

# VERSÃO FORTE OU VERSÃO MATIZADA DAS TEORIAS DA REPRODUÇÃO CULTURAL? UMA DISCUSSÃO

Sérgio Grácio\*

*As teorias da reprodução cultural nos processos educativos sustentam que há um conjunto de traços disposicionais adquiridos nos diferentes meios de origem pelas crianças e pelos jovens que predispõem às aprendizagens escolares ou, pelo contrário, as desfavorecem ou inibem. Essas teorias procuram estabelecer os pontos de afinidade e de disparidade entre as duas socializações, do meio de origem e escolar. Quanto mais numerosas e profundas as afinidades maior a probabilidade de uma criança ou jovem ser bem sucedido escolarmente. Quanto mais numerosas e profundas as disparidades menor será aquela probabilidade. Sustenta-se no artigo que um aspecto central das teorias da reprodução cultural, que podemos especificar através da noção de educabilidade, não tem sido devidamente levado em conta. Em princípio, disposições adquiridas na primeira socialização favoráveis às aprendizagens escolares deveriam traduzir-se numa progressão nessas aprendizagens mais substancial do que no caso de uma socialização menos favorável. Contudo, há investigação empírica realizada nos EUA que não confirma inteiramente o que poderíamos considerar como as previsões da teoria em matéria de educabilidade e de progressão nas aprendizagens. A análise de dados portugueses de épocas e origens diversas aparentemente também converge com alguns resultados daquela investigação.*

\* Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (UNL)

## 1. Introdução

As teorias da reprodução cultural nos processos educativos, na sua origem formuladas por Basil Bernstein (1977, 1975), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), mas também, e mais recentemente, por Bernard Lahire (1995, 1998), obtiveram ao que parece uma aceitação mais ou menos generalizada na comunidade dos sociólogos e dos cientistas da educação

Podemos talvez afirmar que o ponto comum a estas teorias é o de afirmarem que há um conjunto de traços disposicionais adquiridos nos diferentes meios de origem pelas crianças e pelos jovens que predispõem às aprendizagens escolares ou, pelo contrário, as desfavorecem ou inibem. As teorias em questão têm confrontado características da socialização na família e no meio de origem com as características da socialização na escola mais voltadas para as aprendizagens propriamente escolares, procurando estabelecer os pontos de afinidade e de disparidade entre as duas socializações. Quanto mais numerosas e profundas as afinidades maior a probabilidade de uma criança ou jovem ser bem sucedido escolarmente. Quanto mais numerosas e profundas as disparidades menor será aquela probabilidade.

Tentaremos enunciar no presente trabalho, mesmo de modo provisório e sem excessiva preocupação de exaustividade, um conjunto de elementos socializadores que para as teorias da reprodução cultural são adquiridos no meio de origem e podem ter consequências nas aprendizagens escolares. Tais elementos teriam no essencial a ver com: a) a organização da linguagem verbal utilizada na família e meio de origem, e a relação com a linguagem; b) o capital cultural detido pelos familiares; c) a estrutura, e a configuração, das relações sociais predominantes na família e no meio de origem, e a posição da criança ou do jovem no contexto dessas relações; d) certos aspectos do funcionamento doméstico; e) a predisposição da família para investir na escolaridade da descendência.

Limitamo-nos a passar brevemente em revista o que nos parecem ser estes aspectos principais das teorias da reprodução cultural, sem os discutir no detalhe. O nosso propósito é apenas o de relembrar a magnitude e a diversidade dos desfavorecimentos que certas crianças e jovens trazem para a escola.

Consideramos de seguida o problema que desejamos discutir no presente trabalho. Existe um aspecto central das teorias da reprodução cultural que não

tem sido, de nosso conhecimento, devidamente levado em conta e, nomeadamente, traduzido em investigação empírica consistente. Referimo-nos à noção de *educabilidade*, uma noção que, embora colhida em Bernstein (1977: 150-2), está claramente implícita nas formulações dos outros autores. Com efeito, em princípio, disposições adquiridas na primeira socialização favoráveis às aprendizagens escolares deveriam traduzir-se numa *progressão* nessas aprendizagens mais substancial do que no caso de uma socialização menos favorável. O que está em jogo é o confronto entre a socialização de origem, simultaneamente anterior à entrada na escola e paralela à socialização escolar, e esta última socialização. Parece então claro que, em contexto escolar, deve ser mais nítida a progressão nas aprendizagens das crianças e jovens cuja socialização está mais em afinidade com as exigências da escola.

Existe contudo alguma investigação empírica realizada sobretudo nos EUA, e da qual daremos conta, que não confirma inteiramente o que poderíamos considerar como as previsões das teorias da reprodução cultural em matéria de educabilidade e progressão nas aprendizagens. Serão igualmente mobilizados dados nacionais cuja análise aparentemente converge com alguns resultados daquela investigação, e que portanto também colocariam em causa os pressupostos da teoria que considerámos.

Terminaremos com a discussão destes resultados e com a tentativa de esboçar o que se poderia considerar uma versão «forte» e uma versão «matizada» das teorias da reprodução cultural.

## 2. Socializações

### 2.1. *Linguagem e relação com a linguagem*

São conhecidas as propostas de Basil Bernstein sobre as linguagens faladas nas diferentes classes sociais. Para o autor a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas de definição e construção da realidade. Não exprime apenas sentimentos e pensamentos: organiza-os. A sua função cognitiva é colocada em primeiro plano. A linguagem está estreitamente associada ao modo como cada um define a sua identidade e se posiciona no mundo social. Pro-

duto de uma particular experiência social (como veremos no ponto 2.2) passa igualmente também a organizá-la

A noção central é aqui a de código (sociolinguístico), como elemento construtor da linguagem. O código é um conjunto de princípios que regulam a selecção e organização dos elementos da língua. O «código elaborado» está subjacente à linguagem da classe alta. É rico em qualificações pessoais, permite operações lógicas avançadas, utiliza proposições subordinadas, estabelece cadeias causais entre fenómenos. Em contrapartida, o «código restrito», organizador da linguagem na classe popular, implica que esta seja pobre em qualificativos e advérbios, limitando a construção de ideias, com as conclusões e as justificações a confundirem-se e a produzir afirmações categóricas. O primeiro código permite uma maior explicitação das ideias e, correlativamente, a produção de significados universalistas, acessíveis a todos sem necessidade de conhecimento prévio do contexto a que se referem. O código restrito está associado a uma linguagem que se fica mais pelo tácito, pelo implícito, o que por sua vez remete para significados particularistas, acessíveis apenas através do conhecimento do contexto.

Bernard Lahire insiste no tipo de relação com a linguagem promovido pela escola, associado à cultura escrita. Logo na aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe-se que a linguagem é um objecto analisável em si mesmo na sua lógica interna de funcionamento, fora da sua utilização comum nas interacções humanas concretas. A linguagem deve ser apropriada por exercícios muito formais, por exemplo na compreensão do texto, em que o sentido não é o resultado de uma coprodução de interlocutores num contexto dado, mas algo que tem lugar entre um leitor e um texto<sup>1</sup>.

