
RECENSÕES

CARIA, Telmo *A Estruturação Social e a Reflexividade: as Limitações da Sociologia da Educação* *

O artigo de Xavier Bonal e Xavier Rambla, publicado no nº 9 da revista, coloca-nos algumas importantes questões sobre o percurso que tem seguido a sociologia da educação no seu desenvolvimento histórico. Pretendemos, no fundamental, com este comentário crítico, questionar o modo como nesse artigo se concebe a problemática teórica da sociologia da educação, se concebe a autonomia dos actores sociais e como se concebe a reflexividade.

O artigo destes autores começa por fazer um crítica, que já é tradicional, à evolução da sociologia da educação chamando à atenção para as limitações das análises reprodutivistas sobre as desigualdades sociais na escola. Segundo estes autores, a sociologia da educação não conseguiu ainda romper com o círculo vicioso das causas e dos efeitos da reprodução social, esquecendo-se de mostrar como é que os actores sociais são produtores culturais da realidade social, isto é, como é que os actores sociais através da sua consciência crítica provocavam mudança social. Em rigor o problema é geral à sociologia, pois sempre houve nesta ciência social, fruto duma orientação predominantemente positivista, a prevalência da análise das regularidades sociais sobre a análise dos processos e das heterogeneidades sociais. O velho objectivo funcionalista de explicar a ordem social, em desfavor da desordem continuou e perdurou mesmo no quadro de teorias de origem marxista (Giroux, 1986). Neste contexto, interrogamo-nos porquê situar, o problema da reflexividade em sociologia no âmbito restrito do campo da educação? As referências que os autores vão buscar (Giddens, Bourdieu e Tourraine), para problematizarem o diagnóstico que fazem, mostram que o problema que pretendem tratar transcende em muito a sociologia da educação, enquanto campo específico de produção do conhecimento sociológico. Será que Bonal e Rambla entendem que a

* Editado na Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 12, 1999, pp. 223-252.

sociologia da educação tem uma relação privilegiada com a problemática da reflexividade em sociologia? Se o entendem não o explicam.

Do nosso ponto de vista, julgamos que o campo da educação é um espaço social privilegiado de intercepção da ciência com a ideologia e a intervenção social, mais do que os outros campos sociais, como os da saúde, da justiça, da economia, etc., pois as pressões sociais para a democratização das relações sociais e as aspirações sociais de mobilidade tendem, comparativamente, neste campo, a serem acrescidas. Caso tais considerandos sejam verdadeiras, seria interessante interrogarmo-nos porquê.

No diagnóstico que Bonal e Rambla fazem da evolução da sociologia da educação põem em evidência a incapacidade desta para explicar e compreender a mudança social. Referem que, se as diferenças de resultados escolares podem ser imputadas a desigualdades de condições de partida face à escolaridade, fica por explicar como é que essas condições se articulam com a actividade criativa dos actores sociais. As respostas dadas pelas teorias da resistência, segundo os autores, deixam por explicar as desigualdades que não são de classe e as mediações entre estruturas e práticas, pois, referem que não há um efeito automático entre consciência crítica e as práticas contra-hegemónicas, nem vice-versa, acrescentaríamos nós.

Apesar deste enquadramento crítico aceita-se como óbvio que a problemática teórica central da sociologia da educação continua a ser o das desigualdades sociais na escolaridade. Mais, dá-se a entender que as desigualdades de etnia e género necessitariam de um outro tipo de resposta conceptual, fora da sociologia tradicional, mas tal questão não é retomada nem desenvolvida em nenhuma outra parte do artigo. Percebemos, pelos exemplos que nos dão dos seus trabalhos de investigação e pelos contributos que vão buscar a Bernstein e a Willis, que procuram outras especificidades na análise do campo escolar, facto que, pensamos, os deveria remeter para outro tipo de problemas teóricos, que não os tradicionalmente tratados pela sociologia.

