

A SOCIOLOGIA DAS DESIGUALDADES DE EDUCAÇÃO NUMA SOCIEDADE CRÍTICA

Jean-Louis Derouet

O ponto de vista construtivista produziu resultados importantes, nos últimos vinte anos, ao chamar a atenção sobre aspectos da realidade que as teorias anteriores deixavam na sombra. Este paradigma não está sem dúvida esgotado, mas está visivelmente à procura de um segundo fôlego. Esta crise apresenta diversas dimensões (Derouet, 2001) e eu concentrar-me-ei aqui sobre uma que me parece menos trabalhada do que as outras: a dificuldade da sociologia em se posicionar relativamente a uma gestão que assimilou uma boa parte dos seus resultados e dos seus métodos. Tratarei esta questão em três momentos:

- na explicitação do que chamamos a crise da crítica;
- na análise da maneira pela qual os resultados das ciências sociais, dos anos 60 e 70, foram integrados numa nova concepção da administração e do bloqueio da crítica que daí resulta;
- numa reflexão prospectiva sobre a maneira pela qual a sociologia poderia posicionar-se para reencontrar novas bases.

Trabalharei estas questões a partir dos conhecimentos respeitantes às desigualdades de educação, que estiveram no centro da refundação da sociologia da educação nos anos 60.

Crítica, crise da crítica, sociedade crítica: algumas definições

É preciso, sem dúvida, distinguir dois aspectos a partir do momento em que falamos da crise da crítica. O primeiro diz respeito ao lugar da crítica na sociedade. O segundo à relação da sociologia com uma sociedade que assimilou as regras da crítica sociológica. Do lado da sociedade, todos os observadores estão surpreendidos pelo movimento de retorno aos valores e, no domínio escolar, pela reacção contra o relativismo cultural que se seguiu ao questionamento da cultura clássica. Alguns falam a este propósito de sociedade pós-crítica. O termo é perigoso, na medida em que ele restaura uma espécie de nova teoria das três idades: uma idade positiva, em que os valores valiam por si, um período crítico, girando em torno da data farol de 1968, e um período pós-crítico, que teria ultrapassado as perturbações da idade precedente e reencontrado bases seguras. Esta concepção é duplamente falsa. Antes de mais, porque a crítica constitui uma dimensão permanente da nossa cultura. Michaël Walzer (1988) vê mesmo nela uma especificidade da cultura ocidental, enraizada nas relações entre o Profeta e o Rei na história de Israel. O Profeta consagra o Rei em nome dos valores de um mundo que deve ser, depois este é

tomado pelas necessidades do mundo tal qual ele é. O Profeta chama-o à atenção, o que lhe vale em geral graves perseguições. Em seguida, é o Rei que perde o poder porque o Eterno se afastou dele. Um novo Profeta consagra um novo Rei e um outro ciclo começa. Esta concepção foi retomada na Idade Média numa interpretação cristã do platonismo, que reenvia as grandezas do mundo para o lado da ilusão. Ela foi laicizada na época clássica por aqueles que designamos de grandes moralistas franceses: Pascal, La Rochefoucauld, La Bruyère, etc. Em todo o caso, trata-se de opor a *mania das grandezas* aos verdadeiros valores. Se seguirmos essa análise, o ponto de vista crítico desenvolvido pela sociologia nos anos 60 e 70 pode aparecer como a formalização e a sistematização de um etnométodo que lhe preexistia: a denúncia da evolução social, a desocultação dos interesses particulares sob a invocação dos valores, etc. Será preciso verificar esta hipótese, mas é contudo certo que, se essa dimensão foi simplesmente mais trabalhada no período de 1960-1970, ela não nasceu nessa época.

Por outro lado, seria falso acreditar que a crítica representa um estado ultrapassado da nossa cultura. Se existe, efectivamente, um regresso aos valores acima de toda a suspeita, como o anti-racismo ou os direitos do homem, existe também uma difusão dos saberes e das competências críticas na sociedade, que faz com que nenhuma posição esteja ao abrigo da contestação. Parece então mais correcto falar, como Luc Boltanski (1990), de sociedade crítica, na medida em que os saberes críticos são largamente partilhados e as competências críticas são agora constitutivas do senso comum.

