

Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural? Uma discussão

A discussion on cultural reproduction theories.

A strong version or a qualified one?

Sérgio Grácio*

RESUMO

As teorias da reprodução cultural nos processos educativos sustentam que 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.

Palavras-chave: Teorias da Reprodução; Efeito Escola; Socialização familiar/socialização escolar.

* Professor do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa (UNL).

ABSTRACT

The cultural reproduction theories applied to educational processes maintain that a set of characteristics related to dispositions and acquired by the children and the young in their respective backgrounds, favour the learning process at school or, on the contrary, prejudice or inhibit it. Such theories try to identify resemblances or disparities between the two forms of socialization that are the school and the social environments. The greater and deeper the resemblances, the easier it will be for the children and the young to be successful at school. Conversely, the greater and deeper the disparities, the lower the chances of success. This article also maintains that a central aspect of the cultural reproduction theories, which can be specified through the notion of educability, has been disregarded. Theoretically, dispositions acquired within a socialization context that is favourable to school learning should imply a progression of that same learning which ought to be higher than in a less favourable socialization context. However, some empirical research undertaken in the USA have not entirely confirmed what could be referred as the theoretical forecasts in terms of educability and learning progress. Portuguese data analysing different periods of time and social backgrounds also converge with some of the results of the American research.

Keywords: Reproduction Theories; School Effectiveness; family Socialisation; School socialisation.

RESUMEN

Las teorías de la reproducción cultural en los procesos educativos sostienen que un conjunto de rasgos disposicionales adquiridos en los diferentes medios de origen por los niños y por los jóvenes, son los que predisponen a los aprendizajes escolares o, por el contrario, los desfavorecen e inhiben. Esas teorías intentan establecer los puntos de afinidad y de disparidad entre las dos socializaciones, la del medio de origen y la escolar. Cuánto más numerosas y profundas son las afinidades mayor es la probabilidad de un niño de tener éxito escolarmente. Cuánto más numerosas y profundas sean las disparidades, menor será aquella probabilidad. Se sostiene en el artículo que un aspecto central de las teorías de la reproducción cultural, qué podemos especificar a través de la noción de educabilidad, no ha sido debidamente considerado. En principio, disposiciones adquiridas en la primera socialización, favorables a aprendizajes escolares deberían traducirse en una progresión, en esos aprendizajes, mas sustancial que en el caso de una socialización menos favorable. Sin embargo, existe una investigación empírica realizada en los EE.UU. que no confirma enteramente lo que podríamos considerar como las previsiones de la teoría en materia de educabilidad y de progresión en los aprendizajes. El análisis de

datos portugueses de épocas y orígenes diversos aparentemente también converge con algunos resultados de aquella investigación.

Palabras clave: Teorías de la Reproducción; Efecto Escuela; Socialización Familiar; Socialización Escolar.

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, aceitação mais ou menos generalizada na comunidade dos sociólogos e dos cientistas da educação.

Podemos, talvez, dizer que o ponto comum a essas teorias é o de afirmarem que há um conjunto de traços disposicionais adquiridos nos diferentes meios de origem pelas crianças e pelos jovens que os predispõe 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 às 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 conseqüências nas aprendizagens escolares. Tais elementos teriam, no essencial, a ver com: a) a organização da linguagem verbal utilizada na família e no 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 esses aspectos principais das teorias da reprodução cultural, sem os discutir no detalhe. Nosso propósito é apenas o de lembrar a magnitude e a diversidade dos desfavorecimentos que certas crianças e jovens trazem para a escola.

Consideramos, em 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*, que, embora colhida em Bernstein (1977, p. 150-2), está 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 dos 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 consideramos.

Terminaremos com a discussão desses 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 línguas 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. 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. Produto de uma particular experiência social (como veremos no ponto 2.2), passa igualmente a organizá-la.

