

Escolarização e modos de integração na formação social portuguesa (1950-1978)

SÉRGIO GRACIO (*)

Se é encarregado de educação e quer ver os seus educandos num estabelecimento de ensino funcional, moderno e eficaz, que, pela preparação pedagógica, a competência comprovada dos professores e o bom ambiente, o deixarão descansado e livre dos habituais problemas da inserção dos seus filhos na vida escolar, vamos estar com eles desde o ciclo preparatório até à entrada na universidade.

(De um prospecto publicitário)

Os sociólogos «funcionalistas», e a começar por Durkheim, geralmente considerado como o pioneiro do estudo da integração social⁽¹⁾, reconhecem que a integração de uma formação social pressupõe um conjunto de condições que tornem possível o «acordo das consciências» — ou o «consenso» entre os agentes sociais. Ao distinguir quatro requisitos de integração social, o sociólogo norte-americano Werner S. Lan-

decker refere a integração cultural («de congruência entre os padrões culturais»), normativa («de congruência entre os padrões culturais e a conduta dos indivíduos»), comunicativa («na medida em que a rede de comunicações impregna o sistema social»), remetendo significativamente para o último lugar a integração funcional, que exprime «o grau em que há interdependência mútua entre as unidades de um sistema de divisão do trabalho», incluindo a «especialização» de cada uma delas⁽²⁾. É certo, e retomando em sentido lato a tipologia desse autor, que a crescente escolarização em Portugal a partir dos anos 50 teve um carácter funcional na medida em que dota uma parte da população activa com as qualificações requeridas pelo desenvolvimento da indústria e dos «serviços», e talvez sobretudo porque um dos efeitos do prolongamento da escolaridade é o de tornar os futuros trabalhadores mais adaptáveis a vários tipos de trabalhos, contribuindo assim provavelmente para aliviar o mercado do trabalho das tensões sectoriais decorrentes

(*) Sociólogo. Docente na Universidade de Évora.

(1) V. E. DURKHEIM, *A divisão do trabalho social*, Lisboa, Presença, 1977, 2 vols.

(2) Citado in R. C. Angell, «Integracion social», *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aguilar, 1975, vol. 6, pp. 109 e 110.

de uma emigração que aumenta vertiginosamente a partir dos anos 60⁽³⁾.

Mas o facto de mesmo os que têm das formações sociais um conceito «funcionalista» abordarem a integração social pelo lado do «acordo das consciências», não pode deixar de incitar os que não partilham todos os pressupostos desta concepção — é o meu caso —, a ir mais além do que a análise das funções económicas do sistema escolar; os antagonismos de escolas e de autores (que por vezes a própria tradição científica e universitária frequentemente reforçam, talvez em boa parte para fins didácticos), não devem levar a esquecer que, desde os seus «pais fundadores», a ciência social tem retomado constantemente um pequeno número de problemáticas que em parte por essa mesma razão se revelam de incontestável pertinência⁽⁴⁾: uma delas é sem dúvida a da integração social. Numa primeira aproximação, o objecto deste trabalho é o de procurar contribuir para a análise do papel desempenhado pela escolarização nos mecanismos de integração de uma formação social como a portuguesa, submetida a transformações profundas desde o início da década de 50 para cá.

ESCOLARIZAÇÃO E DISTÂNCIA SOCIAL ENTRE AS CLASSES

Pode estar-se genericamente de acordo com a perspectiva funcionalista que vê na

(³) Não vou de resto demorar-me, como se verá, nas funções económicas da escolarização. A esse respeito v. Sacuntala de Miranda, «Portugal e a OCDE. Expansão económica e planificação educativa», Coimbra, separata da *Vértice*, 1978, e a versão deste trabalho no penúltimo número de *Análise Psicológica*.

(⁴) Para não falar nas convergências reais de autores que é costume opor. Por exemplo, o conceito marxista de ideologia e o conceito weberiano de legitimação complementam-se numa mesma abordagem materialista do social.

educação escolar um vasto empreendimento de aculturação. Todavia, ao contrário de um dos seus pressupostos, a escola não tem por efeito a homogeneização cultural. Sabe-se que as oportunidades escolares, medidas por exemplo pela probabilidade de acesso a um determinado grau de ensino, se distribuem de acordo com a origem social dos alunos e em particular segundo o capital cultural detido pelo meio familiar de origem: é nesse sentido que o capital escolar adquirido (ou não) é uma «forma transformada do capital cultural» já possuído (ou não), e que, implicando a aquisição da cultura imposta pela escola «a posse prévia dos instrumentos da sua apropriação» (isto é: o código de decifração que a posse do capital cultural faculta), «basta deixar jogar as leis da transmissão cultural para que o capital cultural vá ao capital cultural»⁽⁵⁾. A ideologia democrática da escola, homóloga e complementar da ideia de homogeneização cultural pela escola, tem por função objectiva esconder, a partir da sanção irrepreensível do veredicto escolar, a parte que cabe à herança cultural e social. Esta ideologia pode ser veiculada, por exemplo, através de «estatísticas fáceis de vulgarizar» (e de particular efeito nos períodos de acentuada escolarização), que identificam «a democratização de uma ordem de ensino ao alargamento da taxa de escolarização de um

(⁵) V. P. Bourdieu, «Reproduction culturelle et reproduction sociale», in *Information sur les sciences sociales*, 10(2), 1971. A ideia de homogeneização cultural limita-se a transpor «para o caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural vulgarmente admitida entre os etnólogos», implicando o postulado tácito de que as diferentes acções pedagógicas que se exercem numa formação social, isto é, as exercidas tanto pelas famílias das diferentes classes sociais como pela Escola, colaboram harmoniosamente na transmissão de um património cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da «sociedade»; *op. cit.*, p. 47.

grupo etário»⁽⁶⁾. Mais geralmente, «a impressão confusa de democratização» enraíza-se numa componente da ideologia dominante das nossas sociedades: precisamente a que pretende dar da sociedade a imagem de uma «homogeneização cultural crescente, o que favorece imediatamente a medida dos seus progressos por critérios que só seriam válidos se essas sociedades fossem efectivamente o que pensam ser»⁽⁷⁾.

Na verdade, a acção da pedagogia escolar corresponde a uma segunda socialização que se exerce com maior ou menor grau de afinidade ou de dissonância relativamente à acção pedagógica familiar nas diferentes classes sociais e suas fracções: daí, em boa parte, as diferentes oportunidades de êxito escolar. Os resultados dos progressos quantitativos da escolarização, longe de conduzir à pretensa homogeneização cultural da «sociedade», vêm, pelo contrário, acrescentar o seu próprio contributo à produção pela educação familiar das diferentes *maneiras de ser*, que são um dos elementos estruturadores das diferentes classes sociais e suas fracções. Não pode, portanto, supor-se, e sobretudo com os graus de escolarização alcançados numa formação social com as características da nossa, que a escolarização tenha um *efeito integrador* através de um processo de aculturação uniformemente distribuído por todos os níveis da hierarquia social e que, por conseguinte, tenderia a diminuir a distância social entre as classes.

E como de facto a escola tem outras funções sociais para além das da formação da força de trabalho e da regulação do mercado de trabalho, há assim que colocar a questão das outras mediações pelas quais ela contribui para «a boa integração» de

uma ordem social fundada na desigualdade e nas relações de dominação entre os desiguais.

A INTERIORIZAÇÃO DO DESTINO OBJECTIVO DE CLASSE E A LEGITIMAÇÃO DA HIERARQUIA SOCIAL

É conhecida a perspectiva de Bourdieu e Passeron (e dos sociólogos do «Centre de Sociologie Européenne», de Paris) na abordagem deste problema: através da cultura que transmite e do modo como a transmite, dos critérios implícitos das suas apreciações (v. g. o paradoxo da desvalorização escolar do escolar)⁽⁸⁾ e da imparcialidade formal atrás da qual estas se abrigam (a escola é «neutra»: trata todos como iguais)⁽⁹⁾, a escola tende a convencer (a «ideologia dos dons») tanto aqueles que exclui, como aqueles a quem assegura o êxito, que não o devem senão a si próprios, isto é, às suas características intrinsecamente «individuais»: «aptidões», «mérito», etc. A legitimidade das sanções escolares (e portanto também a legitimidade de uma ordem social em que as posições sociais são legitimadas pelo «mérito» ou pela «qualidade» de que são investidos os que as ocupam), provém do facto de o arbitrário imposto pela escola nunca ser verdadeiramente reconhecido como tal, quer dizer, percebido como a expressão transfigurada da relação de forças entre as classes que permite a sua imposição⁽¹⁰⁾.

(6) V. P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, pp. 27 e seguintes.

(7) V. P. BOURDIEU, «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture», *Revue française de sociologie*, VII, 1966, sobretudo pp. 336 e 337.

(8) Sobre o arbitrário cultural, a violência simbólica, a legitimidade, etc., V. P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproduction. Eléments pour*

(9) V. C. GRIGNON, J. C. PASSERON, *L'innovation dans l'enseignement supérieur: expériences françaises avant 1968*, Paris, OCDE, 1968, p. 68.

(7) *Ib.*, p. 69.

Já em 1967, ainda em plena época de euforia «desenvolvimentista» e de apologia das virtudes do «investimento educativo», estes autores criticavam «a comparação precipitada entre sistemas educativos reduzidos à sua função económica»; os diversos sistemas de ensino caracterizam-se por uma «multifuncionalidade essencial» e o estado de cada um deles, isto é, «a hierarquia que se instaura em um momento dado do tempo entre as suas funções, retraduz na lógica dos fins escolares o equilíbrio das forças sociais»⁽¹¹⁾. Mesmo para o caso de um ensino tão visivelmente orientado para fins económicos como o ensino técnico, Claude Grignon demonstra a partir de um inquérito a uma amostragem de «colégios de ensino técnico» franceses, como a acção pedagógica que se exerce sobre os alunos destes estabelecimentos, ao fazê-los participar simultaneamente na sua cultura de origem e na cultura erudita (embora, neste último caso, sob uma forma «simplificada», isto é, «apropriada» a quem se dirige), os prepara para

une théorie du système d'enseignement, Paris, Minuit, 1970, em particular o Livro II; trad. port. *A reprodução*, Lisboa, Vega, 1976.