Esta difusão explica, talvez, uma parte da crise da crítica do lado dos sociólogos: a partir do momento em que nós fazemos inquéritos no mundo do ensino, os actores sociais têm para nós um discurso impregnado dos resultados das ciências humanas: eles estabelecem espontaneamente um laço entre a origem social dos alunos e os seus resultados nos exames, eles analisam as estratégias de poder, eles falam de efeitos da estrutura, etc. A crítica comum recuperou, neste momento, a crítica informada, de tal forma que a sociologia deve redefinir a sua posição e os seus utensílios, senão arrisca-se a não fazer mais que parafrasear, ou dar forma, a discursos largamente difundidos. Este risco apresenta uma acuidade particular no caso da análise construtivista das políticas públicas que estabelecem relações complexas com a alta administração. A chegada à Europa desta corrente proveniente dos Estados Unidos permitiu renovar as problemáticas relativamente aos paradigmas dominantes no fim dos anos 70. Ela interessou, por isso, a jovem geração de sociólogos que desejava sair de uma polémica que se tinha tornado estéril entre as análises de Bourdieu e as de Boudon. Ao mesmo tempo ela esbarrava com graves oposições. A atenção ao local e ao sentido que as pessoas investiam na sua acção não se arriscaria a desviar o interesse da questão essencial: as desigualdades de educação, cujas causas não estão presentes na consciência dos actores e que apenas surgiam ao nível estatístico? Se o ponto de vista construtivista se desenvolveu é porque ele se encontrou em consonância com as solicitações políticas. A descentralização e a descentralização parcial da educação, a autonomia dos estabelecimentos, a criação das zonas de educação prioritária, etc., pediam operações de acompanhamento e avaliação que trouxeram financiamentos, tanto da parte do poder central como das

colectividades territoriais. E a substituição é hoje feita pelos programas da Comissão Europeia. Será certamente necessário alegrarmo-nos quando os responsáveis políticos recorrem à análise dos sociólogos, mas isto pode também criar culpabilidades perigosas. A reflexão da alta administração integrou as aquisições da crítica. Criou-se um universo cognitivo comum que se caracteriza pela recuperação dos contributos da crítica para o novo modo de organização, deslocando os debates sobre as questões respeitantes à justiça política para aquelas que examinam a justeza técnica dos instrumentos, a criação de um consenso de pessoas de bem face a inimigos por vezes sobrevalorizados, etc... onde a sociologia se arrisca a tornar-se numa espécie de formalização e de legitimação do pensamento comum dos gestores.

Os avatares do pensamento de Bourdieu, que desempenhou um papel piloto neste domínio, constituem um dos melhores exemplos desta armadilha e da dificuldade para dela sair. Nos anos 60, Bourdieu e Passeron estiveram na origem de uma crítica da concepção de igualdade que era a da escola da República: dar a mesma coisa a todos. Eles mostraram claramente que esta "indiferença à diferença" registava e legitimava as desigualdades sociais e constituía, portanto, uma grande fonte de injustiça. Esta crítica foi utilizada pela esquerda francesa em 1981/82 para justificar a política de autonomia dos estabelecimentos e a criação das zonas de educação prioritárias. Trata-se de adaptar os métodos pedagógicos às características do seu contexto. Não é seguro que esta argumentação, muito difundida mediaticamente, tenha constituído a verdadeira causa da reforma, da mesma forma que não se deve sobrestimar o seu laço com a chegada da esquerda ao poder em 1981 em França. Na verdade, esta reforma correspondia à lei de descentralização preparada pelo Ministério do Interior, mas as principais medidas que diziam respeito à autonomia dos estabelecimentos tinham sido elaboradas por um ministro da direita, Christian Beullac. Este, que vinha do mundo da empresa, procurava aplicar à educação nacional os mesmos métodos de gestão: autonomia das unidades de produção, valorização das capacidades de iniciativa dos agentes, responsabilização pelo confronto com os clientes, etc. Esta orientação foi prolongada pelo ministério de Alain Savary pela influência do pensamento de Michel Crozier que, sem dúvida, foi bastante mais importante do que a de Bourdieu. O primeiro objectivo era a luta contra o fenómeno burocrático (1964) e um dos primeiros alvos o contrapoder sindical que se tinha constituído face à centralização do estado. As ambiguidades deste movimento, que são muito violentamente denunciadas hoje, estavam contudo bem visíveis desde a sua origem. Todavia, Bourdieu prosseguiu a sua reflexão nesta direcção e o relatório do Collège de France de 1985 *Pour l'Enseignement de l'Avenir*, do qual é um dos principais redactores, sustenta a ideia de que uma concorrência regulada entre os estabelecimentos escolares constituiria, não somente um factor de eficácia, mas também uma fonte de progresso democrático. Foi apenas nos anos 90 que ele reagiu contra essa recuperação da sua imagem pela gestão social-democrata, com a criação do colectivo *Raison d'Agir*. As razões desta ruptura mereceriam uma análise aprofundada, que ultrapassa o nosso objecto. O ponto mais importante, para o nosso objectivo, é a reviravolta

