

---

# RECENSÕES

---

## ***Culturas de Escola e Identidades dos Professores***

**Rui Gomes, 1993, 223 páginas, Lisboa: Educa**

Embrenhando-se num terreno de areias movediças como é ainda o campo da *cultura* ou das *culturas* organizacionais, onde a delimitação conceptual e o tratamento metodológico persistem numa certa ambiguidade, maugrado o surto de publicações que, a partir de meados dos anos 70 e sobretudo nos anos 80, deflagrou, originando modelizações diversas e especificações teórica e empiricamente mais tratáveis, Rui Gomes pretende, neste livro, concatenar esse operador analítico, em que se constitui a cultura, com a questão da construção das identidades dos professores, no contexto dos estabelecimentos educativos, convocando os contributos da Sociologia e da Psicologia Social das Organizações e da Sociologia das Profissões.

Estamos, na verdade, perante uma obra que sobressai pela sua densidade teórica, bem fundamentada, onde o espírito crítico e problematizador do autor paira, quase constante, quer nos capítulos que focalizam mais a autonomia e a afirmação das organizações escolares como objecto de estudo (cap. I e II) quer naqueles em que predomina a problematização das identidades colectivas e estratégias identitárias (cap. III), ou a teorização político-cultural das escolas (cap. IV). Igual vigor transparece nos dois capítulos da segunda parte em que se analisam as culturas e identidades num estabelecimento de ensino secundário,

em que, sem desfalecimento teórico, é dado um particular relevo às questões metodológicas, não ocultando os seus procedimentos, eventuais distorções, parcialidades e insuficiências imputáveis aos processos utilizados e mesmo aos pressupostos teóricos e axiológicos que podem, à partida, tipificar dados ou esquematizar a realidade e a sua significação, de acordo com o travejamento decorrente de teorias ou imagens aprioristicamente consideradas mais dignas em termos descritivos e interpretativos. A mesma seriedade científica transparece na conclusão onde são discutidas as potencialidades e limitações do quadro teórico face ao desafio da realidade empírica anteriormente analisada.

Dada a riqueza de perspectivas que esta obra despoleta, gostaríamos de salientar, e questionar também, alguns aspectos que podem ser do interesse dos leitores.

Um dos primeiros aspectos prende-se com o nível da linguagem utilizada que, de modo nenhum, poderemos considerar de apreensão fácil e que, por vezes, nos dificulta a sua descodificação e, inclusive, a atribuição da paternidade de certas caracterizações (veja-se, por exemplo, a referência – p. 111 – à visão «radical» de poder nas organizações, que pertence, como se sabe, a Burrell e Morgan, 1979). Depois, a novidade da temática deste livro, no nosso contexto, não pode ser reivin-

dicada pelo autor, como é referido na Introdução (p. 11), uma vez que pelo menos um trabalho publicado entre nós (Estevão e Afonso, 1991)<sup>1</sup> equacionou o modo como o contexto organizacional interfere no processo de construção das identidades profissionais dos professores, alertando para a necessidade de «continuar a problematizar a construção das identidades e as suas relações com os locais de trabalho, alargando este debate a diferentes contextos organizacionais» (p. 160).

Já a proposta teórica de superar a relação entre a estrutura e a cultura organizacional, rejeitando-se a postura dominante em muita literatura (sobretudo inicial) da existência de uma relação isomórfica entre elas, de acordo com o esquema simplista «diz-nos qual a estrutura, que dir-te-ei qual a cultura», nos parece acertada. Pelas mesmas razões, uma relação de contradição permaneceria insatisfatória, uma vez que, de modo invertido, reproduziria a mesma linearidade, o mesmo tipo mecanicista de causalidade. Isto conduz-nos então para um reequacionar destes dois campos (estrutura e cultura), como «campos que se influenciam reciprocamente mas mantêm espaços de autonomia relativa» (p. 57). Ou seja, estabelece-se entre eles um relacionamento ambíguo, possibilitador de subculturas que se exprimem heterogeneamente como culturas de consenso, de diferenciação ou de fragmentação. E aqui pensamos que o autor poderia ter explorado um pouco mais esta questão, tendo em conta a especificidade

estrutural do contexto escolar, o pendor de certas organizações interpretadas segundo os modelos da ambiguidade para propiciarem também subculturas organizacionais fragmentadas e não apenas diferenciadas (mais próprias dos modelos políticos), alargando, em consequência, a compreensão do conceito de «textura interna homogênea» (p. 16) das escolas, questão central deste trabalho ao lado das relações de poder.

Embora o autor se tenha referido explicitamente à metáfora política (II cap.), integrando-a, de um modo pouco evidente no paradigma crítico (pois há visões políticas do poder nas organizações que são fundamentalmente «dessubstancializadas», formais), consideramos que as interfaces e as diferenças entre algumas metáforas (cultural, política e de ambiguidade) poderiam ter sido mais potenciadas, obtendo-se daí eventuais ganhos na compreensão e poder interpretativo desses operadores e mais pujança na proposta político-cultural da abordagem das organizações educativas.