A opção que tomam é, do nosso ponto de vista, empobrecedora para a reflexão sociológica, pois tudo é tratado apenas no quadro das temáticas da mudança social e da reflexividade, ambas subordinadas ao problema teórico tradicional da sociologia da educação: o das desigualdades sociais na escolaridade. Continuar a centrar a análise sociológica da educação neste problema teórico não levantará obstáculos acrescidos para conseguir tomar por objecto a actividade criativa dos actores sociais? Não estará o

problema das desigualdades demasiado filiado nas teorias reprodutivistas ou da resistência, as quais desvalorizam a actividade concreta dos actores sobre o conhecimento em benefício das relações estruturais de dominação?

Como mostram os trabalhos de Iturra (1988; 1990a; 1990b), Perrenoud (1984; 1993; 1994) e Lahire (1993; 1996) existem especificidades no funcionamento do campo escolar, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, que evidenciam o problema da autonomia relativa do campo escolar, pois o seu funcionamento passaria a depender da especificidade da socialização na ordem escolar, da manipulação do «currículum real» e da manipulação dos instrumentos intelectuais de entendimento: uma *relação escriptural* com a realidade escolar e o quotidiano, por via do uso do conhecimento abstracto, como refere Lahire, ou de (des)articulação dementes sociais, como refere Iturra. Estes são outros problemas teóricos que tanto questionam a tradição da sociologia da educação como mostram que a principal limitação da sociologia está nas suas próprias fronteiras disciplinares, pois a riqueza destes trabalhos está no facto de articularem conhecimentos de diferentes ciências sociais. Perguntamos: será que Bonal e Rambla pensam que para abordar a escolaridade de um ponto de vista sociológico basta problematizar as desigualdades sociais em função das diferenças de universos simbólicos de classe, género ou etnia?

Pensamos que estes trabalhos se enquadram numa problemática teórica que tem relações estreitas com o tema da reflexividade, pois o uso e desenvolvimento de uma consciência discursiva (preferimos o termo a consciência reflexiva), nos termos definidos por Giddens, depende do efeito específico da escolaridade, do desenvolvimento de uma *relação escriptural* com a realidade social. Sem a aprendizagem desta relação os actores sociais serão incapazes de recontextualizarem o conhecimento especializado e abstracto num contexto de acção quotidiana, para poderem monitorizar discursivamente a sua consciência, a par da sua consciência prática e da acção em contexto. Nesta perspectiva, não estaremos a procurar encontrar um problema teórico mais vasto, que está para além dos limites tradicionais da sociologia da educação, provavelmente mais próximo do que é designado como sociologia do conhecimento (escolar/abstracto)?

Para Bonal e Rambla uma das contribuições para o problema da articulação entre estruturas, práticas e reflexividade, está em Bourdieu. No entanto, parecem secundarizar a problemática da autonomia dos campos sociais e do jogo social relativo

aos conflitos de legitimidade que estes propiciam, aspecto tal central na teoria deste autor. Será que se pensa que a autonomia dos actores sociais face aos determinismos sociais pode ser analisada independentemente da autonomia que os campos sociais têm no espaço social? Qual então a autonomia que se concebe existir no campo escolar? A mesma que em todos os campos culturais, como é considerado por Bourdieu, relativa à familiaridade com as obras culturais consagradas e eruditas? Provavelmente a resposta dos autores é a de que haverá uma especificidade própria do campo escolar, mas esta não chega a ser enunciada. Como se poderiam então explicar as desigualdades de género? Apenas como um efeito geral das desigualdades na sociedade? Onde fica então a especificidade e autonomia do campo escolar? Como explicar as aparentes inversões das desigualdades de género no aproveitamento ao nível do ensino básico, referidas e desenvolvidas por Grácio (1997)?

A importância que Bonal e Rambla pretendem dar ao problema da reflexividade, ou, como dizem, do efeito recursivo da consciência discursiva sobre a acção social, vai de par com a ênfase do papel construtivo dos actores sociais na existência de desigualdades sociais perante a escolaridade. Reconhecendo que a associação entre estes dois problemas não é automática, os autores não chegam a clarificar a especificidade de cada um deles e isto porque tomam, por exemplo, como equivalentes, do ponto de vista conceptual, os conceitos de *habitus* e de *consciência prática*. Do nosso ponto de vista, se de facto é verdadeiro que ambos os conceitos dão conta do papel estruturante dos actores sociais sobre a realidade, o quadro conceptual onde se inscrevem é bem diferente.