A noção central é aqui a de código (sociolingüístico) como elemento construtor da linguagem. O código é um conjunto de princípios que regulam a selecção e a 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 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 pelo 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 co-produção de interlocutores num contexto dado, mas algo que tem lugar entre um leitor e um texto.¹

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 por meio

¹ As propostas de Lahire colhem inspiração nas análises de Jack Goody sobre as diferenças, incluindo o aspecto cognitivo, entre as culturas de transmissão oral e aquelas nas quais 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).

do equipamento cultural doméstico. Os primeiros estudos empíricos realizados por Bourdieu e Passeron revelaram que ele estava associado a elementos socializadores de primeira importância para o aproveitamento escolar. Esse 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, p. 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 determinada relação com a cultura, ela própria também revestida de maior ou menor legitimidade. Do lado da legitimidade temos toda uma atitude desprendida, 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 no 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, por meio 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 por meio de uma retórica do consentimento. Isso 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 dessas categorias não consideram como indiscutível, não-problemática, a sua experiência emocional e intelectual, o que mobiliza intensamente os recursos lingüísticos 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 papéis e do controlo social nas famílias. Quanto ao sistema de papéis, nos meios populares predominam as famílias ditas posicionais. Há nelas nítida separação entre os papéis e os correspondentes estatutos dos membros (pai, mãe, filhos consoante a idade e o género, avó, avô...). Acima de tudo, papéis e estatutos estão definidos à partida, as crianças limitam-se a "tomar posse" deles, a responder simplesmente às suas exigências. Ora, um leque limitado de possibilidades de acção inerentes aos papéis tem conseqüências 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 lingüístico também fica reduzida a exploração mais intensa das possibilidades da língua.

Nas famílias de meios elevados, as crianças não tomam apenas posse dos papéis. 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. Esse contexto, das famílias ditas orientadas para a pessoa, tem conseqüências cognitivas e suscita a utilização mais intensiva de possibilidades lingüísticas.

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 ambigüidade presente nos contextos e nas 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, 1998). Não se trata apenas da existência de hábitos de leitura (a criança que vê os pais lerem regularmente o jornal) ou de pequena biblioteca com enciclopédia que é utilizada efectivamente. A utilização da escrita no quotidiano é igualmente importante. Deixar recados escritos aos membros da família, redigir listas de coisas a fazer, manter a 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 idéias, a gestão do interior vai a par da gestão exterior, e isso tem estreita afinidade com o universo ordenado da escola.

Na mesma linha de idéias e igualmente de 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 do jovem e a possibilidade da influência desses familiares (positiva ou negativa, conforme a experiência da escola do familiar) no empenho e no 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 a 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 pelos autores, não obstante não se terem referido expressamente à hipótese. A partir de uma amostra nacional de activos dos 25-34 anos procuram 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 em que 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 salariedade não-manual nas oportunidades escolares dos inquiridos.²

² 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 o 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. ver 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.

3. (Des)favorecimentos

Podemos conceber, em termos meramente ilustrativos e sem preocupação de exaustividade, formas por meio 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 linguagem, independentemente da valia cognitiva da sua intervenção verbal ou da produção escrita. Isso pode acontecer, por exemplo, por não ser suficientemente explícito na descrição ou na 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.³ Em matéria de capital cultural, um aluno pode ser 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.⁴

No que toca à influência das relações sociais no meio de origem e para além da mediação, já referida, da linguagem, supõe-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.

³ Telmo Caria (1999, p. 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 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 correção gramatical e à 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.

⁴ 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 tratamos 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.

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 da cultura escrita 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 de 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 conseqüências na boa 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 seus efeitos, bem conhecidos, em determinada organização e práticas escolares. Fossem elas práticas e organização diferentes e as conseqüências também o seriam, sustenta-se freqüentemente. Não faria sentido, portanto, colocar a questão de 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 ao meio de origem. Durante cinco 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.⁵

Outro estudo, pioneiro nesta metodologia (Heyns 1978), havia 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 nessas 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 quanto 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 aparente-

⁵ 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 de o 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.

mente 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 do 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, por meio 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, de nosso conhecimento, poucas vezes traduzidas em dispositivos de investigação empírica que as permitam especificar devidamente.⁶

Uma discussão com interesse a esse respeito é sugerida por Peter Foster et al. (1996, p. 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 dessas 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 esses autores podem ser considerados do ponto de vista das figu-

⁶ 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).

ras 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 tratada neste âmbito problemático, podem prestar bons serviços no prolongamento da discussão.

