de escolhas, em resumo, como ser que age» (Laing, 1970, p. 23). E Laing acrescenta, logo a seguir, que um comportamento pessoal «é-o em função da experiência e das intenções da pessoa em causa». Mas esta experiência tem de ter em consideração a interexperiência, ou seja, a experiência no seio da interacção com outros. Acrescente-se que na pró-

pria definição de pessoa está pressuposto que ela seja considerada no seu ser no mundo e no seu ser em relação aos outros.

Ora a tarefa da «fenomenologia é justamente de formular o que é o mundo do outro e a sua maneira de aí ser/estar» (id., *ibid.*, p. 29). Acrescente-se que a fenomenologia da acção tem de tomar como referência, não o sujeito passivo, mas o sujeito activo, em interacção, pelo que a intersubjectividade aparece como a própria base da sociologia.

A etnometodologia

A etnometodologia é um termo que recobre um leque alargado de perspectivas metodológicas. Por um lado, há estudos que não se distinguem da perspectiva do interaccionismo simbólico. Tal é o caso da obra de P. Woods intitulada *A Etnografia da Escola*. Diremos que são estudos com um entendimento lato da etnometodologia. Por outro lado, existe uma outra perspectiva de etnometodologia em sentido restrito que procura detectar as regras das interacções sociais que estruturam o quotidiano das turmas e das escolas (Meighan, 1981, p. 227).

Garfinkel foi o fundador desta perspectiva, em que o estudo se centra nas práticas de gestão do quotidiano. Esta acepção de etnometodologia distancia-se das duas perspectivas anteriores na medida em que não é tanto a compreensão das acções dos actores, como a tomada em consideração da respectiva intencionalidade, que a preocupa. Esta perspectiva releva sobretudo uma abordagem empiricista que, mais do que compreender as condutas dos membros das organizações como acções, prefere situar-se ao nível das propriedades formais dessas condutas. Régine de Sirota, fazendo um ponto da situação da corrente etnometodológica, escolhe para subtítulo *Esperança Desiludida de Um Exercício de Estilo* (Sirota, 1988, pp. 36-38). Com efeito, as descrições, sendo feitas de forma descontextualizada, acabam por se aparentar a um exercício de estilo em que não se vislumbra a estruturação do campo social em que acontecem.

Importa, no entanto, salientar que as críticas que

aqui são formuladas têm a ver com a acepção restritiva do termo *etnometodologia*. A etnometodologia em sentido restrito, que apenas se situa numa perspectiva descritiva do quotidiano, não é uma metodologia sociológica na verdadeira acepção do termo. Digamos que, actualmente, os estudos com referências à etnometodologia que maior pertinência manifestam são os que não se limitam a descrever, mas que avançam numa perspectiva interpretativa.

Abordagens de fenómenos mesossociais ou organizacionais

A abordagem organizacional da escola é recente, pese embora o estudo pioneiro de Waller dos anos 30, que durante muitos anos não teve sequência.

Toda a linha de investigações empíricas sobre os efeitos de escola conduz inexoravelmente ao enigma de certas escolas terem efeitos sobre os alunos e outras não os terem. E a maioria das investigações feitas em torno do efeito da escola, pese embora o seu marcado pendor empírico e de difícil comparabilidade, apontam para a relevância da dimensão organizacional da escola nos efeitos que a escola pode ter sobre os alunos. Já tivemos oportunidade de referir o estudo de Rutter realizado sobre 12 escolas unificadas, intitulado *Fiteen Thousand Hours*, cujos resultados vão neste sentido.

Esta dimensão organizacional é expressa, nomeadamente, na relevância que é dada à cultura organizacional, ao clima organizacional e à liderança na escola. Mas as tendências encontradas não são generalizáveis de forma simplista. Assim, R. Edmonds, na síntese que formulou em 1979 sobre os trabalhos de escolas eficazes de bairros urbanos desfavorecidos, destaca cinco aspectos que atravessam esses vários estudos (Edmonds, 1979, pp. 151-162). No entanto, não se podem, como alguns autores fizeram, generalizar estes aspectos a todo o tipo de escolas. Com efeito, pese embora o facto de os aspectos relevantes das escolas eficazes terem a ver com a sua dimensão

sociorganizacional, a sua expressão concreta vai variar de acordo com o contexto social em que se inscrevem (Hallinger e Murphy, 1986, pp. 328-355)¹⁰. Daí a necessidade de tomar em consideração as variáveis contextuais (Scheerens e Creemers, 1989, pp. 685-825).

