

O QUE SE APRENDE NA ESCOLA: CULTURAS E CONTEÚDOS DE SABERES *

A apresentação dos participantes no debate

Steve Stoer

Vou apresentar as pessoas da mesa.

Temos connosco, à minha direita, a Manuela Tavares da Escola Secundária de S. João do Estoril que faz parte da equipa do Projecto *Infra* liderada por Ana Benavente. Manuela é mestre em ciências da educação.

A seguir temos José Alberto Correia, professor associado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, uma figura já muito conhecida na área da formação de professores e que desenvolve, neste momento, trabalho na área da sociologia do trabalho e da educação.

À minha esquerda, Rui Canário, professor desta casa, a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, também uma figura já muito conhecida nas Ciências da Educação e, mais particularmente, na área da formação de professores.

Raul Iturra, conhecido antropólogo que tem escrito vários livros sobre a Educação, completa a nossa mesa.

* O debate realizou-se na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, no princípio de Novembro de 1994. O texto que aqui aparece é uma transcrição parcial da gravação do debate. Houve algumas alterações para tornar o discurso oral mais compreensível, para eliminar frases incompletas ou impossíveis de compreender e para focalizar o tema do debate.

As intervenções iniciais

Manuela Tavares

Eu não estou muito habituada a estas lides. Quando o Steve me apresentou [...], lembrei-me logo de uma coisa que já disse a umas pessoas conhecidas ali fora: estou aqui na minha qualidade de híbrido, isto é, tenho uma prática de vinte e um anos, e tenho alguma reflexão teórica sobre essa prática, e sobre outras práticas [...]. Ora, o que vou dizer aqui não é bem sobre os meus trabalhos na investigação, será como que um produto dessas coisas todas. Portanto, é sobre a reflexão, sobre um percurso, um percurso que foi de reflexão na e sobre a acção [...]. Quando eu olhei para este título, fiquei um pouco constrangida porque eu não tenho propriamente trabalhado sobre as culturas e esta relação das culturas com o conteúdo do saber. Mas, depois, pensando um bocadinho, comecei a ver que realmente elas também estavam nas minhas preocupações. Então comecei a pensar: cultura, cultura, lembra-me logo a comunidade ou as comunidades, as minorias, as minorias étnicas, também as maiorias, as suas vivências, as suas experiências, as experiências grupais, as experiências individuais, portanto, os quadros de referência de cada um e de cada grupo social, etc. Quando se fala em conteúdos de saberes, eu podia pensar numa gama ampla de saberes – os saberes experienciais, os saberes científicos – mas penso logo na escola; e ao pensar na escola, lembro-me dos conteúdos de saberes em que a escola põe a sua tônica, e na gestão desses conteúdos – portanto, o tempo que é necessário para fazer passar a informação e fazer com que os alunos a fiquem a saber. É uma das preocupações da escola, é o discurso da escola, é o discurso dos professores e o sucesso de alguns alunos. E, depois, eu pergunto: e as atitudes e os quadros de referência dos alunos, as suas formas de viver, as experiências que eles têm, o seu vivido, o seu quotidiano, estão representados na escola? A escola faz-lhes referência? Até faz, porque há programas de disciplinas que nos seus objectivos apontam realmente para certos valores, certas atitudes e para o seu desenvolvimento mas depois, depois, parece que tudo fica como que neutralizado, como que apagado, e que a prática só permite ir ao encontro de alguns, os outros ficam como que marginalizados do discurso da própria escola. Ora [...]se a gente pensa na escola, pensa na sala de aula. A sala de aula é o espaço em que o professor dá o