(11) P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, «La comparabilité des systèmes d'enseignement», in R. Castel, J. C. Passeron, *Éducation, Développement et Démocratie*, Paris, Centre de Sociologie Européenne, 1967. V. também Grignon, Passeron, *op. cit.*, p. 66, onde se afirma que a conclusão entre o crescimento económico e o investimento educativo está muito longe de se verificar; por exemplo, na época, a Inglaterra, que tem o crescimento económico mínimo relativamente aos outros países europeus ocidentais dedica a máxima parte do seu produto nacional à educação, e a Itália, com o mais forte crescimento económico, tem um sistema educativo «arcaico». Sem dúvida que se pode objectar que é arriscado comparar países em estádios de desenvolvimento muito diferentes, que o crescimento na Itália ainda seria «melhor» se o sistema escolar fosse outro, etc. Todavia, o caso da Itália mostra, pelo menos, que o crescimento acelerado não é totalmente incompatível com um fraco «investimento educativo».

o seu futuro papel de «intermediários entre as classes». Como têm muito mais possibilidades de aceder às posições de enquadramento dos operários (chefes de equipa, encarregados, etc.) é necessário que os alunos saídos das escolas técnicas «sejam dotados do mínimo de saberes e de cultura indispensáveis para que assegurem correctamente o seu papel de intermediários entre as classes»⁽¹²⁾ e, igualmente, das disposições morais (ordem, seriedade, economia dos gestos e das palavras) e mentais (através de certas aprendizagens e da organização do tempo e do espaço escolares são implicitamente inculcadas categorias de percepção e de organização da realidade) que, objectivamente, se revelam particularmente apropriadas para «resolver» as exigências contraditórias inerentes às características essencialmente ambíguas da sua futura posição social.

O tema do contributo da escola para a formação dos agentes dotados das disposições adequadas à sua futura posição social, é de resto indissociável do tema do seu papel na *interiorização do destino objectivo de classe*, na transformação da «esperança objectiva» (de ocupar uma determinada posição social) na «esperança subjectiva» que leva os agentes a considerar como «razoáveis» ou «irrazoáveis» os diversos destinos que, em princípio, se lhes apresentam, e que os impele a considerar como «natural» que venham a ser aquilo que efectivamente virão a ser. Esta perspectiva situa-se no quadro da teoria da prática (v. nota 14) que concebe os agentes simultaneamente como

(12) C. GRIGNON, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit, 1971. O autor não descarta o papel, na produção material, da formação técnica recebida nem a análise das alterações que a massa dos alunos formados provoca com a sua entrada no mercado do trabalho. O livro é de resto uma aplicação particularmente fecunda de uma perspectiva teórica à análise dos múltiplos aspectos de uma realidade escolar concreta.

(13) *Ib.*, p. 267.

produtos das estruturas e como portadores das disposições reprodutoras das estruturas de que são o produto.

Comentando uma série de inquéritos realizados em França a alunos e a seus pais quanto à representação do futuro escolar ou profissional, cujos resultados tendem a confirmar o ajustamento das expectativas às possibilidades reais, Pierre Bourdieu afirma que «as aspirações efectivas», capazes de orientar realmente as práticas, visto que são dotadas de uma probabilidade razoável de serem seguidas de efeito, nada têm em comum com as aspirações sonhadas, desejos “sem efeito, sem ser real, sem objecto”, como diz Marx, ou com os simples projectos, projecções conscientes e explícitas de possíveis que podem tanto vir a suceder como não suceder e expressamente constituídos

(¹⁴) Será quase desnecessário dizer que a análise que o autor faz das características e dos efeitos desta acção pedagógica nada tem a ver com uma interpretação finalista da prática social, que atribuiria aos professores a intenção consciente e malévola de agirem estritamente de acordo com os interesses da classe dominante. A observação é aliás extensível a todos os trabalhos dos sociólogos do «Centre de Sociologie Européenne». Há uma teoria sistemática da prática que ocupa um lugar central nas interpretações destes autores e que representa sem dúvida um notável avanço na teoria sociológica: pretende escapar à alternativa entre o *mecanicismo* (a prática como execução das estruturas, «modelos», «normas», etc.) e o *finalismo* (a prática como produto de intenção consciente e calculada dos agentes) e concebe-a como a actualização, nas diferentes situações em que se encontram os agentes, do *habitus*, isto é, do social incorporado, «sistema de disposições» produto de toda a experiência acumulada que os agentes têm do social; V. P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz, 1972.

(¹⁵) GRIGNON, *Op. cit.*, p. 54: «O operário de elite situa-se nessa franja indecisa, onde se pertence simultaneamente à classe operária e às camadas inferiores da classe média, onde já não se é verdadeiramente um operário sem que por isso se seja verdadeiramente um pequeno-burguês».

como fins da acção destinada a fazê-los acontecer»; quando «as práticas que gera o *habitus* se encontram ajustadas a essas condições objectivas cada vez que ele é produto de condições semelhantes às que deve responder [...] a concordância das expectativas e das probabilidades, das antecipações e das realizações, encontra-se no princípio de essa espécie de “realismo”, como sentido da realidade e das realidades graças ao qual, para lá dos sonhos e das revoltas, cada um tende a viver em conformidade com a sua condição [...] e a tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável» (¹⁶).

OS RESULTADOS DE UM PEQUENO INQUÉRITO E OS PROBLEMAS QUE COLOCAM

Embora os inquéritos referidos por Bourdieu em apoio da sua perspectiva nos dêem conta das expectativas escolares e sociais dos alunos e suas famílias em modalidades e graus de ensino diferentes, a verdade é que só apreendem essas expectativas num momento dado do tempo, fornecendo o resultado de um *processo* que teria interesse conhecer melhor. Do ponto de vista da integração social, «convencer-se» de que não se será mais do que se pode vir a ser (quer se trate da relação dos sujeitos com o seu futuro próprio ou da relação — essencialmente projectiva — dos pais com os filhos), tanto pode ter efeitos integradores duráveis devido, como se viu, ao papel legitimador das sanções escolares, como efeitos contrários, inerentes à perda de expectativas sociais por parte dos dominados quando estes se «conformam» com a sua condição; o que no-

(¹⁶) P. BOURDIEU, «Avenir de classe et causalité du probable», *Revue française de sociologie*, XV, 1974, pp. 9 e 10.

meadamente, não deixaria de ter incidências no plano das suas atitudes políticas⁽¹⁷⁾. Todavia, e por outro lado, sobretudo talvez para os meios populares, um sistema escolar também pode produzir e manter durante certas porções de tempo, correspondentes talvez aos primeiros anos da escolaridade — altura em que a indefinição (relativa) da futura trajectória escolar se faz mais sentir, em que se pode esperar mais porque nem tudo *parece* jogado —, expectativas que, precisamente pelo seu «irrealismo», teriam efeitos integradores: está-se mais em consonância com uma «ordem das coisas» fundada na desigualdade quando dela se espera obter algo para si, ou para «os seus».

Um inquérito realizado numa escola primária de Lisboa a crianças frequentando a última fase⁽¹⁸⁾, revelou que entre as crianças oriundas das classes populares, os resultados escolares até aí obtidos parecem condicionar a escolha da profissão futura; 70 % das raparigas que nunca tinham repetido de ano esperavam ter uma profissão acima da sua condição actual, contra 44 % dos rapazes; para os que tinham repetido uma ou mais vezes, 60 % das raparigas contra 32 % dos rapazes. Para o caso das crianças de condição pequeno-burguesa confirma-se como no caso precedente que os resultados escolares parecem condicionar mais estreitamente as aspirações dos rapazes, sendo também estas, para resultados escolares iguais, menos elevadas que as das raparigas.

(17) Um inquérito realizado em França revelou que à medida que a idade aumenta as atitudes políticas evoluem para a esquerda. Citado por L. Moulin, *Les socialisations. Société, Etat, Parti*, Gembloux, Duculot, 1975, p. 67. Não parece muito arriscado supor que (ao lado de outras determinações) a idade seja indissociável da (in)conformidade com a condição.

(18) Pelas alunas Isabel Gameiro, Madalena Gonçalves, Antonieta Oliveira e João Brígida, sob a minha orientação, no âmbito da cadeira de Sociologia do 3.º Ano do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, ano escolar de 1980-1981.

As crianças de origem burguesa não figuram no quadro porque o seu número extremamente reduzido não autoriza qualquer comparação. Se confrontarmos as duas classes sociais do ponto de vista do nível de aspirações verifica-se que 48 % das crianças das classes populares contam permanecer na sua condição, enquanto que só 16 % dos da pequena-burguesia admitem uma futura condição popular.

O interesse dos resultados deste inquérito reside no facto de, embora exprimindo os níveis de aspirações num momento dado da trajectória escolar, permitir projectar nesse momento os efeitos do *processo* que aí conduziu, isto é, uma trajectória escolar passada definida pelo seu sucesso ou fracasso relativos.

Sem dúvida que há que ter em conta a distinção efectuada por Bourdieu entre as práticas, com um efeito real na construção do futuro objectivo e os «sonhos», ou os «simples projectos» que — permita-se a metáfora —, como para aqueles que compram a lotaria todas as semanas mas não deixam de ser aquilo que são por fazerem aquilo que fazem no dia a dia, não são seguidas de nenhum efeito prático: as aspirações das raparigas, e até dos rapazes, das classes populares, situam-se incontestavelmente mais do lado dos sonhos do que das realidades. Todavia, e apesar do pequeno universo inquirido, os resultados não podem deixar de sugerir que do ponto de vista da integração social os efeitos da escola não têm um carácter unidimensional nem unívoco; recapitulemos:

— As sanções escolares tanto podem ter um efeito importante na interiorização do destino objectivo de classe como podem produzir a «inconformidade» com esse futuro mais provável; o que de resto está em consonância com os pontos de vista dos sociólogos do «Centre de Sociologie Européenne». No entanto: há razões para supor (v. nota 17) que a «conformidade» dos dominados com o seu destino não exclua e até se relacione

QUADRO 1

Resultados escolares e aspirações sociais numa escola primária de Lisboa
(em percentagem)

Origem social	Aspirações	Raparigas		Rapazes		Totais
		Nenhuma repetência	Uma ou mais repetência	Nenhuma repetência	Uma ou mais repetência	
Pequena Burguesia N = 52	Classe dominante Pequena burguesia	95	100	83	50	84
	Classes populares	5	—	17	50	16
		100	100	100	100	100
Classes Populares N = 122	Classe dominante Pequena burguesia	70	60	44	32	52
	Classes populares	30	40	56	68	48
		100	100	100	100	100

com a revolta ou não-adesão a uma ordem social da qual já nada, ou pouco, se espera e que a inconformidade se relacione com os sentimentos opostos.