que levou este colectivo a denunciar o conjunto da evolução do sistema educativo depois do início dos anos 80 — desconcentração, descentralização, autonomia dos estabelecimentos, direitos dos utilizadores, etc. — como um recuo do estado face às forças do mercado (Bourdieu e Charles, 2000). Toda a crítica que se apoia, pelo menos implicitamente, sobre uma definição do bem, acabará por fazer o elogio do sistema estandardizado dos anos 60 que Bourdieu e Passeron tinham contribuído para desestabilizar. Não pode haver melhor exemplo da crise da crítica que este regresso de uma grande sociologia cujos epígonos são levados a fazer a apologia do sistema que tinham denunciado trinta anos antes. Ao mesmo tempo, esta história resume bem o dilema actual: a sociologia acompanhou um certo número de medidas de descentralização dos anos 80. Ela sente-se hoje um pouco prisioneira da administração e sente a necessidade de reconstruir um ponto de vista independente. Não é, evidentemente, a regressar ao passado que ela o conseguirá. “Para conjurar o perigo, é preciso reconhecê-lo” canta o diabo nos contos de Hoffmann. É talvez ao analisar melhor o processo de recuperação, e ao construir um objecto de trabalho sociológico, que nós poderemos controlá-lo.

A recuperação da crítica pela gestão

Nos últimos 30 anos, a reflexão sobre a igualdade na educação foi afectada por duas evoluções paralelas. Uma tem origem na filosofia política e mostrou a variedade dos princípios da justiça que podem pretender orientar a educação; outra repousa sobre uma recuperação dessa reflexão pela administração, numa conjuntura da crise dos utensílios de pilotagem da sociedade. Uma certa convergência entre estes dois movimentos levou à construção de um novo modelo cuja coerência é assegurada pela denúncia de um certo número de inimigos comuns. Na desordem: a burocracia, o totalitarismo, os integrismos religiosos, os comunitarismos, o retorno do eugenismo e o mercado. Este consenso pode então reclamar-se de uma tradição crítica que une as forças preocupadas com a justiça e o progresso, tanto contra o obscurantismo como contra o liberalismo sem coração. A nossa tese é que este modelo constitui um excelente exemplo do pensamento indolente que corrói as oposições e que as suas gesticulações de fachada acompanham a implantação de uma organização que corresponde ao “novo espírito do capitalismo” (Boltanski e Chiappello, 1999).

A filosofia política dos anos 60 e 70 explicitou a pluralidade dos princípios que podem legitimamente pretender organizar a educação e reflectiu sobre os meios de a gerir. Esta pluralidade não é nova. Ela é tão antiga quanto a filosofia política: a igualdade, a eficácia, a integração dos valores de uma comunidade, a felicidade das crianças, etc. O que é novo é a crise dos procedimentos que tinham permitido, até uma data recente, uma redução dessa complexidade em torno de um compromisso consensual. A obra *A Evolução Pedagógica* (Durkheim, 1938) identificou vários destes compromissos que, em diferentes períodos, serviram de referência comum. Na época de Durkheim, esta repousava sobre a constituição de

uma consciência colectiva centrada na lealdade relativamente ao estado-nação. Depois da Primeira Guerra Mundial, um outro ideal se impôs pouco a pouco: a igualdade de oportunidades. A crítica dos anos 60 e 70 fez quebrar este compromisso e todos os princípios que ele tinha reprimido voltaram à superfície. A partir daí desenvolveu-se uma filosofia política pós-moderna que faz do respeito da pluralidade uma condição da democracia. Toda a redução da complexidade é suspeita de introduzir um germe de totalitarismo. Uma grande parte do trabalho desta filosofia foi então o de reflectir sobre a maneira como as referências incompatíveis podem coexistir, mesmo cooperarem, sem se destruírem. Com efeito, o funcionamento social repousa sobre arranjos que justapõem elementos retirados de lógicas diferentes (Javeau, 2001). Estes arranjos são, evidentemente, instáveis porque eles comportam em si mesmos todos os recursos necessários à sua própria crítica. Eles não se podem manter senão através de um trabalho permanente dos actores locais para reajustar os defeitos que não param de aparecer. Assim, a escola, como todos as outras instituições, não pode ser justificada em todos os seus registos: a igualdade, a eficácia, a criatividade, a tradição cultural, o mercado, a felicidade. O projecto de estabelecimento deveria então gerar um arranjo que geriria as tensões entre estas diferentes perspectivas ao analisar um contexto: se todas estas concepções são igualmente dignas, nem todas são igualmente adaptadas a uma situação. Esta reflexão produziu avanços consideráveis. Era com a justiça que Bourdieu criticava a indiferença às diferenças da escola da República. A teoria das desigualdades justas, formulada por Rawls (1971), constitui um incontestável progresso, mesmo se a sua aplicação nas zonas de educação prioritária não levou sempre aos resultados pretendidos. Da mesma forma, se não é duvidoso que um dos objectivos da escola é abrir a todos o acesso aos valores universais, é também importante saber que não existe apenas uma única definição de universalismo (Walzer, 1983). Ao mesmo tempo, este pensamento de qualidade e de orientação democrática contribuiu para criar um certo sentido vago: igualdade, equidade, justiça, etc. As análises que justificam a passagem de um termo a outro são dificilmente difundidas na opinião pública e estes deslizamentos abrem a porta a todas as manipulações. A exploração da filosofia política pela gestão contribui então para fundar um novo conformismo que, em vez de colocar teses fortes (mesmo se elas são matizadas), corrói as oposições e cria dialécticas ilusórias para assimilar as contradições muito reais com as quais se confronta hoje o projecto de democratização do ensino.

