

Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias *

Telmo Humberto L. Caria **

Resumo: O artigo tem como objectivo repensar e colocar hipóteses sobre o conceito de educação de um ponto de vista sociológico, tomando por base a nossa experiência de investigação e formação de professores. A ideia central é apresentar a educação como uma modalidade de acção pedagógica diferente de outras, como sejam: a enculturação, a aculturação, a instrução, a socialização, a violência simbólica e o ensino. A partir das contribuições de Durkheim, Bourdieu e Passeron, Coll e Bernsteim, é proposta uma grelha de análise, como modelo de análise para a investigação empírica, a partir das dimensões de sentido da aprendizagem (perspectiva construtivista), classificação e enquadramento (códigos de educação).

I - O problema

A palavra educar entrou hoje no discurso comum de todos os dias. No entanto, a sua vulgarização raramente corresponde a uma clara concepção sobre o seu sentido, especialmente quando se tem que distingui-lo de noções ou conceitos que para o senso comum lhe são afins, como sejam: ensinar, socializar, aculturar, instruir, etc.

Tal falta de clarificação nem sempre se deve à vulgarização dos conceitos científicos. Poderá também ser atribuída a uma reduzida especificação do seu sentido nalgumas ciências. Penso ser este o caso da Sociologia relativamente ao conceito de educação (Caria, 1991a; 1992), objecto desta comunicação.

Nos últimos três anos, em que temos trabalhado na formação de professores - tanto na formação inicial como na formação em serviço (Caria, 1991b; 1991c) - temos tido a preocupação de diagnosticar e discutir com os professores e estudantes/professores o sentido que atribuem ao conceito de educação.

Assim, temos verificado que educar para a maioria dos nossos interlocutores corresponde a duas ideias centrais (embora nem sempre associadas): ensinar, no sentido de transmitir informação e conhecimentos escolares disciplinares, e socia-

* Versão desenvolvida da comunicação do mesmo autor, *Notas de pesquisa sobre o conceito de educação no contexto da formação de professores*, 1ª Conferência Nacional sobre Formação de Professores e Sucesso Educativo, Faro, 1991.

** Sociólogo, assistente de Sociologia da Educação na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

lizar, no sentido de inculcar normas de conduta de "bom comportamento" no trato com os adultos. Trata-se, como os próprios reconhecem, particularmente os que têm menor formação teórico-pedagógica, de uma definição de educação que está muito próxima da sua prática, isto é, uma pedagogia obrigatória, centrada no ensino do currículo formal, e uma pedagogia implícita sobre as normas e regras escolares, que só são explicitadas para à posteriori admoestar e disciplinar os "desadaptados". Um outro grupo de professores, este minoritário, especialmente composto por aqueles que têm maior formação teórico-pedagógica, expressa a ideia de que educar visa "desenvolver as potencialidades psicológicas de qualquer indivíduo, indo ao encontro dos desejos e necessidades que as crianças expressam". No entanto, neste grupo (que designaria de "professores de boa-vontade") estas ideias encontram-se pouco alicerçadas na sua prática pedagógica, resultado da formação eminentemente teoricista que tiveram, acabando por evidenciar que reduzem o desenvolvimento psicológico do indivíduo ao domínio de conhecimentos-conteúdos, valorizando uma estratégia de aprendizagem mais em profundidade, mais compreensiva e menos mecanizada, mas sempre, ainda, centrada no professor, transformando a necessidade de atender aos desejos das crianças como se se tratasse somente de cultivar na sala de aula um sistema de papéis menos posicional e mais pessoal, mais atento e mais compreensivo com os alunos-problema.

Existem ainda alguns professores, especialmente os mais empenhados profissionalmente, que participam em movimentos pedagógicos ou profissionais, que são mais específicos no que é que entendem pelo desenvolvimento psicológico, dando ênfase também a competências psico-sociais, como sejam, responsabilidade, autonomia, cooperação e trabalho de equipa, inter-ajuda, competição, etc. Sobre o modo de operacionalizarem estas ideias, manifestam algum conhecimento e segurança, quando descrevem estratégias e processos pedagógicos mais activos e menos centrados no professor, potencialmente estimuladores daquelas competências.

Em conclusão, estas breves notas de reflexão e pesquisa de valor experiencial, evidenciam que os professores que procuram um conceito de educação que fuja ao senso comum, utilizam-se de uma perspectiva eminentemente dominada por paradigmas psicológicos, onde mesmo a referência a competências sociais está subordinada a um modelo psico-desenvolvimentalista do indivíduo.

Do nosso ponto de vista, competirá também à Sociologia dar um contributo para a conceptualização da "educação", tarefa que procuraremos esboçar nestas linhas e que só se justificará se pensarmos a Sociologia da Educação não só como um dos ramos especializados da Sociologia mas também como uma das ciências constitutivas de um projecto de uma Ciência da Educação (Caria, 1991a; 1992; Carvalho, 1988).