Mas, se os estudos empíricos salientam a pertinência do nível de análise mesossocial, a sociologia da educação tem tido dificuldade em tomar a escola-estabelecimento como objecto de estudo (Derouet, 1987b, pp. 73-108). O dilema situar-se-á entre, por um lado, observações cuidadas das interacções entre os vários actores que não conseguem integrar-se numa análise geral do estabelecimento de ensino e, por outro lado, a análise ao nível do estabelecimento, mas que se centra na organização escolar formal. Com efeito, muitos dos estudos que têm sido feitos, formulando o objectivo de estudar a escola, acabam por se limitar a estudar interacções entre alunos e professores nas salas de aula. Ora, como Waller salientou em 1932, para bem compreender o que se passa na escola não é possível reduzir esta às salas de aula. Há o recreio, há os intervalos, há um sem número de outros momentos de interacção que importa ter em conta. Assim, ter-se-á de explorar mais sistematicamente o caminho iniciado por Patty (1980) no seu estudo sobre 12 escolas unificadas (*collèges*) de França. Este estudo avança decididamente para uma análise da escola com o instrumental metodológico da sociologia das organizações. Eventualmente, será por aí que poderemos vir a compreender melhor o que se passa dentro da escola.

Mas, para isso, vale a pena interrogar as diferentes teorias organizacionais que têm permitido um percurso considerável na compreensão dos fenómenos complexos que ocorrem nas organizações para concluir quais serão de particular pertinência para a compreensão da escola como organização. M. Teixeira (1955, pp. 5-30), libertando-se dos espantalhos das ortodoxias das várias correntes, mostra, de forma convincente, como várias leituras teóricas podem contribuir para a elucidação da problemática organizacional da escola. Não se trata de pensar que o ideal seria constituirmos uma espécie de albergue espanhol em que todos caberiam. Isso era não levar a sério

as especificidades de cada abordagem. Trata-se, isso sim, de assumir um princípio bem weberiano de que a realidade é demasiadamente complexa para poder ser abarcada com uma só abordagem.

Determinadas pesquisas, tendo formulado objectos de estudo mais limitados no ponto de partida, acabaram por ter de considerar a dimensão organizacional da escola. Citemos, como exemplo, as consequências que o lançamento de reformas de currículos ou de avaliação podem ter no funcionamento dos estabelecimentos de ensino (Perrenoud, 1993). Destaque-se, para a realidade portuguesa actual, o estudo realizado por J. Arroiteia, L. Pardal, A. Martins e E. Correia (1995) sobre a implementação e impacte dos novos planos curriculares. Aí se aborda a forma como os diferentes actores (professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação) de uma escola do Porto percebem os diferentes aspectos da reforma e as consequências que está a ter no funcionamento da própria escola e das interacções entre os diferentes actores.

Retomando os termos de R. Boudon, a escola é, fundamentalmente, um sistema de interacção do tipo funcional. Se preferirmos a terminologia de M. Crozier e E. Friedberg, é um sistema de acção concreta. Para isso teremos de nos debruçar sobre o quadro teórico que permite compreender as acções entre pessoas que têm a desempenhar um conjunto de papéis associados ao seu estatuto, num quadro em que os jogos possíveis, tolerados ou censurados, estão regulados.

E a análise organizacional da escola em Portugal vai ter de considerar não só a especificidade de cada estabelecimento, mas também a especificidade do quadro organizacional dos diferentes níveis de ensino. Sobre a realidade portuguesa, a obra de M. Teixeira *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais* vem preencher um espaço ainda não ocupado, na medida em que toma como objecto de estudo as diversas realidades organizacionais, que vão desde a escola do 1.º ciclo até à escola secundária passando pelas escolas dos 2.º e 3.º ciclos.

No último capítulo aprofundaremos vários conceitos relevantes para o estudo desta problemática a propósito da escola como quadro de acção.