A sociedade coloca-se legitimamente um certo número de questões: os ideais de igualdade e de democratização do ensino são compatíveis com a manutenção da tradição cultural e da qualidade dos saberes? O estado interroga-se sobre o rendimento dos investimentos educativos num período de crise económica: será razoável continuar a dissipar somas consideráveis para um lucro que não surge como evidente? Os cidadãos estão cansados da impessoalidade do serviço público e querem que as suas opiniões sejam tidas em conta, etc. (Crahay, 2000; Meuret, 1999). Não é certo que a filosofia política disponha de respostas intelectualmente satisfatórias para todas estas questões. Talvez mesmo a contradição seja ela parte constitutiva do progresso social: numa perspectiva dialéctica, o papel do negativo

é tão importante como o do positivo e as vias de a ultrapassar descobrem-se na acção. Mas o pensamento indolente não suporta estas incertezas e estas apostas. Longe de trabalhar as contradições, ele procura fazê-las desaparecer. Se não é possível ultrapassá-las, é necessário ocultá-las e todas as astúcias são boas para isso. Este medo conduz ao desenvolvimento de perspectivas oportunistas, que tentam responder às questões fundamentais quando elas não possuem os meios intelectuais e os procedimentos de tradução das aquisições da nova filosofia política em dispositivos concretos que não estão ainda disponíveis.

Esta perspectiva integra os resultados das ciências sociais dos anos 60 e 70 na gestão e bloqueia, por esse meio, a sua capacidade crítica (Boltanski e Chiappello, 1999). Já evoquei o exemplo da questão da igualdade de oportunidades e a reviravolta de Bourdieu. Se é verdade que a definição francesa tradicional de igualdade de oportunidades deve ser interrogada, a proliferação de alternativas cria uma noite em que todos os gatos são pardos e onde o mercado pode sorrateiramente avançar os seus peões. Podemos encontrar outros exemplos. Os trabalhos dos anos 60 e 70 criticaram a organização taylorista no trabalho e colocaram em evidência as capacidades de iniciativa dos actores. A nova organização do trabalho é fundada sobre uma obrigação de iniciativa que gera novas formas de sofrimento no trabalho. Aqui, outra vez, a crítica desta nova forma de exploração mal se desenvolveu. Como colocar em causa o empenhamento das pessoas nas suas tarefas sem passar por ser um taylorista obsoleto? O mais importante é contudo a perspectiva que conduz a passar da ideia de sistema educativo à de governança local. Muitas das críticas dos anos 60 e 70 tinham colocado em causa a uniformização do sistema educativo, assim como a impessoalidade do serviço público, e advogado modos de regulação mais flexíveis que associem os utilizadores. Alguns valorizaram mesmo a noção de rede (Derouet, 2001). Contra os organigramas que separam as funções entre dois lugares distintos, a etnografia da empresa mostrou a circulação de informação, de saberes, de poderes entre os diferentes sectores e mesmo com parceiros exteriores. Sem esta circulação informal, uma empresa cujo funcionamento se limitasse à partilha de tarefas previstas pelo organigrama bloquear-se-ia imediatamente. Este pensamento é totalmente recuperado pelo projecto de governança: um estabelecimento escolar estaria no centro de uma rede de parceiros onde a administração da Educação Nacional não beneficiaria de uma vantagem particular relativamente às colectividades territoriais ou aos pais. O seu governo repousaria sobre o equilíbrio dos poderes que estabeleceria no seio desta rede. Vemos os perigos deste sistema mas, ao mesmo tempo, é muito difícil colocar em causa os direitos dos utilizadores sem aparecer como um burocrata totalitário.

Por outro lado, para ter um alibi do lado da crítica, este pensamento encontrou vários inimigos, que fazem o papel de papão e permitem reclamar-se de uma perspectiva progressista. Já os citei: os totalitarismos, os comunitarismos, os integristas religiosos e, em certa medida, o mercado, mesmo se a gestão procura mais do que arranjos com esse poder emergente. É certo que não devemos subestimar estes perigos, sobretudo nos países com tradição de estado fraco. Ao mesmo tempo, eles arriscam-se a desempenhar o papel de papões que criam um consenso

atrás do qual se desenvolvem outras evoluções, pelo menos tão inquietantes como aquelas que servem de contraste: o desencantamento da sociedade relativamente ao ideal de igualdade de oportunidades, o risco de despolitização dos actores do sistema educativo, etc.