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,⁷ 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 em que há plena escolarização, consolidada desde finais dos anos 1950, início dos anos 60 (Grácio, 1998, p. 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,

⁷ Taxa de passagem = (n. dos que passaram de ano escolar no ano de escolaridade/n. de matriculados nesse ano escolar e de escolaridade)*100.

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. Construimos 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 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 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 quatro anos de escolaridade e nos cinco anos escolares de 1969/70 a 1973/74 foi o seguinte:

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

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. $L_{ij} = \lambda + \lambda_i^T$ (só o ano lectivo influi)	0,1695	0,1341	0,0833	0,0970
2. $L_{ij} = \lambda + \lambda_i^T + \lambda_j^O$ (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. Isso 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 estilos 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 nessas 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. Esses 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,⁸ para o qual se consideraram três categorias de origem: classes populares, classes médias e classes altas.⁹ Para efeitos

⁸ Taxa de repetências = (n. de repetências dos alunos por ano escolar e de escolaridade/n. de matriculados nesse ano escolar e de escolaridade)*100.

⁹ 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.

de comparação, decidimos utilizar igualmente para os dados nacionais as taxas de repetências, bem como um indicador semelhante, a taxa de repetentes.¹⁰

Dispúnhamos, 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 inquiridos a 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 13,¹¹ em 1990/91 a referida grelha era de 8 categorias, integralmente consideradas na análise.¹² Para esses dois inquiridos, utilizámos a taxa de repetentes na 1ª e na 2ª fases do 1º ciclo como indicador do aproveitamento.

Estávamos igualmente em condições de empregar o mesmo indicador para 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 na 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. Isso 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 do diferencial atrás referido. Mesmo nas datas mais recentes os dados que tratámos dão algumas indicações de que aquela eliminação não tinha desaparecido de todo.¹³

¹⁰ Taxa de repetentes = (n. de dos alunos repetentes por ano escolar e de escolaridade/n. de matriculados nesse ano escolar e de escolaridade)*100.

¹¹ 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.

¹² Agricultores e pescadores individuais, empresários da indústria e do comércio, técnicos, administrativos, operários, operários agrícolas, serviços pessoais, professores.

¹³ 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%.

Mesmo assim resolvermos 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 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.

Esse 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 dos do Ministério da Educação, dispúnhamos de taxas de repetências e de taxas de repetentes por ano de escolaridade no primário, por fase no 1º ciclo e por ano de escolaridade no 2º ciclo. Para assegurar a 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 interações tempo/origem social no Quadro 2.

Quadro 2 - Valores do V de Cramer das interações 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 repetentes	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 número variável de linhas. O modelo saturado correspondendo a estes dados é

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

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

$$L_{ij} = \lambda$$

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 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, n= 156 finalistas do primário em 1975/76, i = 3	Longitudinais	Taxa de repetências	1,0000	0,7942	0,6950	0,7480
Inquérito Oeiras-Algés, 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, <i>Estatísticas da Educação</i> , 1969/70-1973/74, i = 2	Transversais	Taxa de repetentes	0,3837	0,3634	0,3310	0,3188
Dados nacionais, INE, <i>Estatísticas da Educação</i> , 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

Fonte	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	0,3546	0,2401	—	—
Dados nacionais, inquérito Ministério da Educação, 1990/91, i=8	Transversais	Taxa de repetentes	0,4401	0,3467	0,2200	0,1665

Em qualquer um desses quatro casos, porém, a influência da origem social na 4ª classe é inferior à que se registra na 1ª e na 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 registra 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 resultados indiferentes às características, aos estilos e aos caminhos pessoais de cada criança, conhecidos, em contrapartida, pelos professores, que os traduziriam de modo mais ponderado em 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, p. 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.¹⁴

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 por meio dos quais a escola intervém na redistribuição do capital cultural pelas gerações não parece ainda suficientemente especificado em sociologia da educação. Situando-nos no plano em que 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 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 esses autores, dado que estes são baseados na medida da progressão das aprendizagens dos alunos. No entanto, têm clara correspondência com o estudo que registou, no início da escolaridade, redução das diferenças segun-

¹⁴ 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). Isso 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.

do a origem social entre a capacidade cognitiva dos alunos, 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 primeiro ciclo implica igualmente 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 a 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 70.¹⁵ O rol impressionante de desfavorecimentos das crianças de famílias populares enunciado pelas teorias da reprodução cultural podia muito bem traduzir-se em dificuldades de aprendizagem mais avultadas do que os nossos resultados sugerem.