Em Bourdieu estamos perante um elemento estruturante da prática, exterior à consciência dos actores¹, e em Giddens estamos perante um elemento estruturante da acção que mostra que não há estruturas sociais que sejam independentes dos actores sociais e das suas estruturas de interacção. No caso de Giddens estaremos em condições mais favoráveis para perceber como é que o conhecimento abstracto e especializado pode ter um efeito de monitorização discursiva da consciência dos actores, eventualmente orientador da acção para a mudança. No caso de Bourdieu ficaremos presos a uma separação entre representações simbólicas e práticas, que apenas se juntam conceptualmente, no plano estrutural, para legitimar e reproduzir o poder instituído nos

campos sociais. Assim, a mudança social não é considerada como um facto a explicar, mas como um dado que se integra quando as relações de força entre instituições e agentes se modificam (mudança de conjuntura) ou se constata que existe uma descoincidência entre *habitus* e posições sociais, inscrita nas trajectórias dos actores sociais (Bourdieu e Wacquant, 1992: 106-107). Que tipo de reflexividade implícita se concebe existir no quadro conceptual da teoria da prática de Bourdieu (com Wacquant, 1992: 26, 35) quando este define a criatividade dos actores dentro das estruturas existentes ou a reflexividade epistémica no quadro apenas do inconsciente científico?

Conceptualizar que os actores sociais não são determinados externamente na sua acção social não é o mesmo que analisar os processos de mudança social, pois os agentes sociais podem-se auto-determinar para não produzir mudanças. Podem se autodeterminar para: (1) reproduzir as desigualdades sociais existentes, legitimando-as na acção e pelo uso do conhecimento abstracto; (2) criticarem discursivamente estruturas de poder sem agirem sobre elas; (3) agirem localmente de modo diferente, sem que tal tenha efeitos macro-sociais. (Mouzelis, 1991; Caria, 1997). É justamente por existirem estas várias dimensões, entre outras, que os autores são os primeiros a afirmarem que importa analisar as mediações da consciência que ligam condições a práticas (as culturas, no sentido antropológico) e que, por isso, mostram, no seu trabalho de investigação, que existem usos do conhecimento que reificam a realidade e outros que não, podendo-se a partir destes últimos desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade sem que tal se transforme automaticamente em acção alternativa.

Como estamos longe do objecto teórico das desigualdades sociais na escolaridade!

Julgamos que o problema da reflexividade terá que conter o problema do poder. As manipulações que a consciência realiza para mediar a relação entre condições e práticas não pode ser dissociado, por exemplo, do conceito de poder em Giddens, como forma de acção diferente, como percepção de oportunidades de acção que não são reconhecidas, quer por não se possuírem os recursos necessários para participar nos jogos e conflitos de poder e de legitimidade (poder-capitais), quer porque culturalmente foram socializados numa perspectiva de acção pelo grupo de pertença ou referência numa

¹ «Uma intencionalidade sem intenção»; «um interesse sem consciência»; «um sujeito aparente das

postura defensiva e não ofensiva perante a realidade (Crozier e Friedberg, 1977). Esta postura defensiva leva os actores sociais a inscreverem-se numa lógica de acção que busca, não a competição e a monopolização dos recursos num campo - lógica na qual Bordieu tende sempre a reduzir toda a actividade dos actores sociais -, mas antes a permitir que os actores se auto-excluam do campo ou assumam um posicionamento periférico face aos jogos de poder e aos conflitos de legitimidade (Caria, 1996; Silva, 1994).

Pensamos que Bonal e Bambla não deixarão de concordar com esta associação entre reflexividade e poder, mas o modo como tratam, no final do artigo, as diferenças entre as metodologias tradicionais da sociologia e as metodologias em que o investigador tem uma relação de implicação com o objecto de estudo, fazem-nos colocar novas questões, a saber: uma estratégia de investigação que induz a reflexividade do actor social não deverá ser problematizada também no plano da relação de poder que desenvolve? O facto de poder haver identificação pessoal entre o investigador e o actor social faz com que não possa haver uma desigualdade de poder? Será irrelevante, mesmo no quadro da investigação-acção, problematizar a relação social de investigação que induz algo que é exterior à consciência do actor com que interage? A ideia de induzir mudanças não será equivalente à de conceber condições para a mudança social que «artificializam» as relações sociais que podem gerar a reflexividade crítica para a mudança social?