Este conformismo repousa sobre bases sólidas: uma certa confusão das referências, a recuperação da crítica pela gestão, uma dificuldade de compreender os laços que existem entre os problemas que as pessoas encontram na vida quotidiana e os debates políticos gerais e os interesses das diversas categorias de actores. Ele apoia, por outro lado, uma gestão que evita a explosão do sistema educativo. Ele arredonda os ângulos, fecha os olhos sobre o que será incómodo de ver, etc. Evitará ele, portanto, a implosão, a derrocada do sistema sobre ele mesmo porque os actores perderam o sentido da sua acção? (Derouet, 2000) Este sentido constrói-se por referência a princípios gerais e em particular à igualdade de educação. Esta relação está hoje em crise, tanto do lado da sociedade como do lado da própria reflexão sociológica.

Para uma reconstituição da exterioridade sociológica

A capacidade para reencontrar uma dimensão crítica não será o efeito de uma simples evolução interna da ciência. A crítica sociológica é evidentemente mais forte a partir do momento em que ela é acompanhada por uma crítica social e uma utopia política. Como e onde encontrar as bases de uma verdadeira crítica social e com que perspectiva? Estas questões ultrapassam o quadro deste artigo e far-lhes-ei apenas uma breve alusão. No que diz respeito à evolução própria da disciplina, as causas do bloqueio são claras: enquanto a sociologia trabalhar com os mesmos conceitos e os mesmos métodos que foram recuperados pela gestão, ela não terá outra escolha que não seja entre o andar para trás ou o acompanhamento da administração. Como sair desta armadilha?

Antes de propor novas pistas, é necessário fazer o luto de algumas ilusões do período precedente. As ciências sociais acompanharam a construção do que é hoje considerado como uma parte das ilusões do período moderno: a própria ideia de sociedade constituiu-se ao mesmo tempo que a de estado-nação e em Durkheim as duas expressões são praticamente sinónimas. Da mesma forma, toda a crítica de Bourdieu se apoia sobre a ideia de que o estado dispõe dos instrumentos de pilotagem que lhe permitem impor a igualdade de oportunidades na escola: se não o faz, é porque não o quer verdadeiramente. Estamos muito longe hoje de uma tal concepção, mas mesmo as perspectivas que demonstraram os insucessos ou os efeitos perversos experimentam alguma dificuldade em situar-se numa nova perspectiva. A questão da igualdade é sem dúvida fundamental para a sociologia da educação, mas é necessário começar por interrogar a retórica que faz da igualdade de oportunidades uma figura obrigatória de todos os discursos políticos, até que seja visível que essa retórica se encontra vazia. Não é esta a primeira das hipocrisias escolares? Esta perspectiva implica, antes de mais, tomar consciência dos limites do papel da escola. A

democratização dos estudos corresponde, em primeiro lugar, a um projecto de sociedade, e não é seguro que este seja hoje o projecto da nossa sociedade. A massificação em curso produziu-se sobre o impulso de uma definição da democratização que foi formulada pelas classes médias nos anos 30. Este projecto está hoje exausto e o objectivo das classes médias mudou. Elas não exigem mais o alargamento do acesso aos estudos: elas obtiveram-no, no que lhes respeita, nos anos 60 e 70, e vêem, pelo contrário, o prosseguir do movimento como um perigo que arrisca submergir os seus filhos numa massa informe. Procuram, em alternativa, informação e direitos que lhes permitam preservar-se: a possibilidade de escolherem o estabelecimento onde escolarizam os seus filhos, uma melhor informação sobre a orientação, uma diversificação das opções, etc. Tudo aquilo que permite reconstituir uma nova distinção correspondente à sua posição. O processo de democratização não retomará se o facho não for retomado pelas classes populares, para a formulação de um novo projecto. Neste momento, elas sujeitam-se à massificação: os seus filhos vão à escola até aos dezasseis, dezoito e mesmo vinte anos porque não têm lugar noutra parte, mas a sua presença na escola não faz sentido, nem para eles nem para os professores. Este sentido não pode ser encontrado no lado da mobilidade social. Toda a gente conhece os limites dessa promessa. Ele poderá estar num certo reajustamento da vida escolar que respeite a vontade dos alunos em possuir formas de socialização autónomas (Rayou, 1998). Terá, antes de mais, de procurar do lado dos saberes. A escola pode, sem dúvida, contribuir para a igualdade de oportunidades mas a sua missão principal é a transmissão cultural entre gerações. É o recentramento sobre esta missão que dará um incentivo à presença das crianças das classes populares na escola. Os jovens são bombardeados com uma quantidade considerável de informação. Como podem eles, a partir dessa abundância heteróclita, construir um sentido para eles e construir-se ao mesmo tempo enquanto pessoas e cidadãos? Neste sentido, a preocupação com os saberes, que é frequentemente assimilada ao pensamento tradicionalista e elitista, pode ser profundamente democratizante se se tiver em conta a diversidade de relações com o saber existente na sociedade (Charlot, Bautier, Rochex, 1993; Rochex, 1995). Se existe uma democratização dos saberes — e tudo indica que ela está comprometida — a questão coloca-se, então, na forma como a organização social deverá tomar em conta este novo dado. A questão coloca-se imediatamente no domínio do trabalho. Não exigimos a agentes de execução titulares de um *baccalauréat* o mesmo que àqueles que frequentaram a universidade ou àqueles que possuem um CAP.¹ Ela estender-se-á em seguida às hierarquias: até quando a distribuição das posições sociais poderá manter-se surda à nova repartição do saber? A questão é essencial mas a resposta não é, evidentemente, da alçada da escola.