Apoiados na nossa experiência profissional de formação de professores, na reflexão que temos realizado sobre a nossa prática pedagógica e nas múltiplas contribuições dos professores em formação sobre o modo como pensam as condições das suas práticas pedagógicas, esboçaremos, no final, uma matriz de análise

(hipotética) da diversidade das pedagogias, onde incluiremos a educação como uma pedagogia particular.

II - A questão do poder

O conceito de educação mais vulgarmente atribuído à Sociologia é o de Emile Durkheim (1984:13-35) no qual "...a educação consiste numa socialização metódica da nova geração pelas gerações adultas... [tendo em vista realizar] ...um certo ideal de homem... [que] ...é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos...[pois] ...a sociedade somente poderá viver se entre os seus membros existir uma suficiente homogeneidade". Procurando pormenorizar as condições de exercício da educação no contexto escolar, o mesmo autor afirma que é necessário "obrigar a acção pedagógica dos particulares" [famílias e meios sociais, a] "exercer-se em sentido social", através da acção da Escola. Quanto ao ensino propriamente dito ele é caracterizado por Durkheim a dois níveis: "a criança encontra-se naturalmente num estado de passividade... [porque] ...a sua vontade ainda é rudimentar"; "o ascendente que o mestre tem, naturalmente, sobre o seu aluno [...] propiciará naturalmente à sua acção o poderio eficaz que lhe é necessário" (ibidem).

Em síntese, Durkheim (op.cit.:17) identifica educação com socialização enquanto acção unilateral dos velhos para os novos e enquanto determinismo do social sobre o individual. Estas formulações podem ser compreendidas no contexto da sua obra e do seu tempo histórico, pois para o autor havia a necessidade de preservar a sociedade contra o individualismo das novas sociedades urbano-industriais, assegurando suficiente coesão e integração social e moral, contra o egoísmo e a anomia (Giddens, 1976), isto é, reproduzir um passado, moralmente mais coeso e integrado, no presente.

No entanto, na actualidade esta abordagem está em oposição com aquilo que hoje é mais valorizado, pelo menos no campo científico, enquanto acção educativa: uma acção não centrada no professor; uma acção que busca a diferenciação dos processos e estratégias com o fim de estimular a actividade, não a passividade do aluno, a heterogeneidade de experiências e percursos de aprendizagem, não a homogeneidade de aprendizagens.

Apesar disto, existem questões no processo socializador, consideradas por Durkheim, que não poderão ser iludidas, a saber: (1) o ideal de cidadão que a escola pretende promover (não já enquanto necessidade de preservar uma sociedade suficientemente una mas sim de dar possibilidade a todos de terem poder para intervir, escolher e decidir autonomamente sobre o seu presente e futuro, em síntese dar igualdade de oportunidades); (2) o poder de impôr o modo como esse ideal de homem se realiza através da Escola; (3) o poder de repensar esse modo, para que o ideal de cidadão a formar possa ser relativizado e mais consequentemente e conscientemente procurado e realizado.

Com maior actualidade e com equivalentes preocupações são as afirmações de Marcel Postic (1979:15-21), ao distinguir acção educativa de processo de

influência, pois aquela "...se propose une construction de comportements chez un sujet, selon un vecteur orienté..."; "...un acte de foi dans des valeurs, et par là elle suscite le désir de transformer autrui".

Em conclusão, do nosso ponto de vista, o conceito sociológico de educação não pode iludir ou ocultar a questão do poder que está contido em qualquer processo pedagógico, pois em nenhuma circunstância poderemos admitir a neutralidade ou independência da educação. A educação conterà sempre uma intencionalidade, uma procura de transformação do outro, que obriga a que haja, à partida, uma desigualdade de poder na interacção ou relação social, mesmo que o ideal de homem que pretendamos formar tenha muita actualidade, muita consensualidade política ou razoabilidade moral para se fundamentar. Portanto, não poderemos esquecer a estrutura de poder que se manifesta e se reconstrói nas relações e na interacção social.

Este sentido durkheimiano de educação, como sinónimo de socialização, é pontualmente referido pelos professores, especialmente quando se referem à educação familiar, mas tendencialmente temos verificado que é pensado, quando refletem sobre a prática pedagógica no quadro da formação inicial ou em serviço, como um fenómeno residual da escolaridade.

Pensamos que tal constatação pode ser explicada pela formação teoricista que normalmente os professores obtiveram - onde não se chega a questionar as condições da prática necessárias e possíveis para aplicar uma orientação teórico-pedagógica; pode ser explicada pela formação excessivamente psicologizante dos professores - onde a problemática do poder está ausente; ou, pode ainda, ser explicada pela situação de desigualdade de poder em que os próprios professores se encontram - resultante quer do controlo formal realizado pela administração central, quer do controlo real de um ambiente escolar local (órgãos da escola, grupos de professores mais velhos, grupos de pressão local, grupos de pais, etc) quer, ainda, resultante de uma subordinação interiorizada perante os criadores e investigadores (em que os professores, no quadro da divisão social do conhecimento e da cultura científica institucionalizada são reconhecidos como divulgadores ou consumidores e não como produtores culturais legítimos).

