

BONAI, Xavier e RAMBLA, Xavier *Sobre a reflexividade em sociologia da educação e estruturação social: réplica a Telmo Caria*

O nosso artigo publicado no nº 9 da Revista *Educação, Sociedade e Culturas* mereceu uma série de críticas por parte de Telmo Caria, professor da Universidade de Vila Real. Queremos, antes de mais, agradecer a Telmo Caria (IC) o seu interesse pelo nosso trabalho assim como o esforço por nos proporcionar uma oportunidade de diálogo. Acreditamos sinceramente que estas ocasiões são aquelas que mais podem contribuir para um desenvolvimento enriquecedor da investigação em geral, na sociologia e na sociologia da educação.

Na nossa réplica tentaremos argumentar brevemente quais são nossos pontos de desacordo com as teses do nosso crítico, ao mesmo tempo que esperamos esclarecer todos os mal entendidos que o nosso artigo pode ter suscitado.

IC ordena a sua exposição em três pontos: a relação entre o problema de desigualdade e o problema do conhecimento, a autonomia do campo escolar e a relação entre o problema da reflexividade e o da desigualdade. A nossa réplica partirá da questão da autonomia para logo sublinhar as relações teóricas entre os problemas da desigualdade, do conhecimento e da reflexividade.

1. A autonomia do campo escolar.

De facto, tal como IC supõe, na nossa opinião o campo escolar não é um reflexo mecânico das desigualdades sociais a não ser as que processa segundo as suas próprias regras. A nossa linha de investigação supõe que a definição mais apropriada destas regras é a que estabelece Bernstein (1990) quando alega que determinado campo «recontextualiza» conhecimentos provenientes de outras fontes e, deste modo, gera o discurso pedagógico. Certamente, não são unicamente as escolas que efectuam esta recontextualização, mas a trama de relações (hierárquicas, em grande parte) que se estabelecem entre elas e os campos académico e oficial de acção (Bernstein, 1990). No nosso trabalho temos acrescentado que, além disso, a escola também recontextualiza o conhecimento doméstico que as mães dispõem enquanto responsáveis pela educação doméstica, ainda que, neste caso, a recontextualização mais do que moldar o conhecimento exterior exclui-o e silencia-o (Rambla e Tomé, 1998).

É precisamente a partir desta recontextualização que podem despoletar-se perguntas de investigação que permitam analisar as relações teóricas e empíricas entre a educação e o conhecimento. Neste ponto, o nosso

acordo é absoluto com a tese de que a sociologia da educação se empobrece quando se limita ao problema das desigualdades. No entanto, é também certo que a própria obsolescência apresentada pelas teorias da reprodução e da resistência como marcos de análise da relação entre educação, poder e conhecimento fez deslocar o objecto de análise da sociologia da educação no sentido do estudo da interacção quotidiana na escola, até conseguir, inclusivamente, omitir a relação entre desigualdade e educativa e desigualdade social. Em nossa opinião, esta investigação é incapaz de estreitar a relação entre um conjunto de práticas institucionais de diferentes agentes e a reprodução ou mudança de relações sociais externas a essa instituição. Pode acabar por padecer do mesmo que as teorias da reprodução, isto é, de instrumentos conceptuais capazes de descrever o meio de transmissão cultural e, portanto, de estabelecer relações precisas entre relações de poder externas e práticas internas.

Obviamente, como habilmente chama a atenção o professor IC, a análise da escola não é só sociológica, mas qualquer tratamento pluridisciplinar pode omitir facilmente o que tem de específica a abordagem sociológica da educação: o estabelecer a relação entre as instituições socialmente legitimadas para a transmissão cultural e a produção, reprodução ou mudança de relações externas a tal instituição. Dar ou não prio-

riedade às desigualdades sociais na análise, assim como o tipo de desigualdades que se pretendem estudar e as estratégias de abordagem, não deixam de ser opções políticas e metodológicas do investigador.