DAS EXPECTATIVAS SOCIAIS
DAS MULHERES AOS EFEITOS
INTEGRADORES DA ESCOLA

Detenhamo-nos sobre a última proposição do parágrafo anterior. As aspirações mais «inconformadas» das raparigas (qualquer que seja a classe social e os resultados escolares, como se viu), prendem-se certamente com a definição social do que uma mulher oriunda de um determinado meio pode esperar quanto ao seu futuro. Nesse sentido, é só aparentemente paradoxal que sendo a homogamia de classe⁽¹⁹⁾ perfeita-

⁽¹⁹⁾ V. A. GIRARD, *Le choix du conjoint*, Paris, PUF, 1979, (nova ed.), onde se ilustra bem a lei tendencial da homogamia de classe: quanto maior é a distância social menos frequentes são os casamentos; v. em particular pp. 75 a 85.

mente compatível, em todos os níveis da hierarquia social, com diferenças de posição social que favorecem de uma maneira quase sistemática os homens⁽²⁰⁾, as raparigas podem revelar aspirações que se situam sempre um pouco mais acima que as dos rapazes; se tal sucede é sem dúvida porque o que uma mulher pode «esperar da vida» se define não apenas pelo que ela é ou pode vir a ser, mas ainda por essa espécie de rendimento suplementar que recebe por casamento da posição do homem.

⁽²⁰⁾ Basta pensar no quadro superior casado com a professora do secundário, no técnico ou no empregado bancário casados com a empregada de escritório ou do comércio, no operário casado com a mulher a dias, etc. Mesmo nos casais em que o nivelamento social é completo para identidade de profissão e apesar dos sentimentos igualitários que uma tal situação favorece, não é raro verificar que há como que uma espécie de força moral que impele o homem para investimentos sociais suplementares cujos rendimentos, pelos menos simbólicos, acabam por o demarcar da mulher.

Objectar que se tratava, no nosso inquérito, da escolha de uma profissão que dá às mulheres a «independência» e que nada teria assim a ver com as relações de desigualdade entre os sexos, é fazer uma leitura realista e no «primeiro grau» do sentido das respostas das raparigas, ignorando que ambos os sexos se definem socialmente pelas relações que mantêm um com o outro e que as preferências por esta ou outra profissão são antes de mais a expressão das expectativas sociais que são levados a ter os sujeitos de um determinado sexo e posição social, num determinado momento da sua existência (e da sua escolaridade) numa formação social dada ⁽²¹⁾.

⁽²¹⁾ Extremamente significativo por incidir sobre uma população de estudantes universitários, onde as tendências igualitárias entre os sexos são particularmente acentuadas, um inquérito realizado em 1957 em Sarajevo revelou que 43,3% dos homens e 61,2% das mulheres desejavam casar-se com alguém de nível de instrução idêntico; no conjunto dos sexos, 21,6% declararam ser favoráveis ao casamento heterogâmico; mas entre estes, e em relação ao total de interrogados, 27,2% das mulheres diziam preferir um cônjuge de nível de instrução mais elevado e só 1,2% dos homens, enquanto que 18,4% dos homens preferiam uma mulher com nível de instrução mais baixo contra apenas 0,3% das mulheres; 36,2% dos homens consideravam a identidade de nível de instrução «pouco importante» para o casamento contra 11,0% das mulheres, das quais só 0,3% não responderam contra 0,9% dos homens. V. A. Fiamengo, «L'instruction et le choix du conjoint», in Castel, Passeron, *Éducation ...*, op. cit., sobretudo pp. 141-143. O autor interroga-se sobre a «ambiguidade» das respostas das mulheres em vias de obter um diploma universitário, quando dizem preferir um cônjuge de nível de instrução mais elevado («será que pensam em homens que beneficiaram da formação de várias faculdades, a um cônjuge de cultura mais diversificada e mais sólida (...)?»; p. 143). Trata-se de uma leitura realista dos resultados do inquérito, esquecendo que a lógica do social não pode reduzir-se simplesmente à lógica: tal como para a escolha de profissão no caso do nosso inquérito, a escolha do nível de instrução do cônjuge exprime as expectativas sociais dos sujeitos.

Assim, a partir de uma análise comparativa das aspirações dos rapazes e das raparigas do nosso inquérito pode ser colocada a questão mais genérica do papel desempenhado pela escola dos mecanismos de integração social. Não será deslocado levantar aqui um problema; aliás, só o poderia julgar impertinente uma concepção da ciência social que se contentasse com evidências parciais, ignorando que se podem *produzir problemas* quando se relacionam entre si os factos pertinentes que a divisão por «especialidades» (sociologia da educação, sociologia política, etc.) separa. É bem conhecida a inclinação das mulheres para uma atitude política (medida pelo sentido de voto) mais conservadora que os homens, confirmada por inúmeros inquéritos em diversos países ⁽²²⁾. E até para o caso das mulheres casadas ⁽²³⁾, de posição social melhor definida, a divisão tradicional do trabalho entre os sexos confirmaria a hipótese, uma vez que remete o homem para o exterior, isto é, para a «conquista» de uma posição social e a mulher para o interior, mesmo quando assalariada, isto é, para a gestão da casa,

⁽²²⁾ V. M. DOGAN, «Les attitudes politiques des femmes en Europe et aux Etats-Unis», in R. Boudon, P. Lazarsfeld, *Le vocabulaire des sciences sociales*, Paris, Mouton, 1967 e também L. Tanguy, *Le capital, les travailleurs et l'école. L'exemple de la Lorraine sidérurgique*, Paris, Maspéro, 1976, p. 72, bem como G. Michelat, M. Simon, «Classe sociale objective, classe sociale subjective et comportement électoral», *Revue française de Sociologie*, XII, 1971. Em Portugal, onde numa mesma circunscrição a repartição dos eleitores se faz segundo a ordem alfabética dos nomes, as mesas onde vota uma proporção mais elevada de mulheres (as mesas das «Marias»), acusam sempre um desvio para a direita, relativamente à média dos resultados da circunscrição.

⁽²³⁾ Em todos os países considerados as diferenças entre o sentido dos votos dos homens e das mulheres é máxima nos grupos etários mais jovens e mais velhos (maior proporção de solteiros e viúvos) e mínima nos grupos etários intermédios (maior proporção de casados) v. Dogan, op. cit., p. 293.

ou melhor, para a consolidação e a *conservação* (material e simbólica) do adquirido.

Um inquérito às aspirações sociais (mediadas pelas aspirações profissionais) dos alunos e das suas famílias, deveria permitir a comparação sistemática entre conjuntos de sujeitos definidos, a um tempo, pela sua idêntica origem social e sexo e diferindo entre si pelo grau e modalidade de ensino frequentados bem como pelo êxito escolar⁽²⁴⁾, de forma a apreender diacronicamente os processos e os mecanismos através dos quais a escola vai produzindo, sobretudo nas diferentes fracções das classes populares e nas fracções inferiores da pequena-burguesia, tanto os indícios indirectos da «conformidade» como da «inconformidade», da «revolta» ou da «adesão» perante uma ordem das coisas em que são «vários a querer mas só alguns a poder»; que permitisse nomeadamente avaliar até que ponto uma inconformidade inicial com o destino de classe pode persistir ou transformar-se gradualmente no seu oposto em função dos resultados escolares, que o sentido de uma e outra atitude não é inteiramente unívoco, etc. Numa palavra, que procurasse apreender o carácter complexo dos efeitos da escola em termos de integração social⁽²⁵⁾.

⁽²⁴⁾ A análise deveria mesmo ir mais longe: no interior de cada conjunto assim delimitado, era conveniente ainda, para dar conta das diferenças no seu interior, procurar relacioná-los com a constelação dos familiares próximos (linhagens paterna e materna) do ponto de vista das posições sociais e dos níveis de instrução.

⁽²⁵⁾ Ainda a propósito dos sociólogos do «Centre de Sociologie Européenne», note-se que mais recentemente, in *Questions de Sociologie*, Paris, Minuit, 1980, P. Bourdieu refere-se em curtas passagens aos problemas que foram evocados: «a dialéctica da concorrência implica a corrida para o mesmo objectivo e o reconhecimento implícito desse objectivo»; «Esta luta, que assume a forma de uma corrida-perseguição (te-rei o que tu tens, etc.) é *integradora*; é uma mudança que tende a assegurar a permanência»;

O que parece incontestável é que se a escola, como vimos, pode ter por efeito a inconformidade, pelo menos temporária, com o destino mais provável, é porque todo o seu funcionamento assenta sobre a lógica da competição e da selecção. Nesse sentido, e precisando melhor o objecto deste trabalho, os seus efeitos em termos de integração social (e política) não podem deixar de se fazer sentir pelo seu contributo para a transformação e a substituição progressiva dos modos de dominação e de controle social tradicionais numa formação social, cujas mudanças aceleradas são concomitantes da crescente escolarização: é o que procurarei mostrar através da análise de certo discurso educativo dos anos 60 em Portugal e pela análise de algumas mudanças operadas na estrutura de classes desde aproximadamente 1950 para cá.