Esta situação de desigualdade, dizíamos, leva-os a remeterem-se para uma atitude de submissão perante o poder político e cultural nacional ou o poder simbólico e social local, processo que acaba por ocultar, aos olhos dos próprios protagonistas, os cidadãos que estão a socializar/educar. Parece-nos que será em qualquer caso de afastar a hipótese de explicar, o facto do processo socializador ser visto como residual ou secundário na escolarização, com base no desconhecimento ou ignorância sobre a existência de um fenómeno socializador escolar, pois não só a nossa experiência de formação o parece desmentir, como o recente trabalho de Almerindo Afonso (1991) nos parece indicar que não só os professores sabem reconhecer o problema como são capazes, na situação clássica de questionário de atitudes, de fazer as escolhas e tomar as decisões mais adequadas para potenciarem esta dimensão da escolaridade.

III- Pedagogia implícita e violência simbólica

Mais na actualidade coube a Pierre Bourdieu (1987), sózinho ou em conjunto com Jean Claude Passeron (1964; 1978), o mérito de ultrapassar algumas das limitações do conceito "durkheimiano" de educação. As suas contribuições põem em evidência que: (1) os valores e património cultural da sociedade não são consensuais (permitindo relativizar o determinismo do social sobre o individual), mostrando como existem relações entre aquilo que a Escola valoriza e ensina e a educação dos grupos sociais com maior poder cultural e social - a questão do arbítrio cultural da Escola; (2) as acções pedagógicas exercidas pelas famílias e pela Escola "não se complementam harmoniosamente" dada a desigual familiaridade e distância cultural perante a Escola; (3) a socialização é uma pedagogia particular, considerando a família como o lugar onde esta é mais conseqüentemente realizada, tendo como características o facto de não ser explícita sobre os princípios e regras que organizam o saber sobre o mundo, naturalizando esse saber e a autoridade que o expressa e reproduz.

Esta última concepção que identifica "socializar" como uma modalidade particular de "educar" (não como um sinónimo) permite considerar o conceito de socialização, do nosso ponto de vista, como uma pedagogia que visa a aprendizagem de uma identidade social, tomando por base uma comunhão de condições e experiências sociais comuns ao conjunto dos interlocutores; uma pedagogia baseada em relações e interações sociais pessoalizadas e hierarquizadas; uma pedagogia que não serve para questionar ou aprender ou interpretar racionalmente o mundo, mas sim para aprender, através de um processo predominantemente intuitivo, a identificar-se com um "nós" particular, distinguindo-se, ou mesmo opondo-se, a "outros" particulares. Neste contexto, será de interesse frisar como esta caracterização do processo socializador tem facetas muito semelhantes com os conceitos de código restrito sócio-linguístico na obra de Basil Bernstein (Domingos, 1986) e de cultura oral na obra de Raul Iturra (1990).

Pormenorizando a pedagogia da escola (e não já a pedagogia socializadora da família ou do meio social mais próximo), Bourdieu e Passeron (1978) formulam o conceito de violência simbólica, definindo-o como uma pedagogia destinada a impôr dissimuladamente um duplo arbítrio cultural, a saber: (1) arbítrio no sentido de que a cultura de qualquer grupo social, ainda que com poder para ser valorizada socialmente e desejada por outros grupos sociais, não se fundamenta em nenhum princípio lógico-racional mas somente num processo histórico que originou transformações sociais e correlativamente inventou novos modos de pensar e novas ideias; (2) arbítrio duplo porque, por um lado, (2.1.) a cultura que a escola ensina é apresentada como universal e neutra - dissimulando o facto de ser um conjunto de obras tendencialmente homogéneas, produto de uma operação de selecção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e fracções de classes sociais com poder simbólico e cultural - e, por outro lado (2.2.), porque o ensino dessa cultura (por muito necessário que seja a qualquer indivíduo ou por muito reconhecimento social que possua) dissimula o poder de quem o impõe, apresentando a

instituição escolar e seus agentes como investidos de uma autoridade (inquestionável) pedagógica.

Comparando este conceito de violência simbólica com o conceito de socialização, poderemos concluir que o primeiro não supõe, contrariamente ao segundo, uma comunhão de condições e interesses sociais entre os interlocutores, pois aborda a situação inversa, quando, pelo contrário, entre os interlocutores existe uma heterogeneidade cultural bem vincada. Sendo assim, as diferenças de conceptualização destes autores com Durkheim, decorrem tanto de uma outra conjuntura político-histórica, como de uma outra orientação teórica, em que a diversidade e desigualdade cultural é assumida como o objecto científico.

No entanto, na obra de Bourdieu fica por esclarecer, afinal, o que é educação? Não se chegando a entender se é o conjunto destas diversas pedagogias ou se é uma outra modalidade pedagógica?