Temos também algumas reservas não propriamente quanto ao diagnóstico que é feito dos obstáculos teóricos e metodológicos à questão da visibilidade da escola enquanto objecto de estudo, mas sim quanto ao modo como o autor agrupa as teorias organizacionais tradicionais (p.22/23) e as compara relativamente aos pressupostos, políticas e expectativas. Desde logo não compreendemos a omissão de uma referência a McGregor (1980) e à sua obra *O Lado Humano da Empresa* (S. Paulo: Martins Fontes), dadas as semelhanças que alguns itens apresentam com a sua Teoria X e Teoria Y. Cremos, além disso, que, não obstante o esforço sistematizador, o resultado

<sup>1</sup> ESTEVÃO, Carlos Vilar e AFONSO, Almerindo Janela (1991). «Contextos organizacionais e construção da identidade profissional, Profissionalidade docente nos ensinos público e privado», *Inovação*, vol. 4, 2-3, 1991, 155-165.

não é muito convincente, agravado com a não explicitação dos motivos da alteração da designação do 3º modelo, «Recursos Humanos», (primeiro quadro) para «Sistemas Orgânicos» (segundo quadro), pois, de modo algum podem ser considerados equivalentes ou com focalização e amplitude coincidentes. Acresce, finalmente, que a convocação de alguns autores ou abordagens organizacionais, na economia desta obra, nos parecem decorrer mais de uma lógica de erudição (que é grande) do que por necessidades intrínsecas de argumentação. Deste modo, e face à menor adequação que o próprio autor constata de algumas configurações organizacionais de Mintzberg (1982), por ex., quando aplicadas à realidade das nossas escolas, Gomes poderia não lhe ter atribuído tanta importância (embora ela seja compreensível, sob outros aspectos), uma vez que nunca foi sentida qualquer necessidade apologética de esgrimir argumentos a favor ou contra esta transposição modelar. Simultaneamente, uma aposta mais ousada nos modelos institucionais, na sua dimensão valorizadora da autonomia das escolas, poderia revelar-se mais frutuosa para a sua análise.

Contida, mas não adequada, é não só a sua inflexão pela centralidade do Estado na formação social portuguesa, com referência oportuna a autores portugueses significativos (nem sempre bem citados, como no caso de Santos, 1986, na Bibliografia), mas também a compreensão das contradições que baseiam a crise da escola de massas para equacionar as novas condições do exercício da profissão, um novo profissionalismo articulado com a criação das também novas relações de poder nesse espaço ambíguo, agora valorizado, que é a escola.

Contrariando a tendência da polarização analítica tender a catalisar as «virtudes» do operador manipulado (neste caso, a metáfora cultural), o autor, depois de assumir esta metáfora cultural como ponto de partida para a apreensão da heterogeneidade das organizações escolares (cap. II) e após a contextualização da sua emergência e delimitação conceptual (aguardada por nós há mais tempo) e tipológica, reforça a sua honestidade científica apresentando igualmente as suas insuficiências, nomeadamente no que diz respeito ao controlo ideológico, risco de isolamento bloqueador da mudança, apagamento do poder e hipervalorização da identidade. Todavia, e já o dissemos, o contraste com outras metáforas realçaria mais estas debilidades, enriquecendo eventualmente a teorização político-cultural das escolas, intentada no cap. IV e contribuindo para uma maior problematização de noções como «projecto educativo», «relações com o meio» ou «comunidade educativa» (este conceito aponta, parece-nos, não tanto para uma «representação do espaço público e profano» [p. 152], mas para um espaço ainda mais sagrado, uma vez que até a concepção de fronteira continua ainda restrita nesta metáfora, se comparada com outras lógicas).

Finalmente e adaptando e enriquecendo propostas de alguns autores, Gomes apresenta (p. 112) um modelo de análise interessante dos contextos simbólicos organizacionais (transponível para outra análises, se bem compreendida), em que se cruzam os campos de interpretação subculturais: cívico, doméstico, industrial e renome, com dimensões internas das organizações escolares. Será este o instrumento analítico de que se servirá para estudar uma escola concreta (2ª parte do

livro), com similitudes a estudo de caso, mas não coincidente por limitações que são apontadas. Conceptualizam-se então as culturas e identidades deste contexto, tendo sempre presente a hipótese de Sainsaulieu (1974) de que o local de trabalho, e neste caso a escola, é um espaço de reconhecimento identitário dependente das relações de poder interno e das posições ocupadas pelos indivíduos e pelos grupos de pertença, sem que tal signifique uma «correspondência positiva» entre modelos de identidade e categorias profissionais concretas ou que a escola se constitua como o espaço privilegiado de reconhecimento da identidade social dos professores. Isto implica que a criação de novas identidades na escola seja articulada com a constituição de espaços

de referência profissional externos fortes (p. 199), o que nos leva a reafirmar que os professores tenderão a passar, na construção da sua identidade profissional, por fases diversificadas que podem ir de um «profissionalismo difuso», cheio de contradições entre a integração-diferenciação exprimindo «identidades instáveis», até um tipo de profissionalismo que traduza a construção de uma «identidade estratégica» (Estevão e Afonso, 1991, 162).

Depois de tudo o que dissemos, pensamos não valer a pena insistir que estamos, na verdade, perante uma obra que indicia mais altos voos do autor, merecedora de ser lida e reflectida.

CARLOS VILAR ESTEVÃO

### *Les Histoires de Vie*

**Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand, Paris: PUF, Que sais-je?, 1993, 126 páginas**

As histórias de vida estão hoje em moda, num momento em que as ciências humanas e sociais enveredam pela busca de objectividade na subjectividade das metodologias qualitativas.

Em nosso entender, devem, no entanto, ser um caminho a optar, entre muitos outros, ou a completar esses mesmos, na busca de respostas às questões que se levantam numa pesquisa. Elas não são, em absoluto, a tábua de salvação para o devir das ciências sociais, mas são certamente uma redescoberta inegavelmente rica, multiforme e multifuncional, capaz de dar respostas a quem entende o

individual como produto duma construção social, que é, portanto, um processo com início, meio e fim.

Não são, pois, mero passado. São processos históricos, na acepção plena da palavra. É assim que a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas sim uma construção em auto-reorganização permanente.