A nossa resposta é concerteza diferente da de Bonal e Rambla: a grande virtualidade das metodologias que permitem compreender as resistências e as disposições para a mudança social (enfatizamos as estratégias etnográficas de investigação) é a de relativizam os produtos da investigação (desmistificarem o cientismo). Este relativismo cultural permite mostrar que as mudanças dependem de uma consciência crítica sobre as relações sociais e sobre os contextos de acção colectiva que os próprios actores constróem (princípio construtivista de análise) que não pode ser substituída pela consciência teórico-ideológica dos «investigadores-implicados».

A indução de mudanças aparece muitas vezes como o resultado do vanguardismo e voluntarismo dos intelectuais de esquerda que, orientados pelo seu

acções que têm por sujeito uma estrutura». Cf. Bourdieu e Wacquant, 1992: 27,29, 39.

etnocentrismo crítico, desconhecem ou subvalorizam as culturas locais de identificação dos actores sociais com as suas condições sociais de existência. Nesta perspectiva, não se chega a conhecer as condições, as regras e os recursos que explicam o espaço real das possibilidades heterogêneas de acção social num mesmo contexto, nem a consciência prática e discursiva que os actores têm dessa heterogeneidade porque: por um lado, acaba-se por desenvolver uma interacção selectiva com os públicos que aderem às propostas de mudança; por outro lado, a invenção da mudança é um empreendimento suficientemente absorvente das energias dos investigadores para que as finalidades compreensivas do «outro» possam ser colocados em primeiro plano. O que se desenvolve, no fundamental, e provavelmente, é um «nós», seleccionado a partir das afinidades culturais e ideológicas entre investigadores e participantes e construído na desigualdade de poderes e papéis: o investigador colectivo.

Parafraseando Bourdieu (com Wacquant, 1992: 169) e invertendo em parte o sentido das suas posições epistemológicas, como estratégia de investigação (implícada) interessará privilegiar o conhecimento do menos provável para poder ajudar a pensar (fazer acontecer) a mudança possível.

Referências

- CARIA, Telmo H. (1996) *«Deus me perdoe, sou professor» - A (des)sacralização da política educativa na mente cultural dos professores do 2º ciclo do ensino básico*. Comunicação ao III Congresso Português de Sociologia, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARIA, Telmo H. (1997) *O uso do conhecimento em contexto de trabalho - estudo etnosociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa*, Vila Real: UTAD (policopiado).
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977) *L'acteur et le système*, Paris: Seuil.
- BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loic (1992) *Réponses pour une anthropologie réflexive*, Paris: Seuil.

- GIROUX, Henri (1986) *Teoria crítica e resistência em educação - para além das teorias da reprodução*, Petrópolis: Vozes.
- GRÁCIO, Sérgio (1997) *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades escolares*, Lisboa: Educa.
- ITURRA, Raúl (1988) «A construção conjuntural do grupo doméstico», *Sociologia - problemas e práticas*, nº 5, 61-78.
- ITURRA, Raúl (1990a) *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*, Lisboa: Escher.
- ITURRA, Raúl (1990b) *A construção social do insucesso escolar*, Lisboa: Escher.
- LAHIRE, Bernard (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires - sociologie de L'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, Bernard (1996) *La raison des plus faibles: rapport au travail - écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- MOUZELIS, Nicos (1991) *Back to sociological theory - the construction of social orders*, London: Macmillan.
- PERRENOUD, Philippe (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire*, Geneve: Droz.
- PERRENOUD, Philippe (1993) *Práticas pedagógicas, prática docente e formação - perspectivas sociológicas*, Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (1994) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto: Porto Editora.
- SILVA, Augusto S. (1994) *Tempos cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular*, Porto, Afrontamento.