Apesar disto, o autor ainda nos deixa aberta uma outra linha de pensamento, ainda que não suficientemente clara (1987:306/7): a possibilidade da pedagogia da escola poder não ser uma violência simbólica, isto é, a possibilidade de a escola desenvolver uma "pedagogia explícita", que ensine as regras e princípios que organizam o conhecimento. Pedagogia que considera menos dissimulada, menos intuitiva e mais racional, supostamente mais atenta às desigualdades e heterogeneidade culturais.

A pedagogia "explícita" parece, assim, ter por objectivo transmitir sistematicamente a estrutura lógico-racional do conhecimento presente no currículo formal da escola, possibilitando a sua compreensão, noção muito próxima da ideia mais comum de ensino (escolar) enquanto processo pedagógico centrado na aquisição de conhecimentos-conteúdos. Fica, no entanto, por esclarecer se se considera que o facto do professor explicitar regras, estruturas e objectivos é por si só condição suficiente ou, pelo menos, decisiva, para garantir a aprendizagem de todos os alunos? Julgamos que não! Esta pedagogia acaba por transformar-se num processo descontextualizado das pessoas, do tempo e dos espaços que podem dar sentido ao conhecimento ensinado. Tal pode constituir um obstáculo à aprendizagem (como mais à frente fundamentaremos), dada a possibilidade da descontextualização do conhecimento gerar a impossibilidade de os ensinados se apropriarem do novo conhecimento, em virtude da distância que o separa do seu contexto de vivências e experiências sociais ou escolares mais significantes.

IV- Uniformidade e pluralidade de processos

A primeira questão que julgamos de interesse clarificar é a de que, contrariamente ao que Durkheim e em parte Bourdieu parecem considerar, não existe na escola uma única pedagogia nem uma pedagogia uniformizadora que se reproduza invariavelmente, quer seja a socializadora ou a da violência simbólica. Logo, os processos que ambos os autores descrevem são pedagogias particulares, eventualmente maioritárias ou hegemónicas actualmente ou no passado, mas não a pluralidade das práticas pedagógicas existentes.

De facto, como aponta um conjunto de trabalhos sociológicos críticos das teorias da reprodução (Giroux, 1986; Berthelot, 1983; Torres, 1991) e das abordagens analíticas de carácter estrutural (Boudon, 1979; Touraine, 1984), não basta explicar a lógica global de funcionamento de um determinado campo de actividade social, nem somente explicar as relações e funções que esse campo desempenha na totalidade da estrutura social. Para além disto, é necessário explicar e compreender o modo como os actores sociais vivem e reconstróem os processos sociais e como, independentemente dos efeitos e funções mais gerais que são ou não produzidos, deles resultam conflitos, resistências, contradições e disfunções, que induzem a necessidade dos actores sociais agirem e pensarem diferentemente em, aparentemente, iguais condições sociais.

Este outro lado dos processos sociais é, aliás, uma das nossas principais preocupações na formação sociológica de professores, da qual decorrem escolhas em termos de processos e conteúdos de formação.

Se optarmos por uma visão mais estrutural e finalista da Sociologia, leccioná-la-emos numa perspectiva académica, construída em torno de problemas científicos, descontextualizados do universo cultural e pedagógico dos professores. Se, em alternativa, optarmos por uma perspectiva mais compreensiva e construtivista, passaremos a leccionar uma Sociologia aplicada à escola que recontextualiza e articula os problemas científicos e os problemas sócio-escolares sentidos pelos professores. Uma Sociologia que toma em consideração, como ponto de partida e elemento estruturador da continuidade da aprendizagem, o contexto presente do professor, o seu contexto passado de aluno e o seu contexto de actor social inscrito em múltiplas relações sociais, passadas, presentes ou futuras.

Se optarmos por esta última alternativa, passará a ser essencial abordar não só as relações sociais hegemónicas ou maioritárias mas também as práticas e representações das práticas pedagógicas que os professores em concreto realizam (ou foram objecto das realizações dos seus professores, enquanto alunos) e não as que o sistema escolar quer que eles façam ou que outros (em abstracto) fazem ou têm (Caria, 1991a; 1992).

V- Sentido, classificação e enquadramento

Neste contexto, importa saber a partir de que elementos analíticos poderemos categorizar a pluralidade das práticas pedagógicas e como designaremos essas categorias?

Para este fim, utilizaremos as contribuições de Basil Berstein (Domingos, 1986), quanto aos conceitos de classificação e enquadramento, e a análise conceptual de César Coll (1991), quanto ao conceito de aprendizagem significativa.

Um dos elementos desenvolvido por Bourdieu referia-se, como enunciámos atrás, ao facto de a Escola impôr um arbítrio cultural, socialmente discriminatório. Segundo César Coll, este fenómeno, de arbitrariedade do conhecimento ensinado, perde grande parte da sua força - dentro de uma perspectiva construtivista da aprendizagem - na medida em que o conhecimento possa ser contextualizado em

vivências e experiências sociais ou escolares dos ensinandos, que permitam articular e contextualizar o já conhecido com o novo conhecimento. Deste modo, a aprendizagem torna-se significativa, diminuindo o constrangimento e a exterioridade da intencionalidade da instituição escolar e seus agentes.