«Viver não é fácil. Ganhar a vida também não. Compreender a vida muito menos».

O desafio de compreender a vida, através de biografias e genealogias, parece-me um método cheio de potencialidades do qual a educação moderna pode servir-se, no entendi-

mento das representações sociais e na mudança desejável, em face das novas exigências sociais.

As histórias de vida começam a ser utilizadas para buscar o entendimento da cultura dos professores e outros educadores formados nas circunstâncias da vida, com modelos que rejeitaram ou assimilaram na, e para além da própria escola.

Na formação de adultos, elas são utilizadas com a finalidade de analisar e reelaborar o saber da experiência. A reflexão sobre as histórias de vida, ou mesmo sobre a autobiografia, visa não só o autoconhecimento ligado ao saber ser, mas também ao conhecimento geral, mais ligado ao saber.

É nesta conjuntura científico/pedagógica, que o livro de Gaston Pineau e Jean-Louis Le Grand é dado à estampa na Puf, em 1993. É não só uma boa introdução geral à metodologia das histórias de vida, feita por especialistas com múltiplos textos e livros publicados sobre a problemática, como também um guia que adianta sugestões biográficas, quer de obras publicadas recentemente quer dos números das principais revistas consagradas na área em apreço, para quem quiser enveredar pelos estudos biográficos.

Os autores começam por afirmar que as práticas de «histórias de vida» são muito variadas. Questionam sobre as novidades para que estas práticas remetem: se para a sede humana do saber e do poder; sobre a própria vida; se para as ciências humanas; se para a intervenção social; se para a autoformação dos actores sociais; se para uma arte de construir conhecimento, ou de governar.

A problemática inscreve-se, por um lado, na questão de saber se traduzir a vida em

palavras é uma ilusão ou uma revolução na construção do saber científico; por outro lado, como começá-la e como terminá-la.

A problemática das histórias de vida é trabalhada pelos autores como processo de pesquisa e construção de sentido, a partir de factos temporais pessoais.

Primeiro, consideram como sendo o grau zero das histórias de vida a existência de uma vida privada não só de expressão, mas também de expressão pessoal acerca de momentos para além do imediato. Trata-se de uma vida sem memória. Segundo, consideram as pequenas histórias de vida quotidiana e práticas da vida corrente onde se inscrevem: 1 – as práticas intergeracionais, quer dizer, os testemunhos sobre os acontecimentos sociais, tais como guerras e condições de vida antiga, veiculadas na maioria das vezes pelos avós, às questões da criança sobre a curiosidade dos tempos idos correspondem os testemunhos dos mais idosos; 2 – a informação veiculada entre pares. O exemplo da partilha de histórias e de recordações entre amigos, adolescentes e namorados que se confiam mutuamente; 3 – os aniversários, e particularmente os 10, 20, 30, 70, 80, 90 e 100 anos, que assinalam as passagens fundamentais e incitam a fazer o ponto de situação de cada vida; 4 – os documentos e objectos diversos que remetem para a memória duma viagem, dum aniversário, dum baptizado, etc.; 5 – por último, os autores referem, ainda dentro das práticas da vida corrente, as ocasiões em que se é obrigado a fazer o ponto da situação da vida, da escola, da profissão: a elaboração do *curriculum vitae* obriga a rever o passado, a datá-lo, a escrevê-lo e a dá-lo a ler.

Terceiro, Pineau e Le Grand reflectem

sobre as práticas da vida cultural, onde consideram: *as comemorações* que encerram rituais ligados tanto à vida de uma pessoa, como à própria comunidade; *histórias de vida das colectividades*, perspectiva de memória colectiva que se constrói a partir de escritos de indivíduos privilegiados do grupo, como é o caso dos ecomuseus, que utilizam uma história de vida como meio de produção cultural, metodologia de educação popular; *literatura pessoal*, que testemunha por vezes a vida de uma aldeia através do tempo ou a vida de prisioneiros em campos de concentração; *audio-visual e cinema*, documentários que podem ter um interesse didáctico e educativo, quando apelam ao testemunho das pessoas.

Em quarto lugar, a obra aponta *as práticas profissionais específicas*, que utilizam a história de vida directamente numa actividade profissional. É o exemplo dos técnicos de orientação escolar e profissional, assim como dos técnicos de recrutamento dos recursos humanos.

Por último, nesta constatação das práticas multiformes das histórias de vida, os autores debruçam-se sobre as práticas disciplinares de investigação nas ciências que designam de antro-po-sociais. Destacam a etnografia e as histórias de vida social onde se trata, normalmente a propósito de um objecto preciso, de recolher uma ou mais histórias de vida e de as cruzar entre si. Na tradição antropológica, e a partir da escola de Chicago, a corrente aparece ligada a outras formas de investigar no terreno. Trata-se de procurar compreender o sentido que os actores sociais dão às suas próprias práticas e aos acontecimentos de que são protagonistas, metodologia próxima da sociologia compreensiva que advém de Max

Weber. Dá particular atenção também à sociologia, à psicologia e psicanálise, à literatura e linguística e à educação e formação de adultos. Quanto à primeira, a obra debruça-se sobre as influências de Daniel Bertaux, em França, e a mudança qualitativa ocorrida nos estudos sociológicos, marcados muitas vezes por meros inquéritos estatísticos. O trabalho biográfico orienta-se aqui no sentido duma análise de práticas e processos sociais.

Quanto à última, refere-se a história de vida não só como abordagem de investigação, mas também como prática de formação.