Uma vez o terreno desimpedido desta herança, é possível passar a propostas novas. A primeira tarefa para libertar a crítica sociológica da crítica vulgar é

1 *Baccalauréat* corresponde ao exame global realizado no final do ensino secundário; CAP é um certificado de aptidão profissional (ensino secundário profissionalizante) (nota dos tradutores).

construir um quadro mais amplo que tome essa crítica vulgar por objecto e integrar a circulação entre estas duas esferas na análise da sociologia. Disse atrás que a crítica sociológica dos anos 60 e 70, por exemplo a denúncia do interesse particular sob a invocação do interesse geral, reenviava a uma espécie de etnométodo que a sociologia mais não tinha feito que formalizar. Esta perspectiva comporta, evidentemente, uma parte de verdade, mesmo se ela não faz mais que redescobrir uma constatação banal: cada indivíduo é movido alternadamente pelos seus interesses particulares e pela parcela de interesse geral de que é depositário. O essencial está de fora. Se essa perspectiva se vulgarizou facilmente, ela vulgarizou-se tão bem que se tornou difícil distinguir a crítica sociológica da crítica social. A necessidade de fazer algum recuo é evidente. A sociologia deve construir um quadro mais largo que situe os diferentes pontos de vista da denúncia uns em relação aos outros. A preocupação da eficácia denuncia o ponto de vista da igualdade e reciprocamente. Ambos são interpelados pela procura da felicidade aqui e agora, etc. Não se trata de tomar partido por um princípio contra outro, ainda menos por uma categoria de actores contra outra, mas de traçar uma espécie de carta do debate social, como existiu uma *Carta de Tendre*, e ajudar os viajantes a se orientarem, explicitando as referências de cada posição.

Esta carta permitirá, também, tomar por objecto a construção de consensos politicamente correctos, que se constituem, e analisar o papel que desempenham as ciências sociais nesse processo. É uma outra maneira de passar da crítica social indígena à crítica sociológica. Isto implica uma reflexão específica sobre a circulação dos saberes na sociedade. Será vão, com efeito, deplorar a recuperação dos resultados das ciências sociais pela gestão. Antes de mais, porque eles foram feitos para servir, e essa recuperação nem sempre é negativa. Assim é o trabalho desenvolvido pela Direcção de Avaliação e de Prospectiva do Ministério da Educação Nacional. Ao inventar novos instrumentos de avaliação dos alunos, dos estabelecimentos do sistema educativo, fez progredir, simultaneamente, o domínio da pilotagem do sistema educativo e a consciência que a sociedade tem dela mesma. O problema não é então deplorar este processo, mas dominá-lo, fazendo dele um objecto de estudo sociológico. O sociólogo deve controlar a posição que ocupa no circuito de circulação dos saberes. Da sociedade recebe os pedidos e as informações. Ele aprendeu a controlar uns e outros: traduzir as solicitações sociais em objecto científico, explicitar o ponto de vista dos actores, etc. Deve também aprender a controlar a outra vertente, quer dizer, a maneira pela qual os saberes que produz são utilizados, transportados, traduzidos, eventualmente deformados em outros contextos.

Por conseguinte, a recuperação da capacidade crítica necessita, sem dúvida, de identificar o inimigo principal. Muitos pensam que é o mercado e este fantasma serve para reforçar as fileiras dos progressistas frente ao novo conformismo. Ora isto não é assim tão seguro. O poder do mercado é, pelo menos em França, bem enquadrado. O verdadeiro risco está noutro lado: este seria a saída da escola do espaço de justificação política. As Luzes elaboraram um projecto que estava em emergência depois do século XVI: colocar a escola no centro do espaço de justificação política. Essa posição implica constrangimentos pesados: a escola deve, em