ELEVAR O NÍVEL DE ASPIRAÇÕES, PROMOVER DISPOSIÇÕES INDIVIDUALIZANTES, COLOCAR OS SUJEITOS EM CONCORRÊNCIA ENTRE SI

Há, como se sabe, uma profusão de estudos de carácter «técnico» que a partir dos anos 60, departamentos ministeriais especializados ou instituições (Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-obra, do M. C. P. S.,

«Qual o momento em que a probabilidade de ver os seus interesses satisfeitos permanecendo na corrida deixa de se revelar vantajosa relativamente à probabilidade de os ver satisfeitos saindo da corrida? Suponho que é assim que se coloca a questão histórica da revolução»; e precisa que foi a partir do caso da educação escolar que o «modelo» (da concorrência e dos seus efeitos integradores) lhe «apareceu com clareza» (p. 201). V. igualmente do mesmo autor sobre a dialéctica da classificação e da desclassificação e a sua relação com as lutas de concorrência, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979, em especial, pp. 182 a 185.

Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, do M. E. N., bem como o pioneiro na matéria Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura) ⁽²⁶⁾ promovem em ordem à intenção explícita de pôr em marcha um planeamento educativo e de o integrar no planeamento económico (Plano Intercalar de Fomento, 1965-1967; III.º Plano de Fomento, 1968-1973) de acordo com as necessidades de mão-de-obra qualificada exigida pelo crescimento económico ⁽²⁷⁾.

Por se tratar de documentos e estudos de carácter consultivo com diagnósticos e prescrições precisos em matéria de situação e planeamento educativos, são particularmente reveladores das características que assume em Portugal essa problemática. Seria evidentemente tanto um erro tomar à letra estes textos, isto é, nomeadamente, partilhar por inteiro as suas convicções «tecnocráticas» como considerá-los apenas o véu «ideológico» que encobriria desígnios inconfessos. Na realidade, não deixam até um certo ponto de exprimir, embora numa linguagem transfigurada (no sentido preciso em que não se trata da linguagem com que a ciência social procura dar conta da realidade), o papel socialmente integrador que a classe dirigente da época espera que a

escola desempenhe: e é particularmente significativo que tal suceda mesmo no caso dos documentos mais «técnicos» e menos imbuídos de «filosofia educativa», por exemplo os estudos sobre planeamento da formação profissional extra-escolar, como se verá.

O intuito de promover uma melhor racionalização dos destinos sociais em articulação com o sistema escolar e as acções extra-escolares de formação profissional, emerge através de um documento do F. D. M. O. em que é preconizado um «programa nacional de orientação profissional» ⁽²⁸⁾. Por outro lado, os documentos analisados sobre a formação profissional extra-escolar denotam algumas preocupações acerca da necessidade de moralizar a juventude operária: um dos «inconvenientes» da aprendizagem tradicional nas empresas (cujas insuficiências são de resto largamente denunciadas em todos os documentos) reside no facto de se considerar «o ambiente da oficina (...) nem o mais educativo nem o mais adequado para a formação de um adolescente» ⁽²⁹⁾. Apesar das crianças matriculadas no ensino primário em 1964-1965 já virem a ter em princípio seis anos de escolaridade obrigatória, subsiste o problema do «vazio» entre o fim da escolaridade obrigatória e o início da aprendizagem, fenómeno implicitamente considerado como negativo para a boa formação moral dos futuros operários ⁽³⁰⁾.

Mas a maior parte dos considerandos acerca dos efeitos integradores que se espe-

⁽²⁶⁾ Assim como comissões nomeadas ministerialmente para o efeito. Uma série de despachos de Galvão Teles (Agosto de 1963 a Junho de 1965) nomeia personalidades para chefiar comissões de trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional, organizados segundo diversas especialidades. V. *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, Lisboa, GEPAE, 1966, vol. I, pp. 33 a 42.

⁽²⁷⁾ Sobre a análise das origens da difusão da problemática do planeamento educativo em Portugal e da sua relação com os políticos educativos dos anos 60 até ao 25 de Abril, v. R. Grácio, «Perspectivas Futuras», in *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa, Gulbenkian, 1981, em especial pp. 653 a 666.

⁽²⁸⁾ V. GABRIELA SALGUEIRO, *Serviços de Orientação Profissional*, Lisboa, FDMO, 1964.

⁽²⁹⁾ V. L. MORGADO CÂNDIDO, A. ROQUE ANTUNES, P. LOFF, *A Aprendizagem nas Empresas*, Lisboa, FDMO, 1965, p. 46.

⁽³⁰⁾ V. A. DA CRUZ RODRIGUES, *Formação profissional de adultos ou formação profissional extra-escolar*, Lisboa, FDMO, pp. 19 e 21. Para medir bem o significado destas considerações, note-se como seria (socialmente) pouco concebível formulá-las por exemplo a propósito do relativo lazer escolar de que disfrutam os estudantes do ensino superior.

ram da escola situam-se no plano das expectativas de promoção social que esta gera e, ao mesmo tempo, nos riscos de «disfuncionamento» que, desse ponto de vista, provoca ou pode provocar. «A aspiração secreta de uma boa parte dos estudantes do secundário e também do superior é de aceder a profissões “de colarinho e gravata” e, se não as obtiverem, tornar-se-ão azedos, desempregados ou revoltados. Trata-se portanto de canalizar este movimento, de esclarecer os interessados (e sobretudo os seus pais) sobre as possibilidades presentes e futuras das profissões, de restabelecer na opinião, e de reclassificar na economia, as profissões manuais, quaisquer que sejam, de elevar o seu nível técnico»⁽³¹⁾; «(...) cerca de metade dos jovens que concluem a instrução primária, isto é, mais de 50 000 por ano suspendem os seus estudos, observando-se tendência para este número crescer. Como pode um país dar-se ao luxo de desperdiçar tantas potencialidades e ter a coragem de vedar a promoção social a uma parte tão importante da sociedade?»⁽³²⁾

O tema da «individualização do ensino» que contribui não apenas para a racionalização (e portanto a legitimação) dos destinos sociais, mas ainda promove as disposições individualizantes através das quais se realiza o modo de integração inerente a um sistema que coloca os indivíduos em concorrência entre si, aparece por exemplo a propósito do papel a desempenhar pela psicologia na formação dos professores: «os factos e as leis psicológicas que estão mais directamente em relação com as tarefas pedagógicas são

os que dizem respeito à psicologia evolutiva ou genética, à psicologia global ou funcional, à psicologia individual e à psicologia escolar propriamente dita. É portanto essencialmente sobre estes aspectos que deve dirigir-se a preparação profissional pedagógica dos futuros mestres»⁽³³⁾. A organização do ensino secundário deve ser concebida de modo a produzir e manter duravelmente as expectativas de promoção pela escola, facilitando «na medida do possível, as passagens de uma secção a outra, isto no interesse da orientação escolar e para não enviar prematuramente os alunos para uma via sem saída»⁽³⁴⁾. De resto: «Democratização» — «psicologização» — pragmatização: poder-se-ia definir a estrutura da escola secundária moderna por estas três palavras. Oportunidades iguais para todos e miscigenação das classes sociais — adaptação aos traços individuais de cada aluno — organização respondendo o melhor possível às necessidades reais da Nação.»⁽³⁵⁾ Nos trabalhos sobre formação profissional extra-escolar os mesmos temas estão presentes: «(...) a capacidade de cada um dos cidadãos para formular níveis de aspirações mais altos e atingir condições mais propícias para a sua realização pessoal está relacionada com o grau da sua formação escolar e da sua qualificação profissional»⁽³⁶⁾; lamenta-se o disfuncionamento que constitui «(...) a nítida predilecção dos estudantes pelo ensino liceal em detrimento do técnico.»⁽³⁷⁾ Está-se consciente de outras anomalias do sistema escolar que exprimem os efeitos sobre os níveis de expectativas que um determinado estágio da evolução da estrutura das opor-

(31) V. E. PLANCHARD, «Fundamentos de uma planificação pedagógica em Portugal», in *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, Vol. 1, Lisboa, GEPAE, 1966, p. 171.

(32) M. ROCHA, *A Reforma do Ensino de Engenharia*, Comunicação n.º 53, Lisboa, 1962; citado in Planchard, *op. cit.*, p. 198.

(33) PLANCHARD, *Op. cit.*, p. 273.

(34) *Ib.*, p. 282.

(35) *Ib.*, p. 201.

(36) *Trabalhos Preparatórios do III.º Plano de Fomento. Resposta ao questionário preliminar do Secretariado Técnico da Presidência do Conselho*. Questão 1, Lisboa, GEPAE, 1972, p. 10.

(37) M. CÂNDIDO e outros, *op. cit.*, p. 19.

tunidades escolares, e, se associam à frequência de graus de ensino relativamente elevados: assim lamenta-se a escassez de matriculados no ensino «médio» (sobretudo os Institutos Comerciais e Industriais), confrontando-os com os matriculados dos cursos universitários homólogos, sobretudo engenharia e economia⁽³⁸⁾. Mas o lugar ocupado pelo problema dos «níveis de aspirações» nos considerandos de técnicos ministeriais que se ocupam, no entanto, da formação profissional extra-escolar, — tipo de ensino evidentemente «prático» e sem aquele mínimo de «dignidade» que conferia ao ensino técnico-profissional a coexistência da aprendizagem prática com a transmissão da «cultura geral»⁽³⁹⁾ e a sua inclusão no sistema formal de ensino — nunca sobressai tão bem como numa sugestão emitida por um deles: «É (...) evidentemente necessário que os beneficiários da formação extra-escolar e, em particular, os aprendizes dos

(38) A. DA CRUZ RODRIGUES, *op. cit.*, p. 76. L. Morgado Cândido, *Evolução recente da estrutura escolar portuguesa*, Lisboa, FDMO, 1965, pp. 26 a 29. Pode ver-se um efeito semelhante na actualidade; o número de alunos matriculados na «via profissionalizante» do 12.º ano de escolaridade, não ultrapassou seguramente os 6% do total de inscritos em 1980-1981; se descontamos o que uma tal situação deve à desorganização que caracteriza a implantação de estruturas novas, tudo indica que há certos graus e/ou modalidades de ensino que, pela ambiguidade da sua posição na estrutura do sistema escolar, funcionam como pólos de repulsão por efeito das expectativas criadas pelas trajectórias escolares. É como se no caso do ensino técnico geral a obtenção dos diplomas correspondesse suficientemente às expectativas autorizadas pela composição social da sua população escolar, enquanto que no caso da via profissionalizante do 12.º ano é pelo contrário a «fuga para a frente», isto é, para a universidade, que se verifica.