O capítulo dois, percorre o eixo temporal desde a cultura grega até ao século XIX, constatando as origens da prática das histórias de vida escritas. Na cultura grega, as histórias de vida escritas aparecem no século V a.c. sob o nome de «bios». Era preciso esperar 10 séculos para chegar à designação «biografia» e 24 séculos para chegar o termo «autobiografia».

Todavia, a primeira obra a aliar registos autobiográficos e a consciência de si surge apenas 400 anos d.c. com as confissões de Santo Agostinho. As confissões de Santo Agostinho, e mais tarde de Rousseau, podem ser vistas como reconhecimento das suas vidas, com os seus limites, mas simultaneamente constatando o ilimitado da própria vida. Em 1571, Montaigne, então com 38 anos de idade, retoma o hábito familiar dos escritos quotidianos. Em 1580 publica *Os Ensaíos* – simultaneamente autobiografia e jornal íntimo.

No século XVIII e XIX, proliferou na Europa uma verdadeira explosão de confissões, memórias, recordações e histórias de vida, publicados sob conceito de autobiografia, que surge pela primeira vez por volta dos anos de 1800.

O capítulo terceiro da obra enfatiza a filiação das «histórias de vida» na antropologia e na sociologia. É referida a etnografia como dizendo respeito tradicionalmente a um trabalho de observação, de descrição de situações particulares, enquanto a etnologia trata estes materiais de forma comparativa. É a antropologia americana que mais utiliza as histórias de vida. Nos anos 20, já Malinowski era sensível à importância do inquérito no trabalho de terreno, enquanto muitos outros apenas trabalhavam a partir dos dados obtidos de informadores. Também a escola francesa, iniciada por Marcel Mauss, insiste sobre a mesma observação concreta dos dados e sua descrição.

Por seu lado, Lévi-Strauss, tanto reconhece um valor excepcional às histórias de vida, como as considera como não científicas, na linha de Durkheim de observar os factos sociais como coisas, o que o faz afirmar que as histórias de vida fazem mais reviver do que aquilo que ensinam.

O primeiro trabalho de antropologia baseada exclusivamente em histórias de vida é, sem dúvida, a obra de Oscar Lewis, *Os filhos de Sanchez*. Lewis deu testemunho de diversos membros da família Lewis: pai, mãe e quatro crianças.

A escola de Chicago é para a sociologia uma viragem de 180 graus: à abordagem quantitativa alia-se a qualitativa, e nesta retoma-se a metodologia das histórias de vida. É uma «redescoberta» da importância da descrição dos universos singulares do quotidiano como representativos dos factos sociais. Citam-se os trabalhos de Goffman, Becker, Garfinkel, Schutz, Berger e Luckmann.

Em França, são os seguidores de Bertaux que nos anos 70 dão crédito aos trabalhos da

escola de Chicago e os desenvolvem no cruzamento de influências marxistas e antropológicas.

A chegada tardia das histórias de vida ao discurso francês das ciências sociais é, todavia, saudado por Pierre Bourdieu como «uma destas noções de senso comum que entraram no universo do saber» (P. Bourdieu, «l'illusion biographique», *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 62/63, 1986, p. 69).

Numa última parte, constatando que «a abordagem das histórias de vida é por um lado um eixo de reflexão epistemológica e metodológica e, por outro, um movimento de práticas sociais», os autores, no capítulo dedicado a como fazer histórias de vida, apresentam a seguinte tipologia: *a notícia biográfica*, próxima do inquérito por questionário; «récita» de práticas – exemplo: como é que se chega a padeiro?; *entrevista biográfica* – o narrador conta a sua história e o investigador opera uma leitura, reorganizando as informações fornecidas; *história de vida social aprofundada* – a narrativa inscreve-se numa série de entrevistas, e o investigador não é só um bom ouvinte, mas estabelece uma relação profunda com o narrador, nas diferentes fases do trabalho; *a autobiografia* – no sentido restrito, trata-se de um texto ou parte da totalidade da biografia, feita pela pessoa a ela própria; *história de vida de grupo* – trata-se de fazer biografias cruzadas de pessoas que venceram situações comuns; *história de vida em grupo* – em grupo de formação, diferentes pessoas apresentam os seus percursos, dando origem a escritos individuais ou colectivos.

RICARDO VIEIRA

***Education and State Formation. The Rise of Educational Systems in England, France and the U.S.A.*, Andy Green, Londres: The Macmillan Press, 1990**

O livro de Andy Green, partindo do que o autor postula como sendo o actual atraso educativo inglês face a outros países na Europa e América, procura, numa estratégia comparativa, compreender as raízes de tal atraso, através da maneira como no decorrer do século passado se foram desenvolvendo os Sistemas Educativos de alguns dos países que se tornaram dominantes neste século.

O autor, nos primeiros capítulos, e depois de fornecer uma série de dados sobre as taxas de analfabetismo e taxas de cumprimento escolar que demonstram o atraso educativo inglês no contexto dos países dominantes da Europa e Estados Unidos, passa em revista alguns dos factores clássicos com os quais o desenvolvimento educativo tem sido relacionado, factores tais como as taxas de urbanização, desenvolvimento económico, conflitualidade social, homogeneidade cultural e linguística, etc.

Num segundo tempo, Green relaciona tais factores com o caso inglês, chegando à conclusão que as baixas taxas educativas da época não parecem ser muito coerentes com um país como a Inglaterra do século XIX, altamente urbanizado face aos países europeus, com um desenvolvimento industrial sem par no mundo, e com uma razoável conflitualidade social interna.

Assim sendo, torna-se necessário entrar em conta de uma maneira mais flexível com este tipo de factores, tratando-os nas suas especificidades e largando de vista as grandes teorizações generalistas, e, sobretudo, tentando perceber-se qual o papel do Estado e as características das relações que com o Estado

vão estabelecendo os diversos actores da trama educacional.