## 2.2. *Capital cultural*

O capital cultural da família está presente na unidade doméstica sob forma incorporada entre os seus membros e sob forma objectivada através do equipamento cultural doméstico. Os primeiros estudos empíricos realizados por

<sup>1</sup> As propostas de Lahire colhem inspiração nas análises de Jack Goody sobre as diferenças, incluindo no aspecto cognitivo, entre as culturas de transmissão oral e aquelas onde parte da transmissão cultural se realiza com suporte escrito. V. entre nós com uma orientação teórica semelhante, os trabalhos de Raúl Iturra (1990), Filipe Reis (1991) e Amélia Frazão-Moreira (1994).

Bourdieu e Passeron revelaram que ele estava associado a elementos socializadores de primeira importância para o aproveitamento escolar. Este resultado revelou-se universal: do ponto de vista dos recursos da família o melhor preditor dos resultados dos alunos nos testes padrão é a educação mais elevada atingida pelos pais, e só a seguir, com impacto substancialmente menor, o nível de rendimento económico da família (Coleman e Schneider, 1993: 82-3)

O capital cultural corresponde a uma cultura legítima, isto é, a uma cultura que é dominante e reconhecida pela generalidade dos agentes, mas desconhecida por eles nessa mesma qualidade dominante - de cultura dos dominantes. No entanto, a herança familiar não coloca apenas em jogo o capital cultural em si mesmo, mas uma determinada relação com a cultura, ela própria também revestida de maior ou menor legitimidade. Do lado da legitimidade temos toda uma atitude desprezada, sem aparência de esforço na aquisição, uma fraca dependência da cultura escolar (dos conteúdos do ensino escolar), com mobilização de outros conteúdos, adquiridos no meio de origem.

Daí que possa ocorrer, do lado da menor legitimidade, o paradoxo da desvalorização escolar (isto é, pela escola) do escolar, que pode por exemplo manifestar-se na tendência para depreciar o aluno aplicado e demasiado dependente da cultura escolar. Um aluno que «sabe» mas não mostra uma apropriação pessoal dos conteúdos, incapaz de «brilhar», de ser original. Paradoxalmente, a escola pode assim desvalorizar o que ela própria propõe e transmite.

### *2.3. Relações sociais na família e meio de origem*

Na perspectiva de Bernstein a linguagem está profundamente ligada à forma das relações sociais em que os agentes são socializados. Um dos traços das culturas populares tradicionais é o sentimento de pertença ao grupo (no trabalho, na localidade, através das relações de vizinhança). Isso tem importantes consequências cognitivas e na utilização da linguagem. Na medida em que se acentuam as similitudes dos pontos de vista entre os elementos do grupo, não é necessário traduzir em frases e palavras muito bem pensadas coisas e intenções que são partilhadas. Domina a impessoalidade, os significados condensados, o que se exprime através de uma retórica do consentimento. Isto favorece a emergência de uma linguagem orientada pelo código restrito. Nos

meios sociais onde em contrapartida é valorizada a afirmação da especificidade e da diferença individual as trocas verbais podem ser reguladas pelo código elaborado. Os membros destas categorias não consideram como indiscutível, não problemática, a sua experiência emocional e intelectual, o que mobiliza intensamente os recursos linguísticos de que dispõem, sendo portanto aqui de regra uma elevada explicitação das apreciações, das ideias, das intenções

A socialização familiar de classe é particularmente decisiva. Bernstein analisa-a do ponto de vista do sistema de papeis e do controlo social nas famílias. Quanto ao sistema de papeis, nos meios populares predominam as famílias ditas posicionais. Há nelas uma nítida separação entre os papeis e os correspondentes estatutos dos membros (pai, mãe, filhos consoante a idade e o género, avó, avô). Acima de tudo papeis e estatutos estão definidos à partida, as crianças limitam-se a «tomar posse» deles, a responder simplesmente às suas exigências. Ora, um leque de possibilidades de acção inerentes aos papeis limitado tem consequências cognitivas: as crianças são pouco socializadas a considerar a possibilidade de elaborar alternativas nas suas perspectivas sobre os outros e as realidades que protagonizam. Correlativamente, do ponto de vista linguístico também fica reduzida uma exploração mais intensa das possibilidades da língua.

Nas famílias de meios elevados as crianças não tomam apenas posse dos papeis. Estes são negociados com os adultos, numa acomodação recíproca e progressiva. Os adultos procedem aqui muito mais em função das características pessoais da criança, a comunicação é mais aberta. A criança é socializada a produzir apreciações e juízos individuais, a considerar alternativas quando tece as suas perspectivas sobre os outros, sobre as situações, sobre si própria. Este contexto, das famílias ditas orientadas para a pessoa, tem consequências cognitivas e suscita uma utilização mais intensiva de possibilidades linguísticas.

O controlo social familiar trabalha igualmente nas mesmas direcções. Pode ser imperativo («cala-te», «deixa isso») ficando a criança só com a possibilidade de se rebelar, evadir ou aceitar. Ou ter lugar numa base argumentativa, de apelos. Estes podem ser posicionais, quando invocam o estatuto dos protagonistas («já tens idade para fazer isso», «não deves falar assim à mãe»), ou pessoais, quando invocam as características da criança («isso nem parece teu»).

A socialização pessoal favorece a autonomia, na medida em que a criança aprende a extrair as regras diferentes de cada contexto. Sensibiliza para os pontos de vista dos outros e para enfrentar a ambiguidade presente nos contextos e relações sociais.

#### 2.4. Aspectos do funcionamento familiar

Bernard Lahire considera que um certo tipo de exercício da autoridade dos pais, que encontramos em certas famílias de meios populares, é pouco compatível com as exigências da escola. O grito ou o tabefe ocasionais opõem-se à interiorização das normas por parte das crianças. Esta implica, pelo contrário, punições, avisos, privações ou prémios diferidos que levam à interiorização dos constrangimentos ao longo do tempo, favorecendo boas adaptações a um contexto escolar cujas exigências pressupõem largamente uma tal interiorização.

Lahire mostra também como nas culturas populares pode haver maior ou menor proximidade da cultura escrita (Lahire 1995). Não se trata apenas da existência de hábitos de leitura (a criança que vê os pais ler regularmente o jornal), ou de uma pequena biblioteca com enciclopédia que é utilizada efectivamente. A utilização da escrita no quotidiano é igualmente importante. Deixar recados escritos aos membros da família, fazer listas de coisas a fazer, manter uma contabilidade doméstica, falar ao telefone com um papel à frente, ter os papéis devidamente arrumados e classificados, ler histórias às crianças, uma prática particularmente carregada de afectividade, etc., tudo isso familiariza com a escrita. Além do mais trata-se de um conjunto de práticas que põem ordem no quotidiano. Ora, pôr ordem na casa é também pôr ordem nas ideias, a gestão do interior vai a par da gestão exterior, e isso tem uma estreita afinidade com o universo ordenado da escola.