(39) Os referidos técnicos reconhecem aliás a superioridade do ensino técnico sobre o tipo de ensino que procuram promover; v. A. C. Rodrigues, *Centros Comuns de Aprendizagem*, Lisboa, FDMO, 1964, p. 22 e *Trabalhos ... IV Plano, op. cit.*, p. 12.

C. C. A. (Centros Comuns de Aprendizagem, *N. do A.*) se não sintam desencorajados pelo facto de os cursos não lhes darem acesso a outros níveis de formação ou a outros ramos de ensino, aos quais aspirem ou nos quais desejem ingressar para melhorar o seu nível de habilitações.» A formação profissional extra-escolar deve constituir-se em sistema, no sentido preciso de sistema escolar ordenado segundo uma progressão de graus permitindo a passagem de um para o outro; o que pode resolver-se em parte com equivalências entre os cursos (por exemplo dos C. C. A.) e os cursos equiparáveis do sistema escolar (técnico-profissional e mesmo liceal); «Melhor ainda, todavia» é que, «findo o curso nos centros de aprendizagem e depois de alguma prática nas empresas, o trabalhador» possa «aceder a um novo grau na profissão, frequentando, já adulto, os cursos de aperfeiçoamento e promoção da F. P. A. (Formação Profissional Acelerada, *N. do A.*); mais: o ideal seria que desde a pré-aprendizagem, passando pela aprendizagem e pela F. P. A., fosse possível aceder a «cursos de técnico superior dos Institutos»⁽⁴⁰⁾, por sua vez sub-divididos em níveis (talvez dois ou três), para formar «os vários tipos de técnicos, desde os contramestres, desenhadores, agentes de planeamento, controladores de produção, até aos técnicos superiores, a que corresponderia o nível dos nossos actuais agentes técnicos»; «Ao grau mais baixo de ensino nos Institutos teriam acesso os operários depois de um certo número de anos de prática da profissão, finda a aprendizagem, por exemplo, 5 anos, ou dum número menor, se já tivessem frequentado com aproveitamento os cursos de promoção F. P. A.»

«E assim sucessivamente: um período de prática profissional na nova categoria po-

(40) Institutos das Indústrias: Metalúrgicas e Metalomecânicas, Têxteis, Químicas, da Hotelaria, da Alimentação e Instituto das Pescas.

derá dar ao trabalhador direito de acesso ao grau de ensino para a categoria de técnico superior»⁽⁴¹⁾.

Se um tal sistema tivesse sido implantado e amplamente generalizado, funcionaria sem dúvida como um empreendimento de integração da classe operária: o princípio da formação recorrente, uma vez posto em prática, contribuiria para produzir junto a um número apreciável de operários, e de modo particularmente durável, as disposições promocionais típicas da pequena-burguesia, ligados à posição intermédia que esta ocupa na estrutura de classes e às possibilidades objectivas de «carreira» mais frequentes nos assalariados desta classe do que entre os assalariados das classes populares.

Mas é sem dúvida a visão mais ampla e doutrinal do então director do GEPAE João José Rodrigues Fraústo da Silva, exposta por ocasião do VI Congresso do Ensino Liceal em Aveiro (1971)⁽⁴²⁾, que mais conscientemente resume toda a filosofia social que tende a conceber o sistema de ensino como um vasto aparelho integrador⁽⁴³⁾. Como é que um sistema escolar pode funcionar como «impulsionador da capacidade de formação de níveis de aspiração “mais elevados”»?; «não o conseguirá se por exemplo não lograr uma certa homogeneidade social, ou se não consubstanciar um alto grau de permeabilidade entre os diferentes níveis e ramos de ensino, ou ainda se não estabelecer condições atractivas do ponto de vista do acesso a graus sucessivos»⁽⁴⁴⁾. «As estruturas escolares deverão ser pensadas de modo a favorecer o interclassismo social (...)»⁽⁴⁵⁾;

o sistema escolar deve orientar-se «no sentido da individualização como um dos seus principais parâmetros definidores»; todavia, esta individualização provocada pela elevação do nível de aspirações deve ser acompanhada de um «aperfeiçoamento das relações entre os indivíduos», quer dizer, da «convergência» entre as pessoas «para a construção do destino comum da colectividade que é ou deve ser, ao mesmo tempo, bem de cada um dos indivíduos seus componentes»⁽⁴⁶⁾. Claramente visto como um aparelho integrador, o sistema escolar só desempenhará cabalmente o seu papel se a elevação dos níveis de aspirações que provoca for acompanhado do «requisito prévio (...) da sua equidade» e se a sua estrutura actual se revelar capaz de se ir adaptando a uma escolarização crescente, por forma a deslocar para cima os actuais graus onde têm lugar «alguns tipos de formação profissional ou paraprofissional» (Escolas de Magistério, por exemplo), «à medida que aumentem os níveis de escolaridade obrigatória»⁽⁴⁷⁾. Finalmente, a seguinte passagem, particularmente expressiva do pensamento do autor: «O que deve estar em causa quando se projecta um novo sistema escolar não é propriamente uma adaptação a determinado nível ou estágio do crescimento económico ou às necessidades conjunturais do processo educativo, mas sim um aperfeiçoamento ou correcção das estruturas no sentido de as fazer corresponder às exigências profundas do processo educacional e a requisitos de equilíbrio social»⁽⁴⁸⁾.

⁽⁴¹⁾ A. C. RODRIGUES, *Formação ...*, op. cit., pp. 81 e 82.

⁽⁴²⁾ Sobre este acontecimento v. R. Grácio, op. cit., p. 664.

⁽⁴³⁾ J. J. R. FRAÚSTO DA SILVA, *Análise prospectiva do sistema escolar e algumas das suas implicações*, Lisboa, GEPAE, 1971.

⁽⁴⁴⁾ *Ib.*, p. 16.

⁽⁴⁵⁾ *Ib.*, p. 18.

⁽⁴⁶⁾ *Ib.*, p. 17.

⁽⁴⁷⁾ *Ib.*, pp. 24 e 25.

⁽⁴⁸⁾ *Ib.*, p. 27. A filosofia social implícita deste autor e sobretudo algumas das suas passagens lembram evidentemente o Durkheim de *A Divisão do trabalho social*; para o leitor mais curioso v. por exemplo sobre o tema da individualização, Durkheim, op. cit., vol. I, pp. 224 a 230, 156 e 157, 199 a 201, 250 a 253, 259; vol. II, 76 a 90, 136 a 138.

A REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DE CLASSES PORTUGUESA

Para obter um conjunto de categorias capazes de descrever de forma suficientemente pormenorizada da evolução da estrutura de classes em Portugal, foi necessário realizar o compromisso entre um mínimo de pertinência sociológica das categorias⁽⁴⁹⁾ e a construção destas nos limites impostos por recenseamentos da população do I. N. E. cujos critérios de discriminação das profissões têm variado incessantemente.

A agregação estatística que resulta da construção das categorias (fracções de classe) é apenas um artifício necessário. Supõe uma identidade social completa entre os sujeitos que a compõem, o que não sucede: a fracção limita-se evidentemente a englobar os indivíduos cujas características reais maior probabilidade têm de estar próximas das características que a definem. Ou, se quisermos, há franjas de transição de uma fracção para a outra. Sobretudo, é preciso ter em conta que a estrutura de classes num momento dado *fixa*, como uma fotografia, uma realidade movente. Cada fracção de classe é composta por indivíduos que diferem entre si pelo carácter ascendente ou

(49) É impossível sequer resumir aqui a concepção das classes sociais empregue. Limitar-me-ei a indicar sumariamente as principais referências: N. Poulantzas, *Les classes sociales dans le capitalisme d'aujourd'hui*, Paris, Seuil, 1974; P. Bourdieu, *Condition de classe et position de classe*, Archives Européennes de Sociologie, VII, 1966 e, do mesmo autor, *La Distinction ... op. cit.*, sobretudo pp. 109 a 186. M. Peillon, «Une stratégie sociologique pour l'étude de la structure de classe», *L'homme et la société*, Jan.-Dez. 1979. Para o leitor interessado nesta questão há dois trabalhos que dão uma panorâmica de recentes contributos na matéria: J. Mozzicafreddo, «Sobre a Teoria das Classes Sociais: as contribuições de Erik Olin Wright e de Nicos Poulantzas», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 6, 1981, e J. Ferreira de Almeida, «Problemas da Teoria das Classes Sociais», *Análise Social*, n.º 66, 1981.

descendente, e ainda pela inclinação, das respectivas trajectórias. Por outro lado, a categoria separa, em boa parte, indivíduos cuja posição e trajectória se define também pela posição dos familiares (relação pais/filhos, marido / mulher, essencialmente). Por último, note-se que uma categoria como a dos «operários da indústria e dos transportes» engloba em boa parte, de resto impossível de determinar, «operários-camponeses» trabalhando simultaneamente na fábrica e em terras que possuem; no patronato, e mais geralmente na classe dominante, o mesmo indivíduo pode ocupar mais de uma posição quer no campo económico quer no campo institucional, etc.