O ponto de partida teórico subjacente ao desenvolvimento desta obra assenta, pois, na maneira como o autor se apropria de uma forma original, mas muito eficaz e coerente, do pensamento e teorização do marxista italiano António Gramsci, em particular sobre o desenvolvimento dos processos de *hegemonia* por parte das classes e estratos sociais que se vão tornando dominantes na Europa dos dois últimos séculos (tema que, como se sabe, é genialmente tratado por Gramsci).

Desta forma e no coração de toda a armadura teórica de Green, encontra-se a procura da forma como a educação em cada um dos países analisados se pode relacionar com a natureza respectiva de cada Estado, e com a relação entre as classes sociais componentes da Sociedade Civil, por um lado, e a Sociedade Política, por outro.

A ausência da compreensão da natureza do Estado em determinado período histórico, e os lugares ocupados em relação a ele pelos diferentes estratos envolvidos na promoção ou procura da educação, no século XIX, é uma das críticas fundamentais ao trabalho de Margaret Archer, de que o estudo de Green constitui uma espécie de réplica.

De facto, e segundo o autor, as estratégias substitucionistas ou restritivas, definidas por Archer como estando na origem dos desiguais desenvolvimentos e características que os sistemas educativos europeus tomam, tornam-se numa forma reducionista de análise, que, não entrando em conta com a natureza do Estado e da economia em momentos dife-



renciados, dificilmente consegue articular de uma forma correcta as mudanças nas estratégias de promoção educativa que nos vários casos em análise se vão dando no decorrer do século XIX.

Assim, a forma como a industrialização se processa na Grã-Bretanha nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, uma industrialização que segundo o autor se processa «de baixo» de uma maneira natural e quase espontânea, sem intervenção do Estado, faz dos grupos industrialistas da altura, e em conformidade com a aristocracia rural, esta por motivos diferentes, inimigos da intervenção do Estado na educação.

Esta atitude tem as suas raízes na forma histórica como o Estado cresce na Grã-Bretanha, sempre muito limitado por parlamentos sempre temerosos da sua interferência na vida e nos negócios dos cidadãos, desenhando as bases de um liberalismo que em meados do século é um liberalismo típico das concepções do *laissez faire*, a educação sendo entregue a várias «redes» de alcance limitado como as redes da Igreja Anglicana e as redes substitutivas criadas entretanto pelos próprios industriais, por movimentos sindicais, e por confissões religiosas dissidentes do Anglicanismo.

Esta atitude de não intervenção do Estado na educação, partilhada pelos grupos dominantes do século XIX, ir-se-à mantendo enquanto a supremacia industrial britânica for firme, mas começa a cavar divisões a partir da altura em que no continente e nos E.U.A. tal supremacia começa a ser posta em causa.

Crescem, assim, em número os que atribuem a perda de tal supremacia aos esforços educativos levados a cabo por países que começam a concorrer com o domínio industrial britânico, através de estratégias concer-

tadas entre o Estado e os grupos industrialistas locais, concertação essa quase totalmente ausente no caso britânico.

Alguns destes países, ou seja os países continentais, e devido, entre outros aspectos, às vicissitudes históricas ligadas a constantes conflitos internacionais constitutivos das suas próprias nacionalidades, estão dotados há séculos de uma cultura de Estado forte e interveniente.

No caso dos Estados Unidos tratar-se-ia dum país que sob a égide da «ideologia» da igualdade relacionada com a luta pela independência, da integração dos emigrantes de seguida, e da constituição de um bloco hegemónico protestante com a preocupação de integrar diferentes credos e etnias, e a despeito da fraqueza do Estado Central, mantém uma expansão educativa étnica e regionalmente desigual, mas, no seu todo, sem precedentes na maioria dos países da altura. A ausência deste tipo de factores, tais como uma cultura de estado forte, e um dinamismo inerente à rápida constituição de um país saído de um longo conflito independentista, acelerado por uma imigração maciça no século XIX, a que se deve acrescentar o isolamento insular da Grã-Bretanha e uma estrutura social rígida se comparada com os Estados Unidos, ir-se-ão constituir em obstáculos ao desenvolvimento rápido da escola de massas britânica.

Quando se tenta mudar o caminho, o peso do passado, assim como as contradições entre os vários grupos dominantes, intrinca-se num processo demasiado difícil para ser invertido rapidamente e com sucesso, e a Grã-Bretanha de hoje vê-se, segundo o autor, com um sistema educativo que, sendo aparentemente mais democrático do que o dos seus

concorrentes, é menos extenso, e, sobretudo, menos eficaz em termos de respostas rápidas a mudanças na economia e nas necessidades dos grupos produtores, sendo particularmente enfatizado o caso da educação vocacional.

Por outras palavras, num remoque assumidamente dirigido às políticas educativas neoliberais do presente que tentam destruir o papel do Estado na educação com o fim de construir uma «educação de mercado» similar, e salvaguardadas as distâncias à educação oitocentista britânica, elas são responsabilizadas, segundo Green, quer no passado quer no presente, pelo baixo nível educativo inglês, sendo necessário inverter tais políticas e não fortalecê-las.

Vencedoras deste debate saem assim as «teorias do capital humano», e das concepções de Estado que o promovem, o que nos deixa um sentimento de ambiguidade que nos mostra como as questões de ordem política, e portanto educativa, na sua universalidade relativa, tomam formas diferentes, em particular nesse peculiar país que é a Inglaterra.