Na mesma linha de ideias e igualmente de uma forma menos directa do que a familiaridade com a cultura escrita, boas respostas às exigências da escola podem ser favorecidas por um *ethos* e ambiente familiares que valorizem o esforço, a perseverança, a conformidade com as regras, com a regularidade dos horários, das actividades, com a presença assídua dos pais no quotidiano dos filhos.

Lahire considera ainda a relação (presente ou passada) com a escola dos familiares da criança ou jovem, e a possibilidade da influência desses familiares (positiva ou negativa, conforme a experiência da escola do familiar) no empenho e investimento na escola da criança e nos seus resultados

### **2.5. Predisposição para o investimento escolar**

Um aspecto menos conhecido das propostas de Bourdieu e Passeron (devidamente apoiado por pesquisa empírica) tem a ver com a presença na família de um «*ethos* pedagógico», que corresponde a uma atitude e um conjunto de condutas adultas valorativas da escola e do investimento escolar, com repercussões no efectivo investimento da descendência

O *ethos* pedagógico correlaciona-se com o grau em que a reprodução ou a melhoria intergeracional da posição da família depende do capital escolar dos seus membros. Por isso encontramos-lo tipicamente nas famílias de posição média e elevada na estrutura social, e com um estatuto de *assalariados*. Entre os proprietários de bens de produção a reprodução da posição da família depende menos estreitamente do capital escolar.

Em Lahire existe uma formulação próxima desta, quando o autor refere famílias populares fortemente orientadas para o «investimento pedagógico», proporcionando aos filhos as melhores condições para o trabalho escolar, e acompanhando de muito perto este último, com sacrifício do seu tempo de lazer.

Note-se que a hipótese de ligação de algo como um *ethos* pedagógico à condição assalariada foi de facto objecto de comprovação empírica por Dominique Goux e Daniel Maurin (1995), entre outras questões tratadas por estes autores, não obstante não se terem referido expressamente à hipótese. A partir de uma amostra nacional de activos dos 25-34 anos procuraram ver se a pertença dos pais dos inquiridos ao salariedade não manual (um conjunto de funções que vai desde os administrativos aos quadros superiores e onde o capital escolar é particularmente rentável), e não às categorias de proprietários, tinha um efeito próprio no nível de instrução dos inquiridos. O modelo de base postulava que o nível de instrução dos inquiridos dependia da sua origem social. Ora, o teste do modelo mostrou a importância



da pertença dos pais ao salariado não manual nas oportunidades escolares dos inquiridos<sup>2</sup>

### 3. (Des)favorecimentos

Podemos conceber em termos meramente ilustrativos e sem preocupação de exaustividade formas através das quais uma criança ou um jovem, em diversas situações no contexto escolar, pode ser (des)favorecido em virtude dos diferentes aspectos da herança familiar que acabámos de percorrer

No que toca à linguagem, um aluno pode sentir-se intimidado por uma linguagem do professor que não domina completamente, e ficar inibido de intervir verbalmente pela mesma razão em ocasiões criadas pelo professor. Em momentos de opacidade da linguagem há simples perda de informação, portanto perda cognitiva. Um jovem pode não ser suficientemente valorizado por um professor por causa da sua linguagem, independentemente da valia cognitiva da sua intervenção verbal ou produção escrita. Isso pode acontecer por exemplo por não ser suficientemente explícito na descrição ou explicação dos fenómenos a que se refere, não obstante não estar verdadeiramente em causa a sua apreensão cognitiva do essencial desses fenómenos ou processos. Um jovem pode, no início ou no decurso da sua escolaridade, não adoptar plenamente uma relação com a linguagem escrita que em princípio é a requerida e valorizada pela escola, e ser por isso prejudicado nas suas aquisições linguísticas<sup>3</sup>. Em matéria de capital cultural um aluno pode ser

<sup>2</sup> Foi igualmente testado um modelo concorrente, a partir do mesmo modelo de base, e que postulava desta vez que o nível de instrução dos inquiridos dependia do capital escolar do pai. A variância explicada por este modelo foi substancialmente mais elevada (mais de três vezes) que a do modelo anterior. É mais importante por conseguinte o conjunto de condições e de incitações ligadas ao capital cultural familiar do que a simples boa vontade ou empenho de familiares nos assuntos da escola. A proximidade/distância cultural entre a família e a escola conta mais do que o valor dado aos estudos. V. em Nogueira (1997) um trabalho em que são debatidas conjuntamente as questões da boa vontade cultural, do capital cultural e da relação legítima com a cultura.

<sup>3</sup> Telmo Caria (1999: 461-92) mostrou como numa cultura local curricular de professores de Língua Portuguesa do 2º ciclo as perspectivas e as práticas dos professores se organizam à volta

favorecido por exibir elementos de cultura extra-escolar, combinando-os adequadamente com elementos de cultura escolar. Estará tanto mais favorecido quanto mais o fizer com desembaraço, ausência de esforço visível e segurança<sup>4</sup>.

No que toca à influência das relações sociais no meio de origem, e para além da mediação, já referida, da linguagem, pode supor-se que os alunos de meios mais elevados podem ser favorecidos em todas as situações que solicitem a expressão da especificidade dos pontos de vista de cada um. Podem também estar mais rapidamente adaptados a situações de discussão em que devem ser devidamente levados em conta os seus pontos de vista e os dos seus pares. Na resolução de problemas podem considerar mais espontaneamente várias alternativas e até, eventualmente, estarão mais inclinados a conceber estratégias para elaborar essas alternativas.

A presença(/ausência) de membros da família com itinerários escolares bem sucedidos e valorizados: outro elemento que poderá fornecer, ou não, motivos para o investimento escolar dos jovens. A naturalização das culturas escritas pela sua presença no quotidiano doméstico poderá ser importante, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, sem esquecer que o princípio de ordem introduzido por essa presença tem afinidades com a ordem escolar. A importância dada ao investimento escolar da descendência em certas famílias, com todas as formas de controlo da escolaridade que lhe estão associadas, bem como os quotidianos domésticos pautados pela regularidade das actividades e a presença de regras definidas poderão igualmente ter consequências na boa

---

de uma polarização que tem como pano de fundo a sua percepção das relações dos alunos com a linguagem. Num dos pólos, a comunicação verbal intensa entre professores e alunos, no pressuposto de que a multiplicação das correspondentes oportunidades permite o acesso dos alunos à correcção gramatical e complexidade sintáctica. No outro, a ideia de que os alunos falam mal e necessitam das regras da gramática, privilegiando-se o saber ler e escrever, em detrimento do saber falar e ouvir.