A EXPANSÃO DA PEQUENA BURGUESIA E DO ENSINO SECUNDÁRIO

A concomitância do crescimento do ensino secundário (incluindo portanto o curso geral do comércio do técnico-profissional) com os crescimentos da parte que cabe à pequena burguesia (fracções 3, 4 e 5) na estrutura de classes, extremamente nítido sobretudo de 1960 para 1970, indica claramente o papel desempenhado pela escola secundária na conservação ou no acesso às posições pequeno-burguesas. O fenómeno é tanto mais significativo quanto o crescimento da pequena-burguesia se deve no essencial às suas fracções assalariadas, em particular de 1960 para 1970 e com forte tendência para se acentuar desde 1970 para cá, quando a proporção da fracção pequena proprietária começa presumivelmente a declinar desde aí: de 1950 para 1970 a relação entre as fracções assalariadas e a fracção pequena proprietária passa de 2,0 para 2,3 e terá ainda aumentado até ao presente; o que significa que pelo menos para a parte menos «desfavorecida» das classes populares, classes cuja proporção no todo (se nelas

QUADRO 2

Evolução da estrutura de classes em Portugal (em milhares)

	1949	%	1950	%	1960	%	1970	%	1978
1. Quadros superiores e profissões liberais.....	11,2	0,4	28,4	0,9	73,5	2,4	87,7	2,9	—
2. Patrões.....	331,2 (*)	12,2	239,0	8,0	161,7	5,2	59,8	2,0	↓
3. Profissões culturais e quadros médios.....	—	—	59,1	2,0	63,1	2,0	83,2	2,8	↑
4. Funcionários, empregados de escritório e do comércio.....	—	—	229,2	7,6	303,6	9,8	401,0	13,2	↑
5. Pequenos proprietários e artesãos ...	78,9	2,9	141,5	4,7	131,9	4,3	211,9	7,0	↓
6. Operários da indústria e dos transportes.....	483,1 (*)	17,8	768,5	25,6	915,9	29,7	1 019,3	33,8	→
7. Serviços proletarizados.....	—	—	300,0	10,0	265,6	8,6	190,2	6,3	→
8. Pequenos camponeses e pescadores individuais.....	290,1	10,7	292,4	9,8	293,7	9,5	349,6	11,6	↓
9. Operários agrícolas e pescadores assalariados.....	582,2 (*)	21,4	934,3	31,2	872,4	28,3	498,5	16,5	↓
10. Assalariados não definidos.....	529,6 (*)	19,5	4,9	0,2	1,8	0,1	118,6	3,9	↓
Total.....	2 718,1	100,0	2 997,3	100,0	3 083,1	100,0	3 019,9	100,0	

Legenda ↑ ↓ → : aumento, diminuição ou estabilização da % da categoria; — : determinação impossível.

(*) Assalariados + Isolados + Patrões.

(?) Valores aproximados. A evolução provável de 1970 a 1978 foi inferida a partir dos dados dos inquéritos à população activa do Ministério do Trabalho.

incluirmos os «Assalariados não classificados») é de 76,7% em 1950 e de 72,0 em 1970, a frequência da escola secundária passa a representar um meio para melhorar ou mesmo escapar à condição de trabalhador manual assalariado. A saída desta condição, que até aí só podia praticamente ter lugar através do acesso à pequena propriedade (comércio, oficina, etc.), começa presumivelmente a ser também esperada da escola, em certas franjas das classes populares. Ao mesmo tempo, para a pequena burguesia, os diplomas escolares teriam adquirido uma importância (objectiva e subjectiva) crescente para a manutenção, ou mesmo a melhoria inter-geracional das posições sociais,

para não falar (mesma geração) de possíveis reconversões de pequenos proprietários em declínio à condição de assalariados dos «serviços».

A evolução dos ritmos de crescimento dos alunos matriculados nas duas modalidades do secundário tem sem dúvida algo a ver com estas transformações na estrutura de classes. De 1950-1951 para 1966-1967 (v. quadro 1) o número de matriculados no técnico-profissional (só comercial e industrial) aumenta de 427,0% contra 320,6% para o liceal, e de 1966-1967 a 1973-1974 os acréscimos são respectivamente de - 7,6% contra 136,2% (no último período entra em funcionamento o ciclo preparatório, o

que explica a quebra do técnico-profissional e ao mesmo tempo torna mais significativo o acréscimo do liceal). O liceal, que representa 56,7% do total de matriculados em 1951 passa para 49,6% em 1963 e 49,5% em 1967, sendo já preponderante em 1974 com 59,1%.

Sobretudo de 1960 para 1970, período em que se verifica o mais sensível acréscimo da pequena burguesia e em particular das suas fracções assalariadas (tendência que permanece desde então), os progressos da escolarização desempenham com toda a probabilidade um papel integrador das classes populares porque combinam os seus efeitos de «elevação do nível de aspirações» com a *real* passagem de franjas populares para a pequena burguesia e também com o acesso de uma parte da classe operária à «aristocracia operária» (ramo industrial do técnico-profissional geral). A escolarização acrescenta ainda os seus efeitos às disposições promocionais típicas da pequena-burguesia, para a qual o envio dos seus filhos para os liceus (em crescimento exponencial no fim do período) representa o meio por excelência de salvação.

AS TRANSFORMAÇÕES NA ESTRUTURA DA CLASSE DOMINANTE E O ENSINO SUPERIOR

A parte da classe dominante (fracções 1 e 2) no total passa de 8,9% em 1950 para 7,6% em 1960 e 4,9% em 1970. Esta tendência para a contracção relativa da classe dominante é acompanhada pelo sensível acréscimo no seu interior da fracção dos «quadros superiores e profissões liberais» (composta tanto pelos patrões como pelos assalariados e os «isolados» das categorias profissionais correspondentes) fracção que passa de 10,6% do total em 1950, para 31,2% em 1960 e 59,5% em 1970. Se con-

siderarmos unicamente o número de assalariados na classe dominante, ou seja, os assalariados dos «quadros superiores e das profissões liberais», verifica-se que a sua parte relativamente ao total da classe dominante é de 5,8% em 1950, 13,2% em 1960 e 36,0% em 1970. Como de 1970 para cá, ao que tudo indica, o número absoluto e relativo de patrões ainda diminuiu, as tendências que se desenham desde 1950 para cá devem ter-se mantido nos anos 70.

A contracção relativa da classe dominante, provocada pelo acentuado decréscimo do patronato em virtude da centralização e concentração do capital, é concomitante do enriquecimento da burguesia de negócios, nomeadamente da sua fracção industrial. É certamente acompanhada de inúmeras reconversões individuais, bem como da queda social de muitos patrões, além da reconversão das estratégias de transmissão das posições sociais⁽⁵⁰⁾, nas quais ocupam sem dúvida um lugar importante a escolarização e em particular a obtenção de diplomas universitários, sobretudo para o acesso às profissões liberais. O diploma não é certamente só por si garantia de acesso à classe dominante; todavia, se for obtido por alunos de origem burguesa, cujas oportunidades de acesso ao ensino superior (e aos estabelecimentos do topo da hierarquia dos estabelecimentos deste ensino) são de resto mais elevadas, pode desempenhar um importante papel na conservação das posições familiares, em virtude do capital económico que possibilita, por exemplo, a abertura de consultórios médicos ou jurídicos

(50) Fica-se necessariamente condenado ao enunciado do *provável* por não se dispor de dados sobre a mobilidade social. Teria bastado no último recenseamento da população uma simples pergunta sobre a profissão e o nível de instrução dos pais dos interrogados para se dispor de um quadro da evolução da mobilidade social do nosso país nos últimos 50 ou 60 anos.

e do capital de relações sociais⁽⁵¹⁾ que permite o acesso aos melhores lugares. O crescimento do ensino superior, cujo número de matriculados é multiplicado por 1,68 vezes de 1951 para 1963 e por 2,11 vezes de 1963 para 1975, mantém certamente uma relação com a reconversão das estratégias de transmissão social na classe dominante⁽⁵²⁾. Os seus efeitos integradores residem no facto de a posse dos diplomas tender a legitimar a transmissão das posições, no sentido em que o ajustamento do diploma ao lugar «justifica» que este seja ocupado por quem tiver a «qualidade» e o «mérito» para tal.

O assalariamento de uma importante franja da classe dominante⁽⁵³⁾ constitui talvez um indício indirecto das tensões a que esta é submetida por força da sua contracção global. A proporção de mulheres entre os «quadros superiores e profissões liberais» é de 2,2 % em 1940, 10,7 % em 1950, 8,7 em 1960 e 19,8 em 1970; a feminização, muito nítida de 1960 para 1970, quando de 1950 para 1960 havia sofrido um ligeiro decréscimo, significa que a reconversão das estratégias se faz em primeiro lugar pela convergência dos homens para a fracção. De resto, o acesso das mulheres a esta, tem lugar pelo lado do salariedade: a proporção de mulheres entre os assalariados da categoria é de 6,8 % em 1950, 7,9 % em 1960 e 25,9 % em 1970, enquanto que entre os seus patrões e isolados se mantém estável (para as mesmas da-

(51) Para o mesmo diploma vê-se facilmente a distância que deste ponto de vista separa o filho do industrial ou do advogado de clientela segura (e seleccionada) do filho do pequeno funcionário, por exemplo.

(52) Sobre esta questão v. A. Sedas Nunes, «A Universidade no Sistema Social Português. Uma primeira abordagem». *Análise Social*, n.º 32, 1970, sobretudo pp. 693 a 703.

(53) Sobre os assalariados burgueses, v. L. Boltanski, «Croissance universitaire et montée des cadres en France (1960-1975)», *Sociologie et Sociétés*, II, 1980.

tas, 12,0 %, 9,2 % e 10,5 %). A feminização destes assalariados e a existência de uma alta feminização na fracção superior da pequena burguesia (51,8 % em 1970), apontam talvez para a redefinição parcial das estratégias matrimoniais — maior importância dos casamentos com mulheres assalariadas «cultas» em vez da mulher burguesa «tradicional» — na reconversão dos modos de transmissão das posições sociais na classe dominante. Aliás, um indício indirecto do fenómeno seria dado pelo crescimento contínuo da feminização da população do ensino superior: 24,9 % em 1951, 31,0 % em 1961, 48,3 % em 1974. Note-se ainda que o assalariamento burguês é frequentemente acompanhado pela acumulação de postos por parte dos homens⁽⁵⁴⁾, o que permite um determinado estilo de vida e os seus rendimentos simbólicos bem como a constituição de poupança que é convertida em bens raros, obrigações, terras, etc. Em todos estes processos se pode ver facilmente o papel desempenhado pela obtenção de diplomas do ensino superior.

PROGRESSOS DA ESCOLARIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÕES NOS MODOS DE DOMINAÇÃO E DE CONTROLO SOCIAL

O veredicto abstracto e impessoal das sanções escolares encontra-se em afinidade com os progressos da burocratização do quotidiano e da «racionalização» dos destinos sociais que caracterizam qualquer formação social orientada simultaneamente para a industrialização/urbanização e para a reprodução das desigualdades e das relações de dominação que as tornam possíveis. Ao legi-

(54) V. L. BOLTANSKI, «L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe», *Révue française de sociologie*, XIV, 1973.