Assim, ao significado lógico dos conteúdos que são objecto da aprendizagem são associadas as dimensões de significação psico-sociológica (integração dos conteúdos numa rede de significações pessoais reconstruídas com a correspondente descoberta da estrutura e princípios do conhecimento) e de sentido do contexto interactivo da aprendizagem (reconhecimento e interpretação simbólica dos outros, partilha e troca de conhecimentos com outros e estruturação de uma atitude perante a actividade a desenvolver). A partir do modo como interpretarem este sentido do contexto de aprendizagem, os alunos poderão passar a estar em condições de se identificarem e se envolverem emocionalmente com a actividade, o que permite aplicar, repensar ou redefinir o conhecimento escolar e compreenderem mais facilmente a sua finalidade educativa (op. cit.:135/7).

Mas, este problema da arbitrariedade do ensinado pode à partida ser ultrapassado de outro modo. Através das pedagogias socializadoras, como foi apontado por Durkheim e Bourdieu, o envolvimento emocional na aprendizagem pode decorrer de uma identificação inter-pessoal e social entre quem ensina e quem aprende, isto é, a já referida comunhão de condições e experiências sociais onde a autoridade do que se ensina e de quem ensina seja, como Durkheim afirmava, "uma autoridade natural".

Outro dos elementos referidos por Bourdieu dizia respeito ao poder e autoridade para impôr um arbítrio cultural. A partir dos contributos de Basil Bernstein poderemos pormenorizar este poder a dois níveis: a classificação e o enquadramento. Segundo Domingos (idem: 149-239) classificar refere-se à estrutura posicional dos interlocutores, à divisão social do poder sobre o conhecimento e os princípios de significação que permitem classificar o mundo físico e social, isto é, refere-se ao poder de definir as regras de exclusão e pertença (princípios de explicitação das divisões de sentido) de objectos, recursos e pessoas. Enquadrar refere-se ao modo como estes princípios de classificação são transmitidos e controlados nos seus usos, isto é, refere-se aos princípios de controlo que permitem seleccionar, hierarquizar, ritmar e avaliar as classificações ensinadas e/ou usadas.

Quanto mais os princípios e regras de exclusão e pertença vincarem e evidenciarem as fronteiras e as separações entre pessoas, bens e conhecimentos, mais a intensidade das classificações serão fortes. Estes princípios e regras poderão estar ocultos, não serem reconhecidos e identificados pelos alunos (ainda que eventualmente o professor os refira verbalmente), criando enquadramentos fracos, ou, inversamente, existirem princípios e regras, não só referidos pelos docentes, como também, objectos de negociação e (re)definição entre os interlocutores, permitindo enquadramentos fortes.

Uma classificação e um enquadramento fortes corresponderão a uma pedagogia mais autoritária e mais directiva, onde a uma clara separação dos papéis sociais de professor e aluno está associada uma posição de passividade perante o conhe-

cimento e de total falta de controlo do ensinando sobre as regras que separam aqueles papéis sociais e que organizam o conhecimento transmitido, pois elas são inteiramente formuladas e explicitadas por quem tem o poder/papel social de ensinar.

Uma classificação e enquadramento fracos corresponderão a uma pedagogia não autoritária e não directiva, identificada por Bernstein como uma pedagogia invisível (op.cit.:181-214) onde, fruto duma relação pessoal e afectiva forte (designada de solidariedade orgânica pessoal) do professor com os alunos, estes vão descobrindo por si as regras e os controlos existentes. Isto supõe a necessidade de uma escolaridade prolongada e poderá traduzir-se em maiores dificuldades, especialmente para aqueles que não se identificam tanto com a escola e com o professor, em compreender aquilo que a Escola espera e exige e em adequar os seus esforços e trabalhos aos critérios de avaliação e excelência praticados. Segundo Snyders (1984), esta pedagogia, ao ter como exemplo mais paradigmático a Escola de Summerhill, limitar-se-ia a adequar conteúdos e exigências às necessidades expressas pelas crianças, desvalorizando, durante um tempo excessivamente prolongado, a necessidade do educador criar e fazer a criança descobrir outras necessidades, menos condicionadas pelas expectativas e experiências passadas ou pelas expectativas mais gerais de futuro social e de interiorização das condições objectivas de existência do seu meio sócio-cultural de proveniência.

No entanto, esta pedagogia também poderá ter como referência os processos de aprendizagem entre interlocutores iguais, mesma idade e cultura, que os antropólogos identificam como enculturação.

Na medida em que as duas dimensões, classificação e enquadramento, tiverem o mesmo sentido tenderão a reforçar-se mutuamente.