CONCLUSÃO: CONSEQUÊNCIAS NO OLHAR SOBRE A ACÇÃO EDUCATIVA

As perspectivas sociológicas teóricas têm, cada uma de sua forma, ajudado a compreender aspectos da realidade complexa da escola e da educação.

A predominância que as perspectivas deterministas tiveram na sociologia da educação entre os finais dos anos 60 e 70 acabou por ter um efeito perverso junto daqueles que intervinham na escola. De facto, tanto se quis salientar o efeito de reprodução da escola relativamente ao sistema social, que não se descortinava espaço de intervenção que não fosse nessa perspectiva determinista. Assistimos então à substituição da ideologia dos dons pela ideologia do determinismo social. Assim, a sociologia da reprodução ajudou a criar e a reforçar um discurso que desculpabiliza a organização e os seus intervenientes nas desigualdades que gera. Se antes o discurso era: este aluno tem maus resultados porque não tem capacidade, não tem inteligência bastante; a partir de certa altura a atribuição causal do insucesso passa a referir predominantemente a origem social dos alunos.

A sociologia da acção exige uma alteração de lógica interpretativa. Há alunos com mais capacidades do que outros; há alunos com melhor enquadramento familiar do que outros; só que a escola pode funcionar com esta diversidade. Bastando para isso relevar as margens de liberdade que cada interveniente, individual ou organizacional, do sistema tem sem, no entanto, esquecer os constrangimentos, que funcionam como condicionantes da acção, e não como determinismos mecanicistas.

Mas, mais uma vez, cabe salientar a diferença entre a sociologia e a política na verdadeira asserção do termo. Uma coisa é compreender o que se passa, outra coisa é intervir com a inerente dimensão de decisão.

NOTAS

¹ Segundo os especialistas, a tradução francesa da obra *Economia e Sociedade*, que utilizámos, dado o nosso desconhecimento da língua alemã, não terá sido muito fiel no que concerne à palavra alemã *Handeln*, que, tendo sido traduzida por «actividade», deveria tê-lo sido por «acção» (cf. Boudon e Bourricaud, 1982, p. 680). Tendo em conta esta crítica e o nosso desconhecimento da língua alemã, tomámos como base a tradução francesa, substituindo a palavra «agente» por «actor», assim como a palavra «actividade» por «acção».

² Traduzimos por «grupo de estatuto social» a expressão *status group*, da versão inglesa, e por «situação em termos de estatuto social» a expressão *status situation*.

³ *Status groups*, em inglês, mas em que a palavra no original alemão é *Status*.

⁴ Os leitores que não dominem o alemão terão dificuldade em compreender as sutilezas de distinções introduzidas por Marx a propósito desta problemática. Com efeito, segundo R. Aron, a palavra *alienação* correspondem, nas traduções, três termos distintos em alemão. (Cf. R. Aron, 1991, 1.ª ed., p. 170).

⁵ Em 1991, um artigo do jornal *Le Monde* apresentava-o como tendo estado sempre em contracorrente às ideias dominantes da sociologia francesa. É depois desta data que se dá a explosão de interesse em França pela sociologia da acção. Mas, embora os defensores de teses sociologizantes o considerassem um fenómeno «marginal», o seu reconhecimento académico já nessa altura era internacional. (C. Delacampagne, «Raymond Boudon, un sociologue qui croit à l'individu», in *Le Monde* de 27 de Setembro de 1981).

⁶ O autor está a referir uma fábula na qual um burro se encontra entre dois sacos de aveia e a distância para ir a cada um dos sacos é exactamente a mesma. Na fábula, o burro hesita entre os dois sacos e, não tendo razão nenhuma que o faça preferir um ao outro, morre de fome.

⁷ Curiosamente, e apenas como apontamento, a grande evolução actual da física decorreu da consideração, no estudo da termodinâmica, de estruturas longe do equilíbrio. Enquanto se tentou abordar as mudanças como uma decomposição de processos, cada um deles relevando do equilíbrio, tínhamos uma ciência que não permitia explicar certos fenómenos como o das estruturas dissipativas. A partir do momento em que se toma como objecto de estudo a mudança em toda a sua rudeza, mesmo os sistemas termodinâmicos revelaram características que parecem não poder evitar a história do próprio sistema. (Cf. Prigogine e Stengers, *La nouvelle Alliance*, Paris, Galimard, 1979.)