Dizemos aqui que nos fica um sentimento de ambiguidade um pouco amargo, por se constatar que a força e vitalidade da sociedade civil inglesa do século XIX, algo que admiramos quanto mais não seja pela sua total ausência no caso português, se revela, segundo o autor, como uma decisiva desvantagem no confronto com sociedades mais «integradas», autoritariamente «integradas», por aparelhos de Estado que pouco espaço deixaram à liberdade de movimento dos cidadãos.

Poucas dúvidas restam hoje de que o espaço deixado livre pelo Estado Inglês do século XIX se, por um lado, permitiu que no país mais rico do mundo se instalassem as maiores desigualdades sociais do século, por

outro, permitiu que os estratos subalternos e oprimidos se dotassem de formas de organização que os integraram mais rapidamente na sociedade, sendo esta uma das causas óbvias de indiferença do movimento operário britânico pela revolução, facto que deixava desesperados os socialistas revolucionários do século passado.

Por outro lado ainda, as tradições de um estado fraco e dependente de um parlamento constituíram na Inglaterra uma sociedade onde o conceito de democracia se iria revelar pujante e alvo de um constante debate, vigorosamente presente, por exemplo, nos escritos e na cultura dos cientistas sociais contemporâneos.

Mas parece ser um facto que um «Estado forte» e centralizado numa situação de «guerra» se mostra mais eficaz na mobilização de recursos humanos e materiais do que um Estado fraco e pouco interveniente, como nos mostram entre muitos outros os estudos sobre a produção económica e militar da Alemanha e da U.R.S.S. durante a 2ª Guerra Mundial (ver entre outros, Bullock, 1993).

Outra das questões importantes suscitadas pela leitura deste livro aparece-nos no facto de um autor, que se inspira no marxismo, responsabilizar o liberalismo primeiro, e o neoliberalismo, de seguida, pela perda de posições da Inglaterra no contexto económico e político mundial através do baixo nível do seu sistema educativo, o que nos mostra como é difícil escapar ao ambiente «patrioteiro» suscitado pela presente «Nova Ordem Mundial», que procura ligar os resultados educativos às *performances* económicas no contexto de uma competição global que decorre no presente (entre outros, Popkewitz e Pereyra, 1993).

É também com algum desgosto que vemos como os países periféricos europeus são completamente ignorados neste estudo, e mesmo sabendo-se que é impossível tudo fazer, pensamos que seria útil para historiadores dos países dominantes, para melhor se aperceberem do papel real que desempenham na história do século XIX, inclusive na educação, o estudo daqueles países que foram satelizados pelos seus próprios países de origem. Mas é claro que uma boa dose de culpa nos cabe a nós, aos nossos limitados estudos sobre o assunto, e sobretudo à incapacidade que temos em internacionalizar tais estudos. Não teremos um dia que obrigatoriamente escrever em inglês?

Como curiosidade, e no que diz respeito a Portugal, a única menção das 350 páginas deste estudo é-nos dada por um relato de um educador britânico, que, convencido do atraso educativo do seu país, viaja pela Europa do princípio do nosso século, constatando que em Inglaterra, «... Where the aristocracy is richer and more powerful than that of any other country of the world, the poor are (...) very much worse educated than the poor of any other European country, solely excepting Russia, Turkey, South Italy, Portugal and Spain» (...) (p. 11).

Mas não nos deixemos enganar por estes aspectos, visto que *Education and State Formation* de Andy Green é uma obra ciclópica, na esteira do trabalho de Margaret Archer antes citado.

De uma minúcia na análise das questões históricas de países como a França, os Estados Unidos da América, a Prússia, e naturalmente a própria Inglaterra, este trabalho é uma evidência da utilidade que os estudos históricos comparados têm ao mostrar-nos através das

relações que estabelecemos com os outros a verdadeira dimensão das situações que se procuram estudar e investigar.

Por outro lado, o estudo sobre os vários grupos sociais e de influência inglesa do século XIX, e as oscilações das suas atitudes sobre a educação, conjugadas com a interpretação dos momentos económicos e das políticas de Estado e das suas relações com a Sociedade Civil parece-nos exemplar do que seria necessário fazer para o nosso século XIX.

Como um pequeno à parte que mostra a qualidade deste trabalho, permitimo-nos chamar a atenção para o capítulo dedicado a Gramsci, uma verdadeira pérola, que quase substitui a necessidade de se ler o original.

Finalmente, e terminando, é de lamentar que livros como este e o de Margaret Archer não sejam traduzidos para português, visto tratarem-se de trabalhos verdadeiramente inovadores, de um fôlego histórico-sociológico assinalável, verdadeiros guias do que a investigação em educação deve ser no futuro, cá, como lá.

#### Referências no Texto

- ARCHER, M. (1984, ed. ori. 1979), *Social Origins of Educational Systems*, Londres: Sage.
- BULLOCK, A. (1993), *Hitler and Stalin. Parallel Lives*, Londres: Fontana Press.
- POPKEWITZ, T. e Pereyra, M. (1993), «Práticas de reforma na formação de professores em oito países», in A. Nóvoa e T. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, 11-41, Lisboa: Educa.