Esta referência a possíveis efeitos da herança cultural é evidentemente restritiva, uma vez que o capital cultural familiar está fortemente associado a outros traços que tratámos em separado (porque podem de facto existir de modo relativamente independente da presença de um volume importante desse capital, como mostrou nomeadamente Lahire), como as formas de controlo social na família, ou a própria predisposição para o investimento escolar, dada em particular a condição assalariada dos membros da maior parte das famílias com capital escolar elevado.

adaptação a uma ordem institucional, como a escolar, para a qual o controlo de si próprio, a capacidade para interiorizar regras e diferir gratificações são exigências maiores

#### 4. Acção da escola, acção da família

##### 4.1 *Escola de Inverno, escola de Verão*

Até que ponto as diferenças de aproveitamento escolar dos jovens de diferente origem social, inequívocas, como o tem abundantemente mostrado a investigação empírica, se devem à família *ou* à escola? Responder à questão pressupõe que se esteja em condições de discriminar a influência de ambas as instituições - de cada uma delas, mais precisamente

A questão pode aliás parecer chocante, e compreensivelmente, porque em regra as desigualdades sociais perante a educação são equacionadas de um modo relacional. Com efeito, os traços da socialização familiar que considerámos só produzem os seus efeitos, bem conhecidos, numa determinada organização e práticas escolares. Fossem elas, práticas e organização, diferentes, e as consequências também o seriam, sustenta-se frequentemente. Não faria portanto sentido colocar a questão de uma forma aditiva, quando o que está em jogo é de natureza profundamente interactiva - tudo aponta para aí

Contudo, a metodologia de alguns estudos sobre desigualdades educativas aparentemente separou os ganhos em aprendizagens imputáveis à escola e os que ficam a dever-se ao meio de origem. O estudo de Doris Entwistle, Karl Alexander e Linda Olson (1997) seguiu o itinerário escolar de cerca de 800 crianças durante vários anos e desde o 1º ano de escolaridade, na base de uma amostra local (Baltimore). Testes centralmente corrigidos de compreensão de leitura e de matemática foram aplicados às crianças em Outubro e Maio de anos escolares sucessivos. Foi assim possível determinar os ganhos nas pontuações nos testes durante o período de funcionamento da escola (Inverno) e no período em que, estando a escola fechada (Verão), qualquer progresso deve ser atribuído à família e meio de origem. Durante 5 anos de observação verificaram-se para o conjunto dos Invernos quase os mesmos

ganhos de pontuação para as crianças da classe popular e da «classe média»: 193 e 191 pontos, respectivamente. Em contrapartida, os mesmos valores para os Verões foram 194 e 238 pontos, com vantagem portanto aqui para as crianças favorecidas<sup>5</sup>

Um outro estudo, pioneiro nesta metodologia (Heyns 1978), tinha mostrado, para jovens do 6º e 7º anos de escolaridade, que o rendimento económico da família estava mais correlacionado com os resultados nos testes (de capacidade geral, neste caso) no Outono (depois do Verão) do que na Primavera (depois do ano escolar). Segundo ainda este estudo a frequência da escola tinha reduzido as diferenças de desenvolvimento cognitivo devidas à origem social. Outra investigação ulterior (Jencks 1985) tinha mostrado que os ganhos cognitivos são muito maiores no início da escolaridade do que mais tarde. Outros estudos do mesmo tipo apontaram nestas direcções.

Para Entwistle e Alexander os recursos domésticos não se adicionam aos da escola, porque em matéria de progressos as crianças mais desfavorecidas (que ingressam na escola já em posição desfavorecida quanto às suas capacidades) mostram-se tão capazes como as outras em período escolar. Acontece é que as crianças da classe média conservam a dianteira em termos de aproveitamento ao longo da escolaridade. Não porque tiram mais partido da escola, que é aparentemente redundante face aos seus recursos familiares, mas devido às suas vantagens no início da escolaridade, que no decurso desta última conservam e acentuam, devido à acção da família e meio de origem.

Os recursos familiares (entendidos aqui como os traços da socialização familiar e no meio de origem pertinentes do ponto de vista dos desempenhos na escola) contam, mas não no período escolar. Ora, as teorias da reprodução cultural sugerem, se é que não o fazem directamente, por exemplo através da noção de educabilidade, que as capacidades de aprendizagem das crianças das classes populares estão, relativamente às das outras crianças, diminuídas em contexto escolar. Dizemos «sugerem», na medida em que aquelas teorias têm sido,

<sup>5</sup> À margem da presente discussão: como notou José Alberto Correia no seminário de Chaves os ganhos nas férias das crianças são mais importantes do que durante as aulas, apesar do período ser mais curto, o que diz muito sobre a natureza da escola, e a das aprendizagens realizadas informalmente, com outros significativos e à volta de curiosidades e interesses genuínos.

de nosso conhecimento, poucas vezes traduzidas em dispositivos de investigação empírica que as permitam especificar devidamente<sup>6</sup>

Uma discussão com interesse a esse respeito é sugerida por Peter Foster *et al.* (1996: 166-7) Podemos considerar diversas hipóteses em que a escola funciona em termos de reprodução cultural e social. Uma delas é a do isomorfismo: a escola limita-se a reproduzir «à saída» o aproveitamento dos alunos na base das suas capacidades de aprendizagem «à entrada», tal e qual. Seria a reprodução no sentido pleno: a ordenação das classes e as distâncias entre elas são mantidas. Ou então a escola amplia as desigualdades, aumenta as distâncias, mantendo a ordenação. Numa terceira possibilidade as desigualdades são reduzidas, mas a ordenação entre as classes mantém-se. Fora destas três figuras da reprodução teríamos o caso em que a ordenação entre as categorias é subvertida.

Pouco importa se os autores não são muito precisos a distinguir entre desigualdades de oportunidades escolares e desigualdades de aproveitamento: podemos perfeitamente adoptar a sua proposta em termos de aproveitamento e capacidade de aprendizagem. Nesse caso, o inquérito de Entwistle e Alexander e os resultados de estudos semelhantes, ou com proximidade de problemática, reportados por estes autores, podem ser considerados do ponto de vista das figuras possíveis da reprodução mencionadas. Temos assim os casos da reprodução tal e qual das desigualdades no próprio estudo de Entwistle e Alexander, o da redução das desigualdades no início da escolaridade num dos estudos mencionados (presumivelmente sem subversão das hierarquias: a ser o caso, não deixaria de ser mencionado).

A partir daqui estamos em condições de examinar alguns dados nacionais sobre o antigo ensino primário, e os actuais primeiro e segundo ciclos do básico. Apesar de não terem sido produzidos, e parte deles não terem sido tratados neste âmbito problemático, podem prestar bons serviços no prolongamento da discussão.

<sup>6</sup> As teorias da reprodução cultural são, já de si, um conjunto de propostas interpretativas sobre as desigualdades sociais perante a educação que se referem no essencial às desigualdades de *aproveitamento* escolar. O aproveitamento é obviamente um aspecto incontornável das desigualdades de oportunidades. Mas está longe de esgotar a análise dos fenómenos em causa, uma vez que os jovens e suas famílias, em momentos importantes dos seus itinerários escolares, tomam decisões quanto à escolaridade que, em si mesmas, são igualmente geradoras de acentuadas desigualdades (Boudon 1977).