A pluralidade das pedagogias, segundo Bernstein, também pode decorrer da associação de classificações fortes com enquadramentos fracos e vice-versa. No primeiro caso, designado por Bernstein de código de colecção (ibidem: 159-162), poderemos considerar que estaremos próximos do conceito de violência simbólica, pois o conhecimento apesar de fortemente codificado, inquestionável e marcadamente separado dos alunos, dá-se de um modo dissimulado, onde o controlo é implícito porque o docente não clarifica e explicita verbalmente as selecções, as hierarquias, as exigências e os critérios de avaliação que pratica. No segundo caso, (com classificação fracas e enquadramentos fortes) designado por Bernstein de código de integração (ibidem: 162-168), estaremos perante uma pedagogia em que não existe, à partida, uma tão clara divisão entre o papel do professor e do aluno e entre o conhecimento legítimo e o conhecimento comum, obrigando a que as regras e princípios que vão suportar a relação entre as partes sejam explicitados, negociados e redefinidos em função do sentido que se vai descobrindo nas actividades e da relação, que se vai estruturando, das actividades com as finalidades do processo de ensino/aprendizagem.

Deste modo, no código de integração, os procedimentos de selecção e hierarquização são partilhados e diversificados e os procedimentos de ritmagem são flexibilizados, garantindo melhor a interiorização pelos alunos das finalidades do

processo pedagógico, dos critérios da avaliação e das operações legítimas de selecção e relacionamento do conhecimento. Dá-se um aumento da intensidade do enquadramento, à chegada do processo de aprendizagem, porque o poder foi partilhado e diversificado, pois os princípios e regras de classificação foram pouco intensos à partida.

Referindo-se a esta pedagogia, Bernstein (1982) procura vincar a sua democraticidade interna, pois, pela participação no processo decisional de (re)definição e negociação das regras e excelências, as desigualdades de poder são diminuídas. Por outro lado, do nosso ponto de vista, este código educacional permite-nos sair do ciclo reprodutivo das desigualdades, gerarem mais desigualdades porque abre-se a possibilidade do campo conjuntural de transmissão pedagógica não ser só uma actualização da estrutura de poder. Poder ser, também, um campo de redefinição da própria estrutura de poder.

VI - Pedagogias diversas

Procurando reunir estes três elementos (classificação, enquadramento e sentido) num espaço de atributos que os cruze com base numa dicotomia de intensidade forte ou fraca, construímos o Quadro 1. Através dele pensamos poder sistematizar o nosso raciocínio sobre as categorias que permitem identificar sociologicamente a pluralidade das pedagogias.

Para facilitar a apresentação e designação das pedagogias identificamo-las, para já, com base em letras do alfabeto, e numa sequência que vai do mais informal e familiar para o mais formal e constrangedor.

Relembremos que: (1) por sentido forte entendemos uma actividade de aprendizagem que tem a capacidade de envolver emocionalmente e identificar o aluno com aquilo que se está a realizar, na medida em que este constroi uma relação de familiaridade com a actividade de aprendizagem ou/e uma relação inter-pessoal com quem o ensina; (2) por sentido fraco entendemos o inverso, uma actividade de aprendizagem constrangedora e enfadonha que não cria a possibilidade de se construir uma relação de familiaridade com o que lhe está a ser ensinado, de tal modo o indivíduo se sente como um estranho naquele contexto e/ou uma relação inter-pessoal com fracos laços afectivos; (3) por classificação forte entendemos o estabelecimento de relações entre objectos, pessoas, espaços ou recursos de um modo bastante especializado, dissociando bem as partes que o constituem (exemplo: professor e aluno, espaço escolar curricular e extra-curricular, vida escolar e vida quotidiana, letras e ciências, etc); (4) por classificação fraca entendemos o inverso, a existência de poucas divisões entre estes elementos ou outros ou mesmo a sua integração em temáticas; (5) por enquadramento forte entendemos o reconhecimento (para os ensinandos) e eventual negociação dos princípios e regras de classificação, através de processos de transmissão mais explícitos, flexíveis e direccionados; (6) por enquadramento fraco entendemos a omissão ou dissimulação dos princípios de classificação através de processos mais implícitos e rígidos e menos direccionados.

Assim, tomando por referência o Quadro 1 e as contribuições já atrás referidas, passaremos a identificar as diferentes pedagogias.

A pedagogia "tipo F" e a pedagogia "tipo B" corresponderão àquilo que identificámos como um código educacional de colecção, com uma autoridade e um conhecimento bem vinculados e segmentados, distinguindo uma da outra pelo facto de a primeira ter um sentido fraco e a segunda um sentido forte. Se considerarmos as apreciações que fizemos atrás sobre o conceito "bourdiano" de violência simbólica e o conceito "durkheimiano" de socialização, relativas à falta de sentido da primeira e ao sentido forte da segunda (dada pela identificação inter-pessoal ou social entre os interlocutores), poderemos fazer corresponder o primeiro à "pedagogia F" e o segundo à "pedagogia B".