ANTÓNIO CANDEIAS

***Culture Écrite et Inégalités Scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire***  
**Bernard Lahire, Presses Universitaires de Lyon, 1983, 310 páginas**

Bernard Lahire é sociólogo da educação, cultura e linguagem, sendo a presente obra resultado da sua tese de doutoramento apresentada na Universidade Lumière – Lyon sob o título *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de «l'échec scolaire» à l'école primaire* (cf. Bibliografia, p. 302). Enquanto que o título da tese põe em destaque os dois conceitos centrais, através dos quais se discute a problemática do insucesso escolar, o do livro coloca a hipótese construída para explicar as razões pelas quais as crianças chumbam nas escolas primárias francesas; «culture écrite» surge na capa gravado em letra cursiva, do tipo de caligrafia que se aprende na escola – lembrando o trabalho de «domesticação da mão e do pensamento que a aprendizagem da escrita envolve» – em contraste com a letra de forma maiúscula de «et inégalités scolaires» – deixando advinhar que a produção das desigualdades na escola tem algo a ver com esse esforço pessoal de domesticação, «visualmente inspeccionado» pelo professor. A fotografia que ilustra a capa mostra as mãos de uma criança realizando um exercício escolar: uma mão segura o lápis, enquanto a outra fixa a folha de papel, ocultando parte do exercício. Chama a atenção o facto de a fotografia estar rasgada, sensivelmente ao meio, ficando dessa forma separadas as duas mãos do aprendiz; separação acentuada pelo facto de a parte da fotografia que exhibe a mão que segura o papel estar iluminada, sendo mesmo possível ler algumas das palavras escritas, enquanto que a mão que escreve, e o resto da folha, estarem

escurcidas, como se fosse uma «mão invisível» que segurasse o lápis que desliza sobre o papel. A imagem, ao criar uma oposição entre o que é visível e o que se torna invisível, ilustra aquilo que constitui a ambição deste livro: a de lançar luz sobre a face do problema que as análises clássicas sobre a escola sempre têm deixado na penumbra: insistindo sobretudo na questão da reprodução da estrutura de classes, tais análises têm deixado «na sombra as modalidades dessa reprodução» (p. 53) (a tradução das citações da obra é minha). O autor ao longo da obra pergunta-se através de que práticas escolares efectivas o insucesso escolar é tramado, repousando a análise num vasto corpo de material empírico, resultado de três anos de observação participante e entrevistas a professores de várias escolas da região de Lyon.

O livro procede à construção de uma etnografia das formas de socialização escolar contemporâneas, analisando para o presente o que a obra de Guy Vincent, *L'école primaire en France* (1980), também ela resultado de tese de doutoramento, descreve numa perspectiva sócio-histórica. O livro de Lahire não é uma mera resposta ao tipo de análises «macro» inspiradas nas teses produzidas no Centre de Sociologie européenne, especialmente se se considerarem as principais linhas de investigação que, desde os anos 70, tentam superar a tautologia que consiste em afirmar que a escola reproduz, na sua ordem própria, a estrutura de classes: o autor desvincula-se dos projectos interaccionistas, etnometodológicos, etnográficos, etc., que têm operado

reduções do objecto de estudo – da escola à sala de aulas, da sala de aulas às interações – e um empobrecimento da discussão teórica que explique não apenas as particularidades, mas também as recorrências (cf. p. 55-56). O presente estudo tenta superar as oposições teóricas e metodológicas que têm caracterizado a sociologia da instituição escolar nos últimos vinte anos, estabelecendo um distanciamento em relação aos enfoques próprios das denominadas análises «macro» e «micro». Este distanciamento é em boa parte conseguido graças a uma postura teórica que integra de forma coerente contributos vindos da Antropologia (em especial o de Jack Goody), da Sociologia (onde Bourdieu pontifica, citado frequentemente em destaque, como mestre de bem pensar sociologicamente), e ainda da Linguística, Filosofia e da micro-história italiana.

O autor define assim a sua hipótese teórica: «O «insucesso escolar efectivo», que atinge prioritariamente as crianças das classes populares, deriva do facto destas crianças não conseguirem entender, *numa relação de dominação*, formas de relações sociais particulares, a saber, formas sociais escriturais e, em consequência, o tipo de relação com a linguagem e com o mundo que as caracteriza (relação escritural com a linguagem e com o mundo). Este não entendimento das formas que assumem as relações sociais é também o signo de uma resistência e de uma rejeição «objectivas» (p. 52, sublinhados no original).

A hipótese enuncia de forma articulada o conjunto de fontes teóricas mobilizadas em ordem à explicação do fenómeno do insucesso escolar. Este termo, aliás, surge ao longo de toda a obra entre aspas, as quais,

lembra o autor, «longe de serem um simples ornamento literário, são uma das condições para a boa compreensão do discurso científico, permitindo, nomeadamente, marcar uma distância que indica o que está e não está escrito na «primeira pessoa» (p. 46 nota). Segundo Lahire a noção de insucesso escolar não é de forma alguma um conceito científico (cf. p. 44), embora suscite uma produção de «abundante literatura (...) [que reflete] muito mais os conflitos entre escolas (corpos profissionais, tipos de formação, métodos...) e a luta de posições no campo educativo em geral (os professores do primário, secundário, assistentes sociais), do que análises da realidade social complexa que está na origem deste complexo problema social» (p. 46).

O exame crítico das teorias produzidas para explicar o insucesso escolar recai particularmente nas que postulam que o insucesso escolar resulta de um «déficit» ou «handicap» cultural e linguístico dos grupos sociais mais penalizados pela escola (postura que nasceu nos anos 60 nos Estados Unidos), e nas mais recentes, que procuram estabelecer uma correlação entre cultura de origem, etnicidade ou identidade cultural e desempenho escolar. Repare-se como o autor se descarta de ambas as posições: Quanto à primeira afirma que «o sociólogo deve (...) mostrar que não há «handicap» (nem aptidão) em si mas *em relação a formas de relações sociais particulares*. A nossa hipótese insiste sobre este aspecto: o «insucesso escolar» efectivo é produto de um não entendimento, no quadro de uma relação de dominação, de formas de relações sociais particulares. Não se trata de um não entendimento «da própria vida» ou «do meio envolvente» em geral, mas de formas de relações

sociais dominantes específicas. Pondo o problema nestes termos, fica-se ao mesmo tempo em posição de entender porque razão, de um certo ponto de vista (escolar), o insucesso escolar não é visto se não como «handicap» «falta», «privação», «déficit» (pag. 58).