QUADRO 3

*Evolução do número de matriculados nos diferentes graus e ramos de ensino
(continente e ilhas; oficial e particular; ambos os sexos)*

	1943	1947	1951	1955	1959	1963	1967	1971	1975	1978
Infantil	872	1 812	1 954	5 258	5 898	8 039	12 417	17 135	42 490	64 739
Primário	589 685	593 042	664 750	1 061 976	975 485	886 519	891 082	992 446	933 112	925 857
Preparatório	—	—	—	—	—	—	—	153 710	253 192	294 266
Comercial e Industrial	38 532	44 419	37 089	43 843	74 043	122 142	158 390	134 342	158 372 ²	77 335 ²
Liceal	37 657	46 500	48 485	62 680	91 020	129 439	155 445	137 259	238 056	146 634
Unificado	—	—	—	—	—	—	—	—	—	262 411
Normal	402	1 400	2 440	2 879	3 364	4 855	3 266	5 947	10 796	—
Outros ¹	6 145	7 402	9 327	13 720	11 238	17 221	20 597	14 950	8 883	52 004 ³
Superior	11 360	13 963	16 018	18 036	20 904	26 924	35 933	49 461	56 910	81 955
Total	684 653	708 538	778 109	1 203 134	1 181 952	1 195 139	1 277 130	1 505 250	1 701 811	1 905 201

(1) Agrícola, Enfermagem, Parteias, Artístico, Serviço Social, Eclesiástico, Especial e outros de índole profissional.
(2) E. Agrícola.

(3) Inclui o Ensino Normal e o Ano Propedêutico.

Fonte: INE, *Estatísticas da Educação*.

timar, pelos diplomas que confere, o acesso às posições sociais, a escola tende a favorecer uma representação «meritocrática» da hierarquia social, como vimos, justificando o arbitrário das posições sociais pelas características de quem as ocupam. Ao colocar os indivíduos numa situação de concorrência entre si, a escola tende a tratá-los e a avaliá-los em nome de um sistema de princípios que separa os sujeitos em grandes conjuntos («excelentes», «bons», «razoáveis», «medíocres», «maus» alunos, etc.) *impessoais*, isto é, caracterizados pela permutabilidade dos sujeitos no interior de cada um deles. A impessoalidade da instituição não é contraditória, bem pelo contrário, com a individualização dos comportamentos que — vimo-lo —, os paladinos da escolarização tácita ou explicitamente definem como um dos seus principais objectivos aculturadores: individualizar é de facto, condição para colocar em concorrência. É preciso *habituat* (no sentido preciso da estruturação de um *habitus*) os sujeitos a referirem-se permanentemente a si próprios (ou seja, às suas realizações escolares), quando se julgam a si próprios: é necessário que a escola contribua para os arrancar ao seu quadro tradicional de vida (a «solidariedade mecânica» de Durkheim), em que o sujeito se situa perante si pela mediação das sanções do grupo e não pela mediação abstracta das exigências da instituição. A eficácia da acção integradora da escola é garantida pela sua durabilidade: submetidos regularmente durante a maior parte do ano e durante anos seguidos às observações, notas, exames, avaliações, encorajamentos, admoestações ou incitamentos declarados ou velados à desistência, os alunos, mesmo os que abandonaram cedo o sistema escolar, não podem deixar de se convencer de que existe um certo número de princípios impessoais e universais (por oposição às sanções sempre mediadas pelas evidências e pelas necessidades imediatas do quadro tradicional da vida) que

comandam a sua vida presente (a sua escolaridade) e futura (o seu futuro social).

O efeito integrador da acção da escola inscreve-se no mesmo sentido das grandes linhas de transformação que afectam a formação social portuguesa dos anos 50 para cá. A concentração económica e urbana coloca os sujeitos em condições muito mais favoráveis para perceberem o arbitrário das relações de dominação a que são submetidos: a formação de uma importante classe operária à custa de uma diminuição dos assalariados agrícolas⁽⁵⁵⁾, e a sua concentração em unidades industriais cujo tamanho médio aumenta, representa uma tendência para a ruptura dos modos tradicionais de dominação que asseguravam a integração social. O prolongamento da escolaridade obrigatória para 6 anos pode criar junto a muitas famílias das classes populares que desconheciam a escola ou que por pouco tempo lá estiveram a expectativa de que os seus filhos podem escapar à sua condição, sobretudo talvez para aquelas franjas do campesinato que percebem a sua entrada na fábrica em termos de ascensão social e que tendem a prolongar na descendência a própria trajectória⁽⁵⁶⁾. É que provavelmente, só por si, a ruptura com o quadro tradicional de vida pode levar a «esperar mais da vida» do que uma vida da qual precisamente não se conhece até aí mais do que a tradição.

Os modos tradicionais de dominação e controle social diferem radicalmente do modo moderno. A «dominação legal» que progride nas empresas e através da extensão do aparelho de Estado, fundamenta-se na

⁽⁵⁵⁾ V. autobiografias de operários industriais antigos assalariados agrícolas, in J. Graça, *Operários falam*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973.

⁽⁵⁶⁾ Há vários testemunhos que parecem concordar neste sentido. V. J. Madureira Pinto «Solidariedade de vizinhança e relações de classe em meio rural», *Análise Social*, n.º 66, 1981, J. Cutileiro, *Ricos e pobres no Alentejo*, Lisboa, Sá da Costa, 1977, p. 282, e J. Graça, *op. cit.*

«racionalização» jurídica e numa organização burocrática do poder caracterizada pela impessoalidade das regras abstractas e pela definição das «competências»⁽⁵⁷⁾. As relações de dominação no mundo rural, através das quais os segmentos locais da classe dominante controlam o campesinato, são antes de mais relações clientelares de dependência pessoal em que os protegidos procuram a «protecção» permanente ou os «favores» ocasionais daqueles cujas vantagens culturais, económicas ou de capital de relações sociais os colocam «naturalmente» na posição de «protectores»⁽⁵⁸⁾. Um dos mecanismos que concorrem para a legitimação deste modo de dominação é o facto de o protector ser percebido como aquele que dá sem contrapartida pessoal; o protegido fica como que numa situação de eterna dívida porque a apropriação prévia (de privilégios) que torna possível o acto de proteger é de natureza social e logo mais abstracta e menos susceptível de ser percebida como arbitrária: é o carácter pessoal da relação que tende a dissimular a relação de forças que permite a sua imposição⁽⁵⁹⁾.

No que respeita ao operariado, a agregação estatística que fornece o quantitativo da classe esconde a variedade das situações de dominação e a variedade da situação dos dominados. Pode com efeito opor-se a pequena empresa, de meio rural, onde trabalham operários-camponeses⁽⁶⁰⁾, à grande empresa em meio urbano, cujo patrão, pro-

prietários ou direcção se abrigam por detrás dos mecanismos burocráticos de dominação, empresa exclusivamente operária e com operários filhos de operários ou de origem operária agrícola; entre os dois pólos, todos os casos intermédios, incluindo os da sobrevivência dos laços de dependência pessoal nas pequenas empresas de meio urbano. No primeiro caso, o patrão, que conhece pessoalmente todos os seus operários (é por vezes padrinho de uns ou outros)⁽⁶¹⁾, controla as situações pelos laços de dependência pessoal; a rede de relações de interconhecimento/dependência assegura o recrutamento do «pessoal», o patrão é aquele que dá trabalho, é um amigo, etc. O segundo caso é evidentemente muito mais propício às acções reivindicativas e à implantação sindical.

Ora, o crescimento da classe operária é acompanhado por uma destruturação dos modos tradicionais de dominação que, por ser parcial, não deixa de tornar objectivamente necessários novos mecanismos de integração para os quais contribui a escola através das mediações já descritas: individualização, criação de expectativas de ascensão social, concorrência, etc. É por isso que é possível afirmar que o processo de escolarização é um «equivalente funcional» (Merton)⁽⁶²⁾ dos modos tradicionais de dominação e de controle social.

AS «DISFUNÇÕES» DA ESCOLA

Mas o aumento do nível de aspirações originado pela escolarização não tem apenas efeitos integradores; a partir de um certo

⁽⁵⁷⁾ V. M. WEBER, *Economie et société*, Paris, Plon, 1971, pp. 223 a 231.

⁽⁵⁸⁾ V. a descrição deste tipo de relações sociais, in J. Cutilero, *op. cit.*, pp. 271 a 309 e M. Espírito Santo, *Comunidade rural ao Norte do Tejo*, Lisboa, IED, 1980, pp. 46 a 50.

⁽⁵⁹⁾ Um outro destes mecanismos reside provavelmente no facto de haver entre os próprios camponeses relações de interdependência análogas, na medida em que se trata de sujeitos separados por pequenos desníveis na escala da estratificação local.

⁽⁶⁰⁾ A pequena propriedade é evidentemente integradora pelos seus efeitos individualizantes.

⁽⁶¹⁾ V. a este respeito uma colectânea de entrevistas com operários camponeses: R. da Cruz, *Operários em diálogo*, Lisboa, Gulbenkian, 1970; e M. Espírito Santo, *op. cit.*, p. 49 e 50.

⁽⁶²⁾ R. K. MERTON, «Un paradigme de l'analyse fonctionnelle», in P. Birnbaum, F. Chazel, *Théorie Sociologique*, Paris, PUF, 1975, pp. 212 e 213.

grau de escolarização de uma formação social a escola tende a revelar-se um logro para muitos daqueles que dela esperam a salvação: seja porque o seu «insucesso» os convenceu a desistir antes de obter diplomas «válidos» num determinado estado do mercado do trabalho e da relação entre os diplomas e os postos, seja porque o posto esperado para um determinado diploma que se obteve ou procura obter é referenciado a um estado anterior do sistema das relações entre os diplomas e os postos⁽⁶³⁾. O desfasamento entre a percepção das possibilidades e a sua futura realização está em boa parte na origem do «desencanto» perante a escola de muitos adolescentes escolarizados quando se apercebem progressivamente, através de inúmeros testemunhos, que os anos de estudo que acumulam estão muito longe de lhes permitir o acesso aos lugares a que seguramente os seus pais, ou amigos mais velhos com uma escolaridade formalmente idêntica mas objectivamente desvalorizada no presente, teriam tido ou tiveram acesso uma geração atrás ou mesmo apenas alguns anos antes.