A pedagogia de "tipo A" corresponderá à ideia antropológica de enculturação ou ao conceito "bernesteiniano" de pedagogia invisível, pois a autoridade e o conhecimento estão diluídos e o controlo é implícito, supondo um grande envolvimento entre os interlocutores quer seja na realização de uma tarefa comum quer

Quadro 1: Tipo de pedagogias

Sentido	Classificação	Enquadramento	Pedagogia
forte	fraquíssima	fraquíssima	A
forte	forte	fraco	B
forte	fraco	forte	C
forte	forte	forte	D
fraco	fraco	fraco	E
fraco	forte	fraco	F
fraco	forte	forte	G
fraco	fortíssima	fortíssima	H

seja pelo facto de possuírem e reconhecerem uma mesma identidade social. Pelo contrário, a pedagogia "tipo E" não tem este sentido forte, que associado às outras duas características, de enquadramento e classificação fraca, levam-nos a duvidar se estaremos de facto perante uma relação pedagógica ou tão só perante um processo de influência e difusão. De facto, como atrás referimos, segundo Postic (ibidem), a não existência de uma intencionalidade (não se trata só da intencionalidade estar implícita mas também da autoridade e do sentido estarem de tal modo diluídos que os meios para tornar a primeira implícita podem ser inexistentes) poderá ser considerada como a própria negação da possibilidade de existir uma pedagogia.

A "pedagogia D" e a "pedagogia H" corresponderão àquilo que designámos como uma pedagogia autoritária e directiva ou ao sentido "bourdiano" de uma pedagogia explícita. A segunda será um processo instrucional que clarifica, explícita e obriga a aprender do modo particular como o poder organizou e estruturou o conhecimento, completamente exterior aos ensinandos. A primeira, "tipo D", embora tenha as mesmas características, tem como vantagem a possibilidade da

estruturação do conhecimento e explicitação dos seus princípios de organização estar próxima da estruturação e organização do conhecimento que os ensinandos já possuem antecipadamente (decorrentes de aprendizagens de carácter formal ou de carácter informal), podendo esta proximidade ou familiaridade ser concorrente com a existência de uma identificação social ou inter-pessoal entre quem transmite e quem recebe o conhecimento). À "pedagogia D", como já atrás referimos, por estar centrada na transmissão de conhecimentos com elevado grau de explicitação e estruturação e pressupôr a existência de conhecimentos prévios onde os novos conhecimentos se vão alicerçar e ganhar sentido (enquanto estrutura de inter-relações conceptuais), designaremos por "ensino". Ao mesmo processo que, pelo contrário, não contenha aqueles conhecimentos prévios (pedagogia H) designaremos de "instrução", ficando, neste caso, o ensinando incapaz de compreender a estrutura do que lhe ensinam (impossibilitado de dar sentido e de reconstruir significados sobre o que aprende e de, à priori ou à posteriori, se identificar pessoal e/ou socialmente com os protagonistas que possuem maior poder na relação pedagógica) e limitado à memorização como estratégia de aprendizagem.

Outra modalidade pedagógica será a de "tipo G". Identificamo-la como aquela que muitos professores relatam na sua formação, sobre o modo como lidam não preconceitivamente com a diferença cultural. Trata-se, segundo os próprios afirmam, de abdicar implicitamente de exigências e objectivos essenciais para a continuação dos estudos escolares (tornando as classificações fracas) e de ter uma relação mais pessoalizada e menos hierarquizada com os alunos (tentando construir identificações inter-pessoais). No entanto, esta pedagogia continua a tomar como centro o professor e o seu universo cultural (processo de identificação social nem sempre conseguido), o livro oficial e a cultura legítima da Escola (enquadramentos fortes), elementos que serão necessariamente obstáculos à possibilidade de lidar com a heterogeneidade cultural. Tratar-se-á, segundo Claude Grignon (1982), de uma pedagogia típica de uma "escola missionária", particularmente adequada a formar uma elite popular, de pessoal de enquadramento, que terão interiorizado as regras morais da "boa-conduta" e aceite passivamente os valores meritocráticos da escola. Este grupo é identificado por Bourdieu (1979) como tendo "boa-vontade cultural" na relação que mantêm com a cultura legítima. Ainda segundo Grignon, tratar-se-á de uma pedagogia de aculturação, apta a construir um conjunto de predisposições e atitudes particularmente passivas perante os grupos sociais dominantes, típica de um "habitus domesticado".

VII - Conceito sociológico de educação

Resta-nos, por fim, clarificar a nossa proposta sobre o conceito de educação, que identificamos como a "pedagogia C".

Trata-se de uma pedagogia explícita que negocia regras e excelências (controles democratizados); uma pedagogia que evita estabelecer separações e divisões estanques do conhecimento, dos espaços e dos papéis sociais de alunos e professores (diversifica o poder); uma pedagogia que põe em campo uma actividade que

não está centrada nem na palavra do professor nem no livro oficial; uma actividade que estando centrada em saberes-fazer e saberes-pensar transforma-se numa aprendizagem significativa, na medida em que é vivida e experimentada na escola e não artificialmente importada ou exportada para a família ou meio sócio-cultural de proveniência do aluno.

O Quadro 2, que a seguir se apresenta, identifica cada uma das pedagogias referidas.