#### 4.2 *Escola reprodutora, escola facultadora*

Os dados sobre o ensino primário apresentados no seminário de Chaves eram baseados num indicador do aproveitamento escolar, a taxa de passagem<sup>7</sup>, no período 1969/70 a 1973/74. A escolha do primário tem vantagens. Por um lado, para a grande maioria da população escolar àquelas datas não há experiência anterior da escola, nem de contextos, como o da educação pré-escolar, cujas relações sociais apresentam um conjunto de traços semelhantes ao da escola, em especial ao da escola primária. Os efeitos da frequência da escola primária nos primeiros anos de escolaridade acrescentam-se deste modo, sem mediação, aos da socialização anterior no meio de origem. Isso permite avaliar com maior segurança a influência deste último nas aprendizagens e ver, também, a influência da própria escola.

Além disso, trata-se de um nível de ensino onde há plena escolarização, consolidada desde finais dos anos 50, início dos anos 60 (Grácio 1998: 105-113). Não há portanto nenhum efeito de eliminação diferencial segundo o meio de origem. O que reforça as condições para averiguar o efeito desse meio nas aprendizagens. Dada aquela eliminação diferencial, com efeito, ao longo da escolaridade as capacidades escolares dos oriundos das diversas categorias sociais tornam-se um pouco mais próximas umas das outras. Os sobreviventes das categorias mais desfavorecidas estão muito mais seleccionados (em função daquelas capacidades) que os das categorias favorecidas. Não se está portanto a medir precisamente a mesma coisa quando se mede o impacto da origem social no aproveitamento escolar em níveis diferentes da escolaridade.

À partida, a taxa de passagem pareceu-nos um indicador do aproveitamento suficientemente claro e adequado ao objecto de estudo, face aos dados disponíveis das Estatísticas da Educação do INE. Pareceu-nos também razoável aumentar o universo empírico em observação, escolhendo um conjunto de anos lectivos sucessivos, em vez de um único ano. Construámos um indicador de classe social de origem apenas aproximado, na base igualmente da mesma informação disponível. Considerou-se que as crianças que frequentam o primário público eram

<sup>7</sup> Taxa de passagem =  $(n^\circ \text{ dos que passaram de ano escolar no ano de escolaridade} / n^\circ \text{ de matriculados nesse ano escolar e de escolaridade}) * 100$

oriundas de famílias de «classe popular», isto é, que se tratava predominantemente de uma população de meio operário e camponês, e de meios afins, como os serviços proletarizados. No ensino privado predominaria uma população de «classe média», correspondendo às categorias intermédias da pequena burguesia (essencialmente administrativos, pequenos comerciantes e pequenos patrões em geral), e às categorias elevadas. Claro que o ensino primário público era (e é) amplamente utilizado pela «classe média». Num inquérito realizado a cerca de 1000 alunos nas escolas públicas na zona de Oeiras (Miranda 1978) (ao qual voltaremos), a classe popular correspondia a 56,2% dos inquiridos, a pequena burguesia a 32,3% e a classe alta a 11,5%. No entanto, é de notar que se tratava de uma zona com uma estrutura social excepcionalmente deformada a favor das categorias médias e elevadas e onde a presença de categorias camponesas, com um peso no conjunto importante na época, era quase residual. Pode assim dizer-se com razoável segurança que à volta de uns dois terços da população do ensino primário público era integrada por crianças de meios populares.

Por outro lado, o freio económico devia tornar praticamente residual a presença de crianças de classes populares nas escolas privadas. Estamos assim diante de um indicador apenas não inteiramente adequado, portanto, com limites de modo algum insuperáveis, e conhecidos com boa aproximação.

O modelo saturado a partir do qual foram tratados os dados com o conjunto das taxas de passagem nos 4 anos de escolaridade e nos 5 anos escolares de 1969/70 a 1973/74 foi o seguinte:

$$I_{ij} = \lambda + \lambda_i^T + \lambda_j^O + \lambda_{ij}^{OT}$$

Onde, para cada ano escolar, T representa o tempo ( $i = 5$  categorias) e O a origem social ( $j = 2$  categorias). Testámos sucessivamente os modelos que postulavam que só o tempo influi nas taxas de passagem, e que o tempo e a origem social influíam, para determinar a influência desta última. Os testes determinaram os valores do qui quadrado, que foram convertidos em coeficientes de contingência, um procedimento indispensável de padronização, uma vez que as taxas de passagem variavam de ano para ano. Os resultados figuram no Quadro 1.

QUADRO 1

**Valores dos coeficientes de contingência  
para os testes dos modelos e para o efeito da origem social  
nas taxas de passagem de ano no ensino primário, de 1969/70 a 1973/74**

|   | 1ª CLASSE | 2ª CLASSE | 3ª CLASSE | 4ª CLASSE |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. $L_{ij} = \lambda + \lambda^i$ (só o ano lectivo influí)                         | 0,1695    | 0,1341    | 0,0833    | 0,0970    |
| 2. $L_{ij} = \lambda + \lambda^i + \lambda^o$ (ano lectivo e origem social influem) | 0,0285    | 0,0155    | 0,0113    | 0,0181    |
| (1) - (2) (efeito da origem social)   | 0,1410    | 0,1186    | 0,0720    | 0,0789    |

O impacto da origem social no aproveitamento é maior nos dois primeiros anos de escolaridade, especialmente no 1º ano. Isto sugere que as crianças de origem popular são particularmente penalizadas num momento em que têm de lidar com um contexto cujas relações sociais, e em particular cujas exigências e estilo cognitivos, estão maximamente afastados dos contextos do meio de origem, que as socializara até aí.

Passada essa primeira etapa dos itinerários escolares, e aparentemente em virtude da experiência e das aprendizagens *facultadas* pela própria escola, a sua desvantagem, embora persistindo, reduz-se com nitidez. Por outras palavras: nestes primeiros dois anos de escolaridade a escola fez mais pelas crianças de origem popular do que pelas outras. Os ganhos nas aprendizagens, pelo menos no que toca ao modo como são traduzidos nas apreciações e decisões dos professores, parecem ser mais elevados nestas crianças.

Foi-nos objectado durante a discussão que ocorreu após a comunicação e apresentação destes dados que o efeito da origem social mais pronunciado no 1º e 2º anos de escolaridade resultava de um efeito de selecção. Ou seja, e se bem entendemos, as crianças de origem popular são mais seleccionadas que as da classe média e alta em termos de passagem de ano ao longo da escolaridade. A sobreselecção de umas e a subselecção de outras reduziria então as disparidades entre elas no 2º, 3º e 4º anos. Podemos, é claro, perfeitamente admiti-lo. Mas se o fizermos também se torna evidente a natureza tautológica



do argumento. Se há sobre e subselecção é porque há aproveitamento e passagem de ano diferentes segundo a origem social, o que nos reconduz ao ponto de partida.