A coincidência no tempo de incremento da escolarização, da diminuição da proporção das classes populares na estrutura de classes e da extensão dos assalariados pequeno-burgueses, assim como da importância assumida pelos títulos escolares para a transmissão das posições sociais na classe dominante (e para o acesso, bem mais difícil, a esta classe), produziu sem dúvida uma elevação geral do nível de aspirações e colocou a escola no centro dos sistemas de representações sociais dos meios de transmissão ou de ascensão social.

Todavia, o deslocamento para cima da hierarquia dos diplomas relativamente à hierarquia das posições sociais, para o qual concorre de resto o aumento de desemprego

global, tende a anular as expectativas que o próprio sistema escolar permanentemente gera. Testemunho dos efeitos da escolarização no nível de aspirações não satisfeitas, as estatísticas da Direcção de Serviços de Emprego do Ministério do Trabalho mostram que em Dezembro de 1978 os pedidos de primeiro emprego (jovens) não satisfeitos se distribuíam do seguinte modo: 8,4% para os quadros superiores e médios, profissões liberais e culturais, 58,3% para os empregados de escritório e do comércio e 33,3% para as profissões operárias, contra, respectivamente, para os pedidos de novo emprego (população menos jovem), 3,7%, 28,5% e 71,5%⁽⁶⁴⁾.

A unificação do ensino secundário geral, iniciada em 1975-1976, tem seguramente por efeito, e independentemente da intenção democratizadora que na época comandou a decisão, elevar o nível de aspirações não satisfeitas em certas franjas das classes populares e da pequena burguesia numa formação social em que permanece entretanto a acção dos principais mecanismos reprodutores das desigualdades. A elevação do nível de aspirações dos escolarizados (e suas famílias) é tanto maior quanto o próprio abandono por parte do sistema escolar da formação de trabalhadores manuais tende sem dúvida alguma a redobrar, só por si, a desvalorização do trabalho manual característica das formações sociais como a nossa.

Por outro lado, a unificação do secundário geral está muito longe de se revelar funcional para certas fracções do patronato da indústria, onde se começa a fazer sentir pressões para a alta salarial no caso de algumas profissões qualificadas, como lamentava recentemente, embora em outros termos, uma associação patronal da metalurgia e metalomecânica. Em contrapartida, o patronato que se pode designar generica-

(63) V. neste número a tradução de B. Millot, *Le potlatch scolaire*, Dijon, CNRS, 1980.

(64) V. J. MOURA, *Emprego e Formação Profissional Extra-Escolar no Continente*, Lisboa, MT, DEP, 1979, p. 30.

mente como o dos «serviços», beneficia dos efeitos da escolarização como revelam os níveis salariais extremamente baixos nas fracções inferiores da pequena burguesia como os empregados do comércio e dos escritórios.

A reintrodução do ensino técnico-profissional no secundário geral é, no entanto, impossível de conceber para os actuais responsáveis pela política educativa, uma vez que viria anular os efeitos integradores de um secundário unificado que como vimos gera, mesmo para além da saída do sistema escolar, a expectativa de escapar ao trabalho manual; contradição tanto mais acentuada quanto não se obteve entretanto a qualificação necessária para poder, pelo menos, ingressar na «aristocracia operária» e compensar com vantagens materiais os efeitos de rendimento simbólico inerentes à condição operária. A reintrodução do técnico-profissional só tem assim sentido ao nível do secundário complementar. Todavia, uma tal opção supõe a escolarização completa no secundário unificado se quiser ter efeitos plenamente integradores, ou seja, se daí resultar uma selecção e uma orientação escolares suficientemente diferidas e portanto particularmente legitimadas pelas sanções escolares⁽⁶⁵⁾. Ora, «para se conseguir a escolaridade obrigatória de 9 anos até 1990» seria «necessário um esforço financeiro extraordinário» desviando para a educação re-

(65) É precisamente no sentido em que *normaliza* (e portanto tende a legitimar, isto é, a *naturalizar*) os meios para conseguir determinados fins que o sistema escolar pode ser considerado como o aparelho institucional mais conseguido do ponto de vista da legitimação das práticas nas formações sociais em que a concorrência dos indivíduos entre si tende a tornar-se o seu mecanismo fundamental de integração. Sobre a dialéctica dos fins e dos meios e a sua relação com a anomia, v. R. K. Merton, «Structure sociale et anomie», in A. Lévy, *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris, Dunod, 1965, pp. 392 e seguintes.

ursos «de modo a atingir nos próximos anos valores superiores a 8 % do PNB»⁽⁶⁶⁾. É por demais clara a impossibilidade de chegar a tais valores: para ter uma ideia do que representam, basta dizer que são superiores aos da generalidade dos países ocidentais e que em Portugal foram de 4,9 % em 1975, 4,3 % em 1976, 3,8 % em 1977 e 3,7 % em 1978⁽⁶⁷⁾.

Entretanto, os graus mais elevados do sistema escolar (complementar e superior) são actualmente palco de uma intensificação de concorrência entre os estudantes oriundos da classe dominante e da pequena burguesia (em especial a sua fracção superior), sob o efeito combinado do aumento lento mas contínuo dos matriculados no secundário e da relativa contracção da capacidade de acolhimento do superior pela introdução do *numerus clausus*. Para identificar os mecanismos através dos quais a classe dominante se defende face à concorrência da pequena burguesia, teria interesse, caso se dispusesse de dados sobre a evolução da composição social nos diversos tipos de estabelecimentos do superior e sobre o jogo da oferta e da procura nos diferentes mercados do trabalho, verificar se o fenómeno se traduz pelo incremento da hierarquização dos estabelecimentos, ou seja, por uma redistribuição das oportunidades condicionais de acesso aos estabelecimentos e cursos (segundo a origem social e o sexo), e se os diplomados de certos estabelecimentos ou cursos são particularmente beneficiados pela «procura»⁽⁶⁸⁾.

(66) V. *Lei de Bases do Sistema Educativo, Projecto para discussão pública*, Lisboa, MEC, 1980, p. 10.

(67) V. J. SALVADO SAMPAIO, *Portugal, a Educação em Números*, Lisboa, Livros Horizonte, 1979, p. 147.

(68) Não é impossível, por exemplo, que a «preferência» dos adolescentes de origem burguesa pelos cursos de gestão de empresas e de economia de um estabelecimento do ensino superior particular como a UC relativamente aos cursos homólogos do ISE, se revele particular-

RESUMO

O papel integrador dos processos de escolarização não se reduziria ao seu contributo para a interiorização dos destinos objectivos de classe, a formação dos agentes dotados das disposições adequadas à sua futura posição social e a legitimação da hierarquia social: a expansão de um sistema escolar numa formação social teria igualmente por efeito colocar um número crescente de indivíduos em concorrência entre si, gerando expectativas sociais que constituem a mediação subjectiva através da qual se realiza em boa parte o modo de integração característico das sociedades industrializadas e orientadas para a reprodução das desigualdades. É o que o autor procura mostrar através dos resultados de um pequeno inquérito realizado sobre as aspirações profissionais de alunos da segunda fase de uma escola primária, a análise de certo discurso educativo de responsáveis dos anos 60 e o exame das relações entre as transformações da estrutura de classes e as transformações do sistema escolar. Por outro lado, as actuais «disfunções» do sistema escolar (anos 70) só podem ser apreendidas diacronicamente, isto é, por oposição ao carácter integrador dos seus efeitos no período imediatamente anterior.

mente funcional para a classe dominante caso seja complementada pela «preferência» dos empresários por esses mesmos diplomados. A obtenção de certos diplomas (licenciaturas, cursos de pós-graduação) no estrangeiro, por exemplo no domínio de especializações técnicas em que a oferta nacional tende a escassear, parece constituir um outro meio de transmissão social na classe dominante.

COLECCÃO



PERSONA^Ψ

Da Psicologia à Psicanálise,
da Pedagogia à Sexologia,
da Puericultura à Psicomotricidade,
a Colecção PERSONA
visa tratar a globalidade
dos problemas da pessoa humana

ALGUNS TÍTULOS PUBLICADOS:

A EVOLUÇÃO PSICOLÓGICA DA CRIANÇA

Henri Wallon
240 pp. / 340\$00

A ESCOLA NA SOCIEDADE

Suzanne Mollo
336 pp / 330\$00

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Laurence Bardin
232 pp / 350\$00

O DESPERTADOR DO ESPÍRITO

F. Dolto e A. Muel
120 pp. / 230\$00

O EXAME PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

Perron-Borelli
232 pp. / 330\$00

OS EFEITOS DA EDUCAÇÃO

Michel Lobrot
208 pp. / 280\$00

O TEMPO DA ADOLESCÊNCIA

G. Avanzini
176 pp. / 260\$00

O SEU FILHO — DO NASCIMENTO AOS SEIS ANOS

D. Wallon e M. de Wilde
232 pp. / 470\$00

FILOGENESE DA MOTRICIDADE

Vitor da Fonseca
128 pp. / 280\$00

LONGA VIAGEM AO CENTRO DO CÉREBRO

R. e Rosalina Balbi
112 pp. / 250\$00

A TIMIDEZ

Philip G. Zimbardo
288 pp. / 470\$00



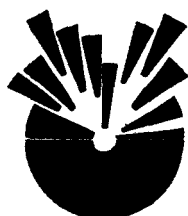
edições 70

Av. Duque de Avila, 69-r/c. Esq. — 1000 LISBOA

Telefs. 57 83 65 / 55 68 98 / 57 20 01

PORTO — Delegação: R. da Fábrica, 38-2.º, Sala 25

4000 Porto — Telef. 38 22 67



o professor

Director: Rogério Fernandes

**11 ANOS DE LUTA POR UMA ESCOLA ACTIVA
UMA REVISTA QUE ABRANGE
TODOS OS CAMPOS E NÍVEIS
DA CIÊNCIA E DA CULTURA**

SAI TODOS OS MESES

Assinaturas: Central Distribuidora Livreira SARL

Av. Santos Dumont, 57-2.º 1000 LISBOA