permanência, justificar os seus actos, tendo por base uma perspectiva de interesse geral. Isto é causa de sofrimento e de denúncia depois do processo de democratização ter bloqueado. É então normal que uma certa fadiga apareça. Por outro lado, os actores estão confusos pela diversificação dos princípios de referência. Face a diversos princípios de igualdade e dignidade, a tentação é grande de se desligar do imperativo de justificação e procurar os arranjos mais confortáveis. O risco desenvolve-se a diversos níveis. O das turmas e dos estabelecimentos. Vemos desenvolverem-se práticas que têm mais por fim limitar os riscos de interacção entre os professores e os alunos do que a eficácia pedagógica (Derouet, 2000). Estas práticas seriam injustificáveis se lhes fosse pedido que se justificassem. É então altamente significativo que ninguém o faça. Ou o da gestão tecnocrática no plano regional ou nacional: os responsáveis trabalham mais pela justeza dos instrumentos de gestão do que pela justiça das orientações políticas. Face a este risco, a tarefa da sociologia é reflectir a maneira pela qual os actores de base poderiam reencontrar o laço entre interacção quotidiana e generalidade política.

Da mesma maneira que não devemos hesitar em abandonar certas ilusões, herdadas do passado, é também necessário não hesitar em explicitar as contradições e os bloqueios. Muitos recusam-no. Uma das principais características do pensamento indolente é ter horror da contradição e procurar ocultá-la ou reduzir para apresentar uma superfície lisa. Esta atitude convém tanto aos gestores, que evitam colocar questões que dividam os parceiros, quanto a certos intelectuais, que receiam desesperar Billancourt. Contra esta autocensura, é necessário reabilitar um pensamento dialéctico que faça da contradição o motor do progresso. François Dubet constatou que os professores do *collège* se mantêm muito ligados à tradição da igualdade de oportunidades ao mesmo tempo que têm consciência de não dispor de nenhum meio para atingir esse objectivo.² Podemos trabalhar esta constatação de diversas formas. Como Dubet, podemos perguntar-nos até quando durará esta ligação a um princípio que não nos sentimos capazes de atingir. Podemos, como os pedagogos, imputar aos professores a causa do bloqueio e denunciar a contradição entre dizer e fazer. Podemos também estudar as novas formas de sofrimento do trabalho que esta situação origina. Podemos também ver no negativo um factor de progresso. O rancor constitui uma fonte de energia profunda. Como utilizar essa energia? Que recursos fornecer aos professores para que eles passem da contracção depressiva à ofensiva? É óbvio que isto é apenas um exemplo, mas ele pode abrir perspectivas.

Conclusão

A perspectiva crítica é indispensável ao progresso da sociedade, da mesma forma que esta constitui o centro da reflexão sociológica. Ela não pode então desaparecer mas deve adaptar-se a uma nova conjuntura.

2 O *collège* corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico (nota dos tradutores).

Antes de mais, não podemos confundir crítica e denúncia. Já não estamos no tempo em que a sociologia podia colocar-se do ponto de vista de um grande discurso — a constituição do estado-nação, a emancipação da classe operária, a luta contra o etnocentrismo, etc. — para tomar o partido de uma lógica contra as outras. O programa crítico deve inscrever-se num quadro do relativismo controlado que saiba passar de um ponto de vista a outro. Isso não significa, de modo algum, o abandono de toda a ligação com a utopia social. A crítica sociológica não encontrará uma verdadeira vitalidade se não se apoiar sobre um projecto político. Para a sociologia da educação, é sem dúvida alguma essa nova definição da democratização correspondente às classes populares que renova o sentido dos saberes no processo democratização. Enfim, a “nova crítica” deve saber que tem uma duração de vida curta, que é imediatamente recuperada pela gestão. Não serve de nada ficar desolado ou protestar. É necessário simplesmente considerar essa realidade e integrá-la no processo criativo da disciplina.

[Tradução de João Sebastião e Teresa Seabra]

Referências bibliográficas

- Boltanski, Luc (1990), “Sociologie critique et sociologie de la critique”, *Politix*, 10-11.
- Boltanski, Luc, e Ève Chiapello (1999), *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu P., e C. Charles (2000), “Un ministre ne fait pas le printemps”, *Le Monde*, 7 Abril.
- Charlot, B., E. Bautier, J.-Y. Rochex (1993), *École et Savoirs dans les Banlieues... et Ailleurs*, Paris, A. Colin.
- Crahay, M. (2000), *L'École Peut-Elle Être Juste et Efficace? De l'Égalité des Chances à l'Égalité des Acquis*, Bruxelas, De Boeck Université.
- Crozier, M. (1964), *Le Phénomène Bureaucratique*, Paris, Seuil.
- Derouet, J.-L. (org.) (2000), *L'École dans Plusieurs Mondes*, Paris-Bruxelas, De Boeck.
- Derouet, J.-L. (2001a), “L'éducation: un domaine en quête de société”, em J.-M. Berthelot, *La Sociologie Française Contemporaine*, Paris, PUF.
- Derouet, J.-L. (2001b), “Gouvernance et évaluation dans le système éducatif français: vers une évaluation dans plusieurs mondes?”, em A. Van Haecht (org.), *Évaluation et Comparaison des Politiques et des Systèmes de Formation Professionnelle Continue en Europe*, número especial da *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles.
- Durkheim, E. (1938), *L'Évolution Pédagogique en France*, Paris, Alcan.
- Javeau, C. (2001), *Le Bricolage du Social: Un Traité de Sociologie*, Paris, PUF.
- Meuret, D. (org.) (1999), *La Justice du Système Éducatif*, Bruxelas, De Boeck Université.
- Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Harvard, Harvard University Press.
- Rayou, P. (1998), *La Cité des Lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- Rochex, J.-Y. (1995), *Le Sens de l'Expérience Scolaire: Entre Activité et Subjectivité*, Paris, PUF.