Contudo, a questão colocada chamou-nos a atenção para a necessidade de não utilizar apenas um indicador do aproveitamento. Tanto mais que tínhamos utilizado outro indicador a partir dos dados de dois inquéritos que realizámos a duas populações de finalistas do ensino primário público, que o haviam terminado em 1975/76 nas escolas da zona escolar de Alcântara (Grácio e Miranda 1977) e, para o mesmo ano escolar, nas escolas integradas na delegação escolar de Oeiras-Algés (Miranda 1978). Foi possível reconstituir os itinerários escolares das crianças a partir dos seus dossiês escolares, onde figurava igualmente a ocupação dos pais. Estes inquéritos permitiram deste modo o acesso a dados longitudinais, ao contrário dos dados, transversais, sobre as taxas de passagem.

A natureza destes últimos dados não impediu aliás que elaborássemos a partir deles raciocínios de tipo longitudinal, como acabámos precisamente de fazer para o efeito de selecção associado às taxas de passagem. O pressuposto foi aqui o da regularidade ao longo do tempo dos fenómenos de aproveitamento, que pode efectivamente ser comprovado para o conjunto dos anos escolares de 1969/70 a 1973/74.

O indicador de aproveitamento utilizado nos dois inquéritos foi uma taxa de repetências segundo o meio de origem<sup>8</sup>, para o qual se consideraram três categorias de origem: classes populares, classes médias e classes altas<sup>9</sup>. Para efeitos de comparação decidimos utilizar igualmente para os dados nacionais as taxas de repetências, bem como um indicador semelhante, a taxa de repetentes<sup>10</sup>.

Disponhamos também para os anos escolares de 1989/90 e de 1990/91 de dados nacionais sobre o aproveitamento escolar no 1º ciclo, igualmente de acordo com a origem social, recolhidos a partir das fichas dos inquéritos a

<sup>8</sup> Taxa de repetências =  $(n^\circ \text{ de repetências dos alunos por ano escolar e de escolaridade} / n^\circ \text{ de matriculados nesse ano escolar e de escolaridade}) * 100$

<sup>9</sup> A classe alta integrava essencialmente quadros superiores, profissões liberais, professores, a classe média os administrativos, comerciantes, quadros médios, e a classe popular os operários, empregados de balcão, contínuos.

<sup>10</sup> Taxa de repetentes =  $(n^\circ \text{ de alunos repetentes por ano escolar e de escolaridade} / n^\circ \text{ de matriculados nesse ano escolar e de escolaridade}) * 100$

todos os alunos realizados na altura pelo Ministério da Educação. Em 1989/90 foi utilizada pelo Ministério da Educação uma grelha socioprofissional com 16 categorias de origem, das quais retivemos 13<sup>11</sup>, em 1990/91 a referida grelha era de 8 categorias, integralmente consideradas na análise<sup>12</sup>. Para estes dois inquéritos utilizámos a taxa de repetentes na 1ª e 2ª fases do 1º ciclo como indicador do aproveitamento.

Estávamos igualmente em condições de empregar o mesmo indicador para o 1º e 2º anos do 1º ciclo em 1990/91. A passagem do 1º ciclo para o 2º ciclo, com o regime de disciplinas e de um professor por disciplina, corresponde para as crianças a uma revolução simbólica quase da mesma amplitude que a do próprio ingresso na instituição escolar. Tratava-se portanto de ver se a influência da origem social no aproveitamento no 1º e 2º anos do 2º ciclo apresentava uma estrutura semelhante à que se verificava na 1ª e 2ª fases do 1º ciclo (e nos dois primeiros e dois últimos anos da antiga escolaridade primária).

Averiguar o efeito da origem social no 2º ciclo é por outro lado seguramente mais aceitável do que o fazer em 1969/70-1973/74. Isto porque mau grado a obrigatoriedade escolar de 6 anos já vigente neste período e com o ciclo entretanto já unificado, sabe-se que ela não era cumprida por todos, o que nos colocaria perante o obstáculo da eliminação diferencial atrás referido. Mesmo nas datas mais recentes os dados que tratámos dão algumas indicações de que aquela eliminação não tinha desaparecido de todo<sup>13</sup>.

Mesmo assim resolvemos incluir os dados do 2º ciclo na análise. Se, como esperamos, ocorrer menor influência da origem social no 2º ano, é verdade que boa parte dessa redução pode ser atribuída à saída do sistema educativo.

<sup>11</sup> São as seguintes as categorias: patrões agrícolas, agricultores, operários agrícolas, profissões liberais, patrões da indústria, trabalhadores por conta própria, quadros superiores, empresários com profissão liberal, pessoal de enquadramento da administração e comércio, administrativos, encarregados, operários qualificados e semi-qualificados, operários não qualificados; foram excluídos as forças armadas, os activos não classificados e os desempregados.

<sup>12</sup> Agricultores e pescadores individuais, empresários da indústria e comércio, técnicos, administrativos, operários, operários agrícolas, serviços pessoais, professores.

<sup>13</sup> Em 1990/91 as crianças de famílias operárias representavam 20,1% dos matriculados na 1ª fase e 18,1% e 15,4% no 1º ano e 2º ano do 2º ciclo. Mesmos valores para as de famílias de técnicos: 7,6%, 8,5% e 8,4%. Para as famílias de empresários: 7,1%, 9,4% e 10,2%.

de crianças das categorias populares Mas também sabemos que essa eliminação é ela própria essencialmente o resultado do desfavorecimento de classe em termos de aproveitamento escolar

Este conjunto de dados foi então mobilizado para uma análise complementar da que incide sobre as taxas de passagem A partir dos inquéritos de Oeiras-Algés e de Alcântara, assim como os do Ministério da Educação, dispunhamos de taxas de repetências e de taxas de repentes por ano de escolaridade no primário, por fase no 1º ciclo e por ano de escolaridade no 2º ciclo Para assegurar uma melhor comparabilidade eliminámos a variável tempo (ano escolar) para os dados nacionais do período 1969/70-1973/74, calculando médias não ponderadas O procedimento parece tanto mais válido quanto o efeito da origem social é muito estável ao longo de 1969/70-1973/74, como mostram os valores extremamente reduzidos das interacções tempo/origem social no Quadro 2

QUADRO 2

**Valores do V de Cramer das interacções tempo/origem social,  
para as taxas de passagem de ano de 1969/70 a 1973/74,  
no ensino primário**

|                     | 1ª CLASSE | 2ª CLASSE | 3ª CLASSE | 4ª CLASSE |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Taxa de repentes    | 0,0002    | 0,0018    | 0,0006    | 0,0020    |
| Taxa de repetências | 0,0000    | 0,0025    | 0,0003    | 0,0017    |

Os dados finais para tratamento foram assim dispostos em quadros de uma coluna e de um número variável de linhas O modelo saturado correspondendo a estes dados é

$$I_{ij} = \lambda + \lambda_j^O$$

Onde O é a origem social (i = 2, 3, 8 e 13 categorias) Para determinar a influência desta última foi testada a hipótese nula segundo o modelo

$$I_{ij} = \lambda$$

A padronização do qui quadrado deve ser feita desta vez convertendo para o V de Cramer, dada a configuração diferente das tabelas

Os resultados figuram no Quadro 3 e no Quadro 4 Globalmente, confirmam o que já vimos (Quadro 1) com as taxas de passagem: para o primário é nos dois primeiros anos de escolaridade que a influência da origem social é mais elevada - no momento em que a discrepância entre o contexto escolar e o de origem é maior para as crianças das categorias populares. Em contrapartida só num caso (inquérito de Alcântara) essa influência é maior no primeiro ano de escolaridade. Na 4ª classe, que tinha exame nacional, os dados não são plenamente congruentes. No caso das taxas de passagem há um pequeno aumento da influência da origem social face à 3ª classe. No Quadro 3, para os dados transversais nacionais de 1969/70-1973/74, a 4ª classe apresenta os valores mais baixos do conjunto, nos inquéritos longitudinais os valores são mais elevados que os da 3ª classe.