Repare-se como a questão das relações de poder é central na postura analítica do autor. Tal como Norbert Elias, Lahire procura discernir o laço que une, em cada formação social, as «estruturas psíquicas» e «as formas de exercício do poder», o que significa caracterizar o universo de relações sociais que historicamente se tem construído na escola enquanto forma e processo de aprendizagem das relações de poder nas sociedades contemporâneas. Nas palavras do autor: «Na escola, não se obedece apenas a uma pessoa mas a regras suprapessoais impostas tantos aos alunos como aos mestres. A forma de exercício do poder que se instaura na escola, fundada na objectivação e na codificação das relações sociais, assenta numa denominação legal no sentido em que a definia Max Weber. A relação entre os alunos e o mestre no espaço escolar é mediatizada pela regra geral, impessoal, da mesma forma que no direito codificado. A codificação da organização das práticas escolares e dos próprios saberes escolares (a codificação gramatical por exemplo) é correlativa (...) de processos extraescolares de codificação (nomeadamente jurídica) e está, ao mesmo tempo, indissociavelmente ligada a um modo de organização e de exercício do poder particular» (p. 38).

Através de um conjunto de conceitos tais como «saberes codificados/saberes incorporados», bebidos em *Le Sens Pratique* de Bourdieu, e «domesticação do pensamento» de Jack

Goody, o autor desenvolve um argumento que lhe permite caracterizar a especificidade da forma escolar de relações sociais, onde a codificação do saberes e a codificação da relação de aprendizagem constituem marcas distintivas da instituição escolar; é neste quadro que a questão do insucesso escolar aparece como um problema de relação de grupos sociais particulares com uma forma do saber, e uma forma de transmitir esse saber, que é diferente das formas quotidianas de aprendizagem: «A oposição contemporânea entre formas sociais e escriturais e formas sociais orais estabelece-se com base no grau de objectivação da cultura de uns e dos outros» (p. 41).

Em síntese, o insucesso escolar resulta de um desencontro entre o que se aprende de forma implícita no quotidiano – um conjunto de saberes que não têm existência fora do contexto da sua aplicação, onde o tempo de aprendizagem se confunde com a prática das tarefas, factos que caracterizam as formas sociais orais – e o que se aprende no contexto escolar – um conjunto de convenções previamente codificadas e sistematizadas com vista à sua transmissão ao conjunto da população: «Para se apropriar dos saberes escolares, o aluno passa por um conjunto de exercícios «linguísticos», do grafismo à composição e à gramática (...), passando pela leitura. O ensino de uma língua escrita, codificada, fixada, normatizada, só é possível através do trabalho «escritural» sobre as práticas «linguísticas» (orais ou escritas). O objectivo da escola é aprender a falar e a escrever segundo as regras gramaticais, ortográficas, estilísticas, etc.. É toda uma *relação com a linguagem e com o mundo* que os pedagogos tentam

inculcar nos alunos através das múltiplas práticas linguísticas (orais ou escritas) engendradas nas formas sociais e escripturais – escolares: uma matriz simbólica que vem ordenar e racionalizar o que releva do simples hábito, do simples uso, da prática sem princípio explícito. A escola instaura a atitude reflexiva, a matriz explícita e consciente, por vezes orientada por metalinguagens, regras, definições. A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode designar por uma *relação escriptural – escolar com a linguagem e com o mundo* (p. 39).

Se as teorias do «handicap» constituem apenas discursos que reproduzem e justificam a instituição escolar, as análises mais recentes que estabelecem correlações entre cultura de origem e desempenho escolar são, na opinião do autor, formas de iludir a questão central do insucesso escolar: «Todos os que invocam "a etnicidade" ou a "cultura étnica" a propósito do "insucesso escolar" das crianças filhas de emigrantes esquecem-se de colocar a seguinte questão: o que seriam as escolariedades básicas destas crianças no seu país de origem? Esbarram contra uma "cultura francesa" ou contra formas escolares de relações sociais que, essas sim, atravessam os países, as nações, as línguas, as identidades? O esquecimento teórico nesta matéria tem efeitos práticos. Assim, quando na escola se fala às crianças filhas de emigrantes da sua "cultura de ori-

gem", frequentemente é-lhes apresentada de forma escolar a cultura erudita (a cultura literária) dos países de origem. (...) Ora, contra as concepções empiristas-positivistas, é necessário lembrar que certas formas sociais (...) atravessam as línguas, os costumes, os conteúdos experienciais, os traços culturais específicos. As formas sociais escripturais em particular atravessam os países e podem-se encontrar em países diferentes com línguas diferentes, etc., processos sociais idênticos.

(...) Entre a criança filha de emigrantes e a escola primária, a distância está menos no hiato entre cultura étnica de origem e cultura escolar francesa, do que no hiato entre dois tipos de relação com o mundo e com a linguagem» (p. 75).

Este é um livro que, aliando um sofisticado quadro teórico a um trabalho de «produção dos dados» minucioso e reflexivo (assunto que ficou fora desta recensão) lança pistas e reptos sobre uma temática que tem mobilizado, no contexto da investigação em Portugal, sociólogos e antropólogos. A sua leitura mostra como a combinação de quadros teóricos e de posturas metodológicas caras a cada uma das disciplinas pode contribuir decisivamente para a ultrapassagem de certas visões tornadas axiomáticas na pesquisa sobre o processo educativo.

FILIPE REIS