2. O problema da desigualdade e o problema do conhecimento. Não pensamos que estas duas questões teóricas possam ser tratadas de forma isolada, ainda que porventura, a redacção do nosso artigo possa deixar alguma dúvida sobre a nossa opinião a este respeito. Nessa altura, tentámos sublinhar a importância da reflexividade na sociologia da educação recorrendo a autores centrais na teoria sociológica; esta estratégia permitiu-nos recordar que a sociologia da educação não perde os seus vínculos com a sociologia em geral, mas provavelmente levou-nos a passar demasiado depressa por cima das relações entre vários problemas teóricos.

Tal com se pode conjecturar do nosso interesse por Bernstein, se a sociologia da educação estuda como a escola recontextualiza formas de conhecimento, a análise do conhecimento e a da desigualdade não podem ser nitidamente separadas. De facto, a hierarquia entre formas de conhecimento mais ou menos especializadas, ou mais ou menos legitimadas, gera e reforça outras linhas de desigualdade. É certo que uma análise da desigualdade reduzida a uma

mera distribuição de títulos académicos é empobrecedora, mas não o é menos uma análise do conhecimento que o reduza ao estudo do significado da ciência, da arte ou de outra actividade intelectual sem ter em conta a difusão e o uso prático destas formas de conhecimento

O nosso trabalho tentou fundamentar esta argumentação. Deste modo, pode observar-se como os raciocínios familiares referentes à escola reproduzem uma hierarquia de classe, na medida em que os raciocínios que destacam opções distintas para efectuar cálculos entre elas são claramente mesocráticos (Rambla e Tomé, 1998). Esta hipótese não é um obstáculo para que uma intervenção coeducativa possa potenciar as formas subordinadas destes raciocínios; no entanto, ao fazê-lo é claro que as transforma, e ele pode redundar tanto em favor das escolas como do nosso próprio conhecimento desta realidade social (Rambla e Tomé, 1998). O facto de se aceitar que as desigualdades sociais afectam as formas de conhecimento não implica que estas se reduzam àquelas, mas, pelo contrário, sugere resquícios sociais através dos quais pode ter lugar uma educação transformadora. Por certo, esta educação transformadora constitui em si mesma um exercício de poder e os seus efeitos não podem determinar-se de antemão sem uma avaliação empírica. A investigação sociológica, como a própria educa-

ção, também se move num mar de contradições sociais

3. O problema da desigualdade e o problema da reflexividade. Tão pouco é possível separar a desigualdade da reflexividade, como não é possível separar a desigualdade do conhecimento. Sem dúvida, a etnografia desvela frequentemente que os agentes sociais elaboram perspectivas críticas das situações que os afectam, como acertadamente aponta IC. Contudo, esta constatação não resolve, nem mais ou menos, o problema da reflexividade. Reconhecer a própria consciência discursiva em certa medida é conhecer-se melhor e conhecer melhor a própria situação, o que pode ampliar a capacidade de acção de um agente social ou abrir-lhe novos espaços de acção e de poder; no entanto, a etnografia só por si, não garante este efeito desejável. E mais, pode provocar o efeito contrário de desapossar os sujeitos investigados do controlo da situação. Uma vez mais é impossível predeterminar teoricamente o resultado.

Bonal (1997) ilustrou o conceito de subordinação como exclusão de um campo de actividade, que IC adianta, e demonstrou que a intervenção pode modificar parcial e contraditoriamente um equilíbrio de forças deste tipo. Num trabalho de investigação-acção coeducativa protagonizado pelo corpo de professores de uma

escola, Bonal (1997) investigou como o sexismo escolar subordina ao mesmo tempo os professores e os alunos: aos primeiros, porque os exclui de um âmbito de potenciais educativos inestimáveis como é o recreio; aos segundos, porque oculta sistematicamente a presença das pessoas e dos valores femininos na escola. Induzir os professores a explorarem estas hierarquias por sua conta possibilita questioná-las radicalmente; porém, este exercício não provoca mudanças mas somente desconcerto em si mesmo. A intervenção, por seu lado, confere aos professores uma nova lógica de produção de práticas educativas.