QUADRO 3

**Valores do V de Cramer para a influência da origem social no aproveitamento, segundo vários indicadores do aproveitamento e várias fontes, no ensino primário**

| Fonte   | Natureza dos dados | Indicador do aproveitamento | 1ª Classe | 2ª Classe | 3ª Classe | 4ª Classe |
|---|--------------------|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Inquérito Alcântara<br>n = 156 finalistas do primário em 1975/76, i = 3     | Longitudinais      | Taxa de repetências         | 1,0000    | 0,7942    | 0,6950    | 0,7480    |
| Inquérito Oeiras Alges<br>n = 1024 finalistas do primário em 1975/76, i = 3 | Longitudinais      | Taxa de repetências         | 0,7241    | 1,0000    | 0,4889    | 0,5893    |
| Dados nacionais, INE, Estatísticas da Educação, 1969/70-1973/74, i = 2      | Transversais       | Taxa de repetências         | 0,3837    | 0,3634    | 0,3310    | 0,3188    |
| Dados nacionais, INE, Estatísticas da Educação, 1969/70-1973/74, i = 2      | Transversais       | Taxa de repetências         | 0,4274    | 0,4915    | 0,4564    | 0,3158    |

QUADRO 4

**Valores do V de Cramer  
para a influência da origem social no aproveitamento,  
no 1º ciclo e no 2º ciclo do ensino básico**

| FONTES   | NATUREZA DOS DADOS | INDICADOR DO APROVEITAMENTO | 1ª FASE | 2ª FASE | 5º ANO | 6º ANO |
|--|--------------------|-----------------------------|---------|---------|--------|--------|
| Dados nacionais, Inquérito Ministério da Educação, 1989/90, i = 13 | Transversais       | Taxa de repetentes          | 0,3540  | 0,2401  |        |        |
| Dados nacionais, Inquérito Ministério da Educação, 1990/91, i = 8  | Transversais       | Taxa de repetentes          | 0,4401  | 0,3467  | 0,2200 | 0,1655 |

Em qualquer um destes quatro casos, porém, a influência da origem social na 4ª classe é inferior à que se regista na 1ª e 2ª classes. O mesmo sucede aliás, estamos recordados, quando o indicador do aproveitamento é a taxa de passagem (Quadro 1). Se a seguir à 1ª e 2ª classes (ou à 1ª Fase) se verifica a redução da influência da origem social, é porque estamos perante uma escola que não se limita a reproduzir as diferenças à entrada na escolaridade, mas *faculta* aos mais desfavorecidos um quadro de socialização e de aprendizagens de que estes claramente tiram partido. Do 5º para o 6º ano de escolaridade em 1990-91 temos aliás idêntica estrutura de resultados (Quadro 4). Essa estrutura está igualmente presente no mesmo ano escolar quando verificamos que a influência da origem social no 2º ciclo é claramente inferior à que se regista no 1º ciclo.

Podia esperar-se que, contrariamente aos nossos resultados, a influência da origem social seria particularmente pronunciada no 4º ano, devido ao exame nacional. Com efeito, este último implicaria um nível elevado de exigência, o que desfavoreceria as crianças com dificuldades de aprendizagem. Sobretudo, talvez, a impessoalidade do exame tornaria os seus resultados indiferentes às características, estilos e caminhos pessoais de cada criança, conhecidos, em contrapartida, pelos professores, que os traduziriam de modo mais ponderado

nas suas apreciações, juízos e decisões - incluindo as decisões de passagem ou não passagem de ano

A investigação sociológica sobre avaliação tem mostrado, contudo, que a impessoalidade da avaliação não desfavorece os desfavorecidos, bem pelo contrário Marie Duru-Bellat e Alain Mingat (1993: 131-2) confrontaram as notas de alunos em Matemática e Francês (6º ao 9º ano de escolaridade), dadas pelos professores e obtidas em testes padrão, centralmente corrigidos, nas mesmas disciplinas. Verificaram que em média, a nota igual nos testes padrão, os filhos de quadros obtinham da parte dos professores nota mais elevada que os filhos de operários<sup>14</sup>

Registe-se no entanto que em 1989/90 e 1990/91 (Quadro 4), quando já não havia exame final do 1º ciclo, a estrutura do aproveitamento segundo a origem social é essencialmente a de 15 ou 20 anos antes. Isso mostra que ela permanece acima de tudo determinada pelas aprendizagens fundamentais dos dois primeiros anos de escolaridade.

## 5. Conclusão

O conhecimento dos processos através dos quais a escola intervém na *redistribuição* do capital cultural através das gerações não parece ainda suficientemente especificado em sociologia da educação. Situando-nos no plano onde nos situámos desde o início - em que as desigualdades perante a educação se traduzem em desigualdades de aproveitamento escolar - podemos formular algumas figuras dessa redistribuição com natureza *reprodutiva*.

Os resultados do inquérito de Entwistle e Alexander estão próximos da reprodução «tal qual»: a escola permite ganhos nas aprendizagens igualmente

<sup>14</sup> Os autores mostram ainda que as raparigas também foram sobreavaliadas nos seus conhecimentos face aos rapazes. Em Portugal, para 1994/95, as taxas de passagem nos cursos gerais dos 10º e 11º anos foram, respectivamente, de 65,6% e 87,9% para os rapazes e de 75,5% e 92,5% para as raparigas. Contudo, as taxas de conclusão no 12º ano foram de 70,3% para os rapazes e 66,6% para as raparigas (Ministério da Educação 1999: 68-9). Isto sugere que as raparigas são favorecidas quando a avaliação é mais pessoalizada, ou seja, no caso vertente, quando é realizada *exclusivamente* pelos professores ao longo do ano lectivo.

distribuídos por todos, mantém as diferenças existentes à partida, permite que a acção das famílias aprofunde essas diferenças ao longo da escolaridade das crianças.

Os resultados da análise que efectuámos não são directamente comparáveis com o estudo de Entwistle e Alexander e os outros estudos reportados por estes autores, dado que estes são baseados na medida da progressão das aprendizagens dos alunos. No entanto, têm uma clara correspondência com o estudo que registou no início da escolaridade uma redução das diferenças segundo a origem social entre a capacidade cognitiva dos alunos, um resultado que corresponde a outra das figuras da reprodução.