- Van Haecht, Anne (1998), "Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?", *Éducation et Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, 1.
- Walzer, M. (1983), *Spheres of Justice: A Defence of Pluralism and Equality*, Oxford, Basil Blackwell.
- Walzer, M. (1988), *The Company of Critics: Social Criticism and Political Commitment*, Nova Iorque, Basic Book Inc.

Jean-Louis Derouet. Institut National de Recherche Pédagogique. Unité Mixte de Recherche "Education et Politiques". 5, Impasse Catelin, 69002, Lyon. *E-mail*: derouet@inrp.fr

Resumo/ Abstract/ Résumé/ Resumen

A sociologia das desigualdades de educação numa sociedade crítica

A sociologia da educação foi refundada, em França, entre os anos 60 a 70, a partir de uma crítica das desigualdades de educação. Essa crítica foi largamente difundida na sociedade. Ela passou entretanto para o senso comum e foi recuperada por uma nova administração que valoriza a autonomia dos estabelecimentos e a iniciativa dos actores. A questão torna-se, portanto, saber como é que a sociologia pode reconstruir uma certa exterioridade em relação a uma sociedade que assimilou os seus resultados e os seus modos de pensar e que os transformou em instrumentos de gestão? O artigo tenta abrir algumas pistas. Trata-se em particular de resistir a uma tendência que diminui o debate político face à gestão técnica e manter a escola no interior do espaço de justificação política.

Palavras-chave Sociologia política, cultura crítica, igualdade de educação, epistemologia.

The sociology of inequalities in education in a critical society

The sociology of education was re-founded in France between 1960 and 1970, on the basis of criticism of the inequalities in education. This criticism was widely disseminated in the society. In the meantime, it has become common sense and has been picked up by a new administration that lays a high value on the independence of institutions and the initiative of the actors. The question therefore becomes one of knowing how sociology can rebuild a certain detachment from a society that has assimilated its results and ways of thinking and has transformed them into management instruments. This article attempts to present some new leads in this respect. It is particularly important to resist the trend that diminishes the political debate in the face of technical management and to keep schools inside the space of political justification.

Key-words Political sociology, critical culture, equality of education, epistemology.

La sociologie des inégalités d'éducation dans une société critique

La sociologie de l'éducation a été refondée, en France, dans les années 60 et 70 à partir d'une critique des inégalités d'éducation. Cette critique a été largement diffusée dans la société. Elle est désormais passée dans le sens commun et est récupérée par un nouveau management qui valorise l'autonomie des établissements et l'initiative des acteurs. La question devient donc: comment la sociologie peut-elle reconstruire une certaine extériorité par rapport à une société qui a assimilé ses résultats et ses modes de pensée et qui les a transformé en outils de gestion? L'article tente d'ouvrir quelques pistes. Il s'agit en particulier de résister à une tendance qui rabat le débat politique sur la gestion technique et de garder l'école au sein de l'espace de justification politique.

Mots-clés Sociologie politique, culture critique, égalité d'éducation, épistémologie.

La sociología de las desigualdades de educación en una sociedad crítica

La sociología de la educación fue refundada, en Francia, entre los años 60 y 70, a partir de una crítica de las desigualdades de la educación. Esa crítica fue largamente difundida en la sociedad. Ella se encarnó en sentido común y fue recuperada por una nueva administración que valora la autonomía de los establecimientos y la iniciativa de los actores. La cuestión es, entonces, saber cómo es que la sociología puede reconstruir una cierta exterioridad en relación a una sociedad que asimiló sus resultados y sus modos de pensar y que los transformó en instrumentos de gestión. El artículo intenta abrir algunas pistas. Se trata en particular de resistir a una tendencia que disminuye el debate político ante a la gestión técnica y mantener la escuela en el interior del espacio de justificación política.

Palabras-clave Sociología política, cultura crítica, igualdad de educación, epistemología.