Não temos nenhuma dúvida de que a intervenção requer uma reflexão sistemática sobre o poder profissional que encarna e exerce. Na realidade, defendemos um tipo de intervenção que surge do mesmo reconhecimento deste poder profissional. Sendo assim, duvidamos seriamente que esta proposta seja prova de um vanguardismo voluntarista e etnocêntrico enquanto a etnografia goze, a priori, de uma pureza crítica porque demonstra a consciência crítica dos agentes sociais. Se a intervenção não concede uma autonomia aos sujeitos que nela se implicam, deixando-os desarmados perante eventuais resultados, o mesmo ocorre com uma etnografia que não preveja um retorno de resultados por muito que se expresse com uma terminologia

crítica (a qual pode ser tão crítica como qualquer outro jargão profissional). Os mesmos argumentos que o IC dirige contra a intervenção podem voltar-se contra a etnografia.

Em suma, tanto a intervenção como a etnografia são exercícios de poder profissional. A primeira pretende alterar situações sociais, o que é sempre delicado, mas a segunda faz exactamente o mesmo quando regista uma informação sobre a vida quotidiana ou desmascara uma hierarquia subtil. Deste nosso ponto de vista, a etnografia sensibiliza alguns agentes sociais sobre as contradições da sua prática e pode mostrar a validade do conhecimento quotidiano que outros dispõem, como é o caso das mães nas relações entre as famílias e as escolas; e, por seu turno, a intervenção pode gerar novas maneiras de produzir a sociedade, que sempre serão contraditórias com outras. Em ambos os casos as relações entre investigadores e investigados é de poder, o qual pode democratizar-se com o objectivo de informar às pessoas implicadas, retornar aos resultados, conceder autonomia nas intervenções, etc. Assim sendo, o certo é que em nenhum caso podem prever-se por antecipação os efeitos específicos da realidade social, na medida em que os efeitos da investigação são tão imprevisíveis e contraditórios como os de qualquer outra actividade social.

A nossa proposta de potenciar a reflexividade para desenvolver a

sociologia da educação num sentido educativo e crítico, parte de estes pressupostos. Tenta enriquecer reciprocamente ambas especialidades académicas e melhorar deste modo, na medida do possível, as práticas de investigação. Esta investigação pretende ser crítica na medida em que espera transformar alguns aspectos específicos da realidade social, com plena consciência – isso sim – das muitas contradições que este empenho suporta. Contudo, esta tarefa não pode de nenhum modo gerar por si mesma um novo modelo de sociedade nem novas orientações colectivas, já que se trata de algo muito distinto da actividade dos agentes e movimentos sociais que produziram historicamente estes modelos e estas orientações. Neste sentido, trata-se quiçá de uma proposta mais sócrática que vanguardista.

Bibliografia

BERNSTEIN, Basil (1990) *The Structuring of the Pedagogic Discourse*, Londres: Routledge

PINTO, António e SOUSA, Clementina *Cartas (Imaginárias) entre Simone de Beauvoir e Anthony Giddens**

A ideia pareceu-nos fascinante: cruzar dois discursos. Por um lado, Simone de Beauvoir, defendendo uma moral existencialista como forma

BONAL, Xavier (1997) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona: Graó

BONAL, Xavier (1998) «Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos», *Cuadernos para la Coeducación*, nº 13, Barcelona: ICE-UAB

BONAL, Xavier e TOMÉ, A. (1998) «Construir la escuela coeducativa. La sensibilización del profesorado», *Cuadernos para la Coeducación*, nº 13, Barcelona: ICE-UAB

RAMBLA, Xavier e TOMÉ, A. (1998) «Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre las familias y las escuelas», *Cuadernos para la Coeducación*, nº 14, Barcelona: ICE-UAB

* Trabalho realizado no âmbito do 3º ano da Licenciatura em Ciências da Educação (FPCE/UP), na disciplina de Educação, Género e Cidadania