O que está em jogo nos nossos resultados não é apenas o que se passa nos dois primeiros anos de escolaridade, com a aprendizagem decisiva do essencial da leitura, da escrita e da aritmética. O primeiro ano do segundo ciclo implica igualmente uma importante ressocialização dos jovens, com a enorme novidade que representa a presença das «disciplinas» e de vários professores. Daí o paralelo entre o efeito da origem social à entrada da escola e à entrada do segundo ciclo. Mas a articulação das duas estruturas do efeito da origem social no aproveitamento não se esgota neste paralelo: ela é duplicada pelo facto de, globalmente, o primeiro ciclo registar também uma influência da origem social muito maior que a do segundo ciclo.

A relação entre os dois ciclos é portanto *homóloga* do que se passa no interior de cada um deles. E é isso mesmo que evidencia a capacidade facultadora da escola: ao mesmo tempo que permanece objectivamente reprodutora, reduz as desigualdades, as distâncias. Tal acontece mau grado os testemunhos existentes de que a pedagogia escolar e o próprio relacionamento das famílias com a escola dificilmente podem ser considerados como orientados sistematicamente para aquela redução (Stoer e Araújo 1992, Perestrelo 2001, Seabra 2000). Não o estavam no início dos anos 90, por maioria de razão não o deviam estar na primeira metade dos anos 70<sup>15</sup>. O rol impressionante de desfavorecimentos das crianças de famílias populares enunciado pelas teorias da reprodução cultural

<sup>15</sup> Algo nos resultados que examinámos e a que chegámos sugere a especial capacidade das crianças das classes populares em resistir e adaptar-se à adversidade. V. a este propósito o número temático de *Educação, Sociedades e Culturas* (Ferreira 2002) dedicado à sociologia da infância.

podia muito bem traduzir-se em dificuldades de aprendizagem mais avultadas do que os nossos resultados sugerem

De tudo isto resulta, segundo cremos, uma imagem da acção reprodutora da escola menos forte, mais matizada, da que frequentemente é veiculada, ou sugerida, pelas teorias da reprodução social. A escola aparece-nos aqui a funcionar mais por defeito, por incapacidade em contrariar eficazmente as desigualdades de partida e as que se exercem paralelamente à sua acção, do que por ser activamente produtora de desigualdades. Mas também nos fica a ideia, e sem contradição, na base das próprias teorias da reprodução cultural, de que a escola pode fazer mais para reduzir as desigualdades sociais e culturais perante as suas normas e exigências (Araújo e Stoer 1993)

Há de qualquer modo, parece óbvio, necessidade de conferir às teorias da reprodução cultural maior precisão nas suas formulações. Deve haver acima de tudo um especial cuidado em as traduzir em predições sobre as realidades que têm por vocação interpretar<sup>16</sup>, e em adequados e correlatos dispositivos de investigação empírica verdadeiramente abertos aos resultados da investigação anterior, à pluralidade dos autores, das correntes, das teorias e dos métodos

*Correspondência:* Sérgio Grácio, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Sociologia, Avenida de Berna, 26-C, 1000 LISBOA

*Email:* smmgracio@yahoo.com.br

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Helena, STOER, Stephen (1993) *Genealogias nas escolas: a capacidade de nos surpreender*, Porto: Afrontamento
- BERNSTEIN, Basil (1977) (1971) *Class, Codes and Control* (vol. 1), Londres: Routledge
- BERNSTEIN, Basil (org.) (1975) (1973) *Class, Codes and Control* (vol. 2), Londres: Routledge
- BOUDON, Raymond (1977) *La logique du social*, Paris: Hachette

<sup>16</sup> V entre nós e na linha de Bernstein as investigações realizadas por Ana Maria Morais e a sua equipa (Morais *et al.*, 1992, Morais e Neves *et al.*, 2000) sobre práticas pedagógicas diferenciadas e as suas consequências



- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude (1970) *La reproduction*, Paris: Minuit
- CARIA, Telmo (1999) *A cultura profissional dos professores*, Lisboa: Gulbenkian/FCI
- DURU-BELLAI, Marie, MINGAI, Alain (1993) *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris: PUF
- ENIWSITIE, Doris, ALEXANDER, Karl, OLSON, Linda (1997) *Children, schools and inequality*, S Francisco: Westview Press
- FERREIRA, Manuela (org) (2002) «Crescer e aparecer ou para uma sociologia da infância», *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 17, número temático
- FOSTER, Peter, GOMM, Roger, HAMMERSLEY, Martyn (1996) *Constructing Educational Inequality*, Londres: Falmer
- FRAZÃO-MOREIRA, Amélia (1994) «Entre favas e ovelhas: categorias do mundo adulto apreendidas pelas crianças numa aldeia do Alto-Douro», *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 2
- GOUX, Dominique, MAURIN, Eric (1995) «Origine sociale et destinée scolaire», *Revue française de sociologie*, XXXVI, 81-121
- GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala (1977) «Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito piloto», *Análise Social*, n° 51
- GRÁCIO, Sérgio (1998) *Ensinos técnicos e política em Portugal 1910-1990*, Lisboa: Instituto Piaget
- HEYNS, Barbara (1978) *Summer learning and the effects of schooling*, Nova Iorque: Academic Press, cit in Entwistle, Alexander e Olson (1997)
- ITURRA, Raúl (1990) *Fugirás à escola para trabalhar a terra Ensaio de antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa: Escher
- JENCKS, Christopher (1985) «How much do high school students learn?» *Sociology of Education* (58), 128-53, cit in Entwistle, Alexander e Olson (1997)
- LAHIRE, Bernard (1995) *Tableaux de familles*, Paris: Seuil/Gallimard
- LAHIRE, Bernard (1998) «Culture écrite et production des inégalités scolaires», in Ruano-Borbalan, Jean-Claude (org), *Éduquer et Former*, Paris: Éditions Sciences Humaines
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999) *Sistema educativo português Situação e tendências 1985-1995*, Lisboa: DAPP
- MIRANDA, Sacuntala (1978) «Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés», *Análise Social*, n° 55
- MORAIS, Ana Maria et al (1992) *Socialização primária e prática pedagógica*, 2 vols, Lisboa: Gulbenkian
- MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel, et al (2000) *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*, Lisboa: IIE
- NOGUEIRA, Maria Alice (1997) «Convertidos e oblatos Um exame das relações classes médias/ escola na obra de Pierre Bourdieu», *Educação, Sociedade e Culturas*, n° 7
- PERESIREIO, Maria de Fátima (2001) *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*, Lisboa: IIE

- REIS, Filipe (1991) *Educação, ensino e crescimento O jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher
- SCHNEIDER, Barbara, COLEMAN, James (1993) *Parents, their children and schools*, S Francisco: Westview Press
- SEABRA, Ieresa (2000) As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados, *Forum Sociológico*, nº 3/4, II série
- STOER, Stephen, ARAÚJO, Helena (1992) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da semiperiferia europeia*, Lisboa: Escher