De tudo isso resulta, segundo cremos, uma imagem da acção reprodutora da escola menos forte, mais matizada, da que freqüentemente 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 idéia, e sem contradição, na base das próprias teorias da reprodução cultural,

¹⁵ 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. ver a este propósito o número temático de *Educação, Sociedades e Culturas* (Ferreira, 2002) dedicado à sociologia da infância.

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 especial cuidado em as traduzir em predições sobre as realidades que têm por vocação interpretar,¹⁶ 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.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Helena, STOER, Stephen. *Genealogias nas escolas: a capacidade de nos surpreender*. Porto: Afrontamento, 1993.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1977 (1971). (vol. 1)
- BERNSTEIN, Basil (Org.) *Class, codes and control*. Londres: Routledge, 1975 (1973). (vol. 2)
- BOUDON, Raymond. *La logique du social*. Paris: Hachette, 1977.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- CARIA, Telmo. *A cultura profissional dos professores*. Lisboa: Gulbenkian/FCT, 1999.
- DURU-BELLAT, Marie, MINGAT, Alain. *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF, 1993.
- ENTWISTLE, Doris, ALEXANDER, Karl, OLSON, Linda. *Children, schools and inequality*. S. Francisco: Westview Press, 1997.
- FERREIRA, Manuela (Org.). Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância, *Educação, sociedade e culturas*, 2002, n. 17, número temático.
- FOSTER, Peter, GOMM, Roger, HAMMERSLEY, Martyn. *Constructing educational inequality*. Londres: Falmer, 1996.
- FRAZÃO-MOREIRA, Amélia. Entre favas e ovelhas: categorias do mundo adulto apreendidas pelas crianças numa aldeia do Alto-Douro, *Educação, sociedade e culturas*, 1994, n. 2.
- GOUX, Dominique, MAURIN, Eric. Origine sociale et destinée scolaire, *Revue française de sociologie*, 1995, XXXVI, 81-121.

¹⁶ Ver 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.

- GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala. Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito piloto, *Análise social*, 1977, n. 51.
- GRÁCIO, Sérgio. *Ensinos técnicos e política em Portugal. 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- HEYNS, Barbara. *Summer learning and the effects of schooling*. N. Iorque: Academic Press, cit. in Entwistle, Alexander e Olson, 1978 (1997).
- ITURRA, Raúl. *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher, 1990.
- JENCKS, Christopher. How much do high school students learn? *Sociology of Education*, 1985, (58), 128-53, cit. in Entwistle, Alexander e Olson (1997).
- LAHIRE, Bernard. *Tableaux de familles*. Paris: Seuil/Gallimard, 1995.
- LAHIRE, Bernard. Culture écrite et production des inégalités scolaires. In: Ruano-Borbalan, Jean-Claude (Org.). *Éduquer et former*. Paris: Éditions Sciences Humaines, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Sistema educativo português. Situação e tendências. 1985-1995*. Lisboa: DAPP, 1999.
- MIRANDA, Sacuntala. Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés, *Análise social*, 1978, n. 55.
- MORAIS, Ana Maria et al. *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Gulbenkian, 1992. (2 vols.)
- MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel, et al. *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*. Lisboa: IIE, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos. Um exame das relações classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, sociedade e cultura*, 1997, n. 7.
- PERESTRELO, Maria de Fátima. *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Lisboa: IIE, 2001.
- REIS, Filipe. *Educação, ensino e crescimento*. O jogo infantil e a aprendizagem do cálculo económico em Vila Ruiva. Lisboa: Escher, 1991.
- SCHNEIDER, Barbara, COLEMAN, James. *Parents, their children and schools*. S. Francisco: Westview Press, 1993.
- SEABRA, Teresa. As crianças em casa e na escola: textos e contextos cruzados, *Forum Sociológico*, 2000, n. 3/4, IIª série.
- STOER, Stephen, ARAÚJO, Helena. *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da setniperiferia europeia*. Lisboa: Escher, 1992.

Recebido: 22-11-04

Aprovado: 16-5-05