Comparando agora o processo de difusão com o processo de aculturação, poderemos equacionar a hipótese de o primeiro tratar-se de uma modalidade de aculturação, com intencionalidade e controlo menos marcado e explícito (enquadramento fraco). A aprendizagem social dos emigrantes nos países de destino talvez possa ser considerado um exemplo de distinção entre um processo de aculturação que, quando se realiza através de modalidades informais, tem um enquadramento fraco (pedagogia E) e que quando se realiza através de modalidades mais formais (por exemplo no âmbito da escola) terá um enquadramento forte (pedagogia G).

Em conclusão, a nossa proposta é a de que a educação é uma modalidade particular de exercer a pedagogia, que supera as limitações das outras pedagogias que procuram lidar com a diferença e desigualdade culturais. Trata-se de uma pedagogia que toma como um dos centros das suas intencionalidades e interações o poder desigual dos interlocutores, permitindo redefini-lo e reconstruí-lo em função das conjunturas de interação social e não tomá-lo apenas como um dado estrutural inquestionável e inteiramente reproduzível (Caria, 1992).

Quadro 2: Identificação das pedagogias

Sentido	Classificação	Enquadramento	Pedagogia
forte	fraquíssima	fraquíssima	enculturação
forte	forte	fraco	socialização
forte	fraco	forte	educação
forte	forte	forte	ensino
fraco	fraco	fraco	difusão
fraco	forte	fraco	viol. simbólica
fraco	fraco	forte	aculturação
fraco	fortíssima	fortíssima	instrução

Julgamos que esta nossa hipótese de trabalho sobre o conceito de educação, permite dar um contributo, tal como era nosso objectivo, para a superação e rotura com o domínio de um paradigma excessivamente psicológico no entendimento das questões pedagógicas e escolares, essencial, do nosso ponto de vista, à formação de professores e, eventualmente, também necessário à construção do objecto teórico da Ciência da Educação.

Vila Real, Março de 1992.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo, *Importância e significado da socialização numa amostra de professores do ensino preparatório e secundário*, Porto, separata das actas do I Congresso Português de Ciências da Educação, 1991.
- BERNSTEIN, Basil "Aspectos das relações entre a educação e a produção", in: GRÁCIO, MIRANDA e STOER (orgs.), *Sociologia da Educação I - funções da escola e reprodução social*, Lisboa, Horizonte, 1982 (1978), pp. 275-302.
- BERTHELOT, Jean-Michel, *Le piège scolaire*, Paris, P.U.F., 1983.
- BOUDON, Raymon, *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979 (1973).
- BOURDIEU, P., *La distinction - critique social du jugement*, Paris, Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P., "Reprodução cultural e reprodução social", in: MICELI (org.), *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo, Perspectivas, 1987 (1972), pp. 295-336.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., *Les héritiers - les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Vega, 1978.
- CARIA, Telmo, "Educar: qual o seu sentido sociológico?", in *Perspectivas da Educação para o ano 2000 - Actas de Colóquio Internacional*, Vila Real, UTAD, 1991a, pp. 299-304.
- CARIA, Telmo, "Reflexões pessoais sobre a experiência de formação sociológica de professores", in: *O ensino da Sociologia da Educação - conteúdos e processos*, Coimbra, Associação Portuguesa de Sociologia e Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1991b.
- CARIA, Telmo, *Atribuição causal e representações sociais sobre o (in)sucesso e abandono escolar - relatório de aula*, Vila Real, UTAD (trabalho realizado no âmbito das Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica), 1991c.
- CARIA, Telmo, "As finalidades sociológicas da Educação na formação de professores", STOER e ESTEVES (orgs.), *Sociologia na Escola: Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto, Afrontamento, 1992, pp. 259-274.
- CARVALHO, Adalberto, *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto, Afrontamento, 1988.
- COLL, César, "Significado y sentido en el aprendizaje escolar - reflexions en torno al concepto de aprendizaje significativo", *Infancia y Aprendizaje*, nº 41, Barcelona, 1988, pp. 131-142.
- DOMINGOS, A.M. et al, *A teoria de Basil Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1986.
- DURKHEIM, Emile, *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés, 1984 (1922).
- GIDDENS, Anthony, *Capitalismo e moderna teoria social*, Lisboa, Presença/Martins Fontes, 1976 (1972).
- GIROUX, Henri, *Teoria crítica e resistência em educação*, Petrópolis, Vozes, 1986.
- GRIGNON, Claude, "As virtudes da necessidade", in: STOER & GRÁCIO (orgs.), *Sociologia da Educação II - a construção social das práticas educativas*, Lisboa, Horizonte, 1982 (1971), pp. 245-254.
- ITURRA, Raul, *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*, Lisboa, Escher, 1990.
- POSTIC, Marcel, *La relation éducative*, Paris, PUF, 1979.
- SNYDERS, G., *Correntes actuais da pedagogia*, Lisboa, Horizonte, 1984, pp. 13-38.
- TORRES, Jurjo, *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1991.
- TOURAINÉ, A., *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 1984.