maior número de aulas e está o maior número de horas da sua vida profissional. É um espaço de vivência e também é um espaço (se calhar) de auto-formação. É um espaço muito rico mas também é, simultaneamente, pobre. E penso que ele é simultaneamente pobre porque é um espaço onde, geralmente, se procura passar informação e receber um resultado dessa informação. Mas também é um espaço muito rico porque a comunidade está representada nesse espaço, e está representada nesse espaço porque é um espaço de diversidade, é um espaço de vivências, é um espaço de culturas, é um espaço de experiências e portanto é um espaço muito rico. Como conciliar estes dois espaços? Como conciliar certas propostas contidas nos documentos oficiais com uma prática que tende para a padronização? São as provas globais, são os exames, portanto é um produto que se pretende igual para todos e que não contempla a diversidade dos alunos que ali existem. Ora, eu penso que há que conciliar as duas coisas, há que pensar nas estratégias e nas dinâmicas. Estratégias que possam conciliar o informativo com o vivido, com o interactivo. E, então, quando pensamos no interactivo pensamos na gestão: a gestão com as pessoas que estão na escola, as pessoas que estão na sala de aula, a gestão do tempo, a gestão dos conteúdos, a gestão dos saberes, das experiências, enfim, a gestão dos recursos, tomando como recurso a grande riqueza da própria experiência daqueles que existem na sala de aula. Como rentabilizar tudo isso? Como fazer com que professores e alunos tenham sucesso – uns na sua aprendizagem, no seu desenvolvimento, outros nas suas práticas que se calhar também são práticas de aprendizagem? Nestes dias fui falando com colegas minhas um pouco sobre isto e sobre o que vinha aqui dizer e achei bastante interessante uma colega que me disse assim: teoricamente eu sinto-me bastante avançada mas depois custa tanto pôr em prática as estratégias da diversidade, da diferenciação, enfim, que permitam atender aos vários níveis de desenvolvimento dos alunos, às suas experiências, enfim a tudo aquilo que eles trazem para a escola. Então procurei saber quais seriam essas dificuldades que ela sentia. E disse-me então: anos em cima, quer como aluna quer como professora, metida na forma da escola monocultural ...(e lembrei-me logo do artigo do Steve em que fala da escola monocultural...). Depois o receio de entrar em confronto com culturas diversas para as quais não estou preparada para trabalhar [...]. Se calhar, os receios dela são os receios de muitos de nós que não

temos essa preparação, [...] o receio de não saber gerir conflitos. A política educativa aponta para uma pedagogia diferenciada mas não cria condições para que ela seja exequível: turmas excessivamente grandes, dizia ela, o espectro dos exames padronizados, o aniquilamento da diversidade, a falta de material específico e diversificado para ir ao encontro das dificuldades de cada aluno [...]. Depois – dizia ela – eu penso que devia haver uma meta para a progressão dos alunos mas penso também que existirão várias maneiras de lá chegar e que se calhar se poderá apontar para produtos finais diferentes consoante a pessoa envolvida, os seus ritmos, as suas aprendizagens, a sua forma de estar e de ser. Como esta professora é uma professora de Letras, diz ela que no campo do Francês [...] os programas abrem uma porta para a expressão do aluno e há uma maior flexibilidade para uma articulação com outros programas ao nível da área-escola. Mas depois, no terreno, tudo isto é muito difícil porque há sempre realmente a preocupação do cumprimento do programa que não se compadece com as atitudes e com os valores, fica-se pela transmissão dos conteúdos. Ora isto faz-me pensar um pouco na formação dos professores [...]. É que dantes o professor era assim como que um autodidacta [...]. Eu não estou a dizer que não são importantes os aspectos formais da formação mas, se calhar, a parte informal, auto-formativa, também tem a sua importância porque muitas vezes é na sala de aula que o professor se forma. Isto já tem a ver um bocadinho até com o trabalho que fiz para a minha tese [...] Os alunos constituem para nós um desafio, quer ao nível dos próprios conteúdos, das questões que nos colocam, quer ao nível dos processos, das questões que nos colocamos a nós próprios [...] Como reage o professor? [...] Ele não se vai embora, não deixa ficar ali a aula no meio, ele tem a percepção de que algo de diferente está ali a ser solicitado, e deita mão do seu potencial de recursos (e potencial de recursos não é só aquele que preparou para o aqui e para agora, é aquilo que ele traz duma vivência anterior, vivência de formação, vivência de vida, enfim o seu todo como pessoa) e responde àquela situação [...].

José Alberto Correia

Eu tenho uma certa dificuldade em abordar o tema que me propuseram [...] e, portanto, na minha intervenção não irei incidir tanto sobre os conteúdos explícitos, e sobre as culturas explícitas, que são veiculadas pela escola através

da acção deliberada do professor, dos currículos, etc., mas irei incidir mais sobre a forma como as *trajectórias* escolares dos alunos contribuem para uma valorização social diferenciada não só de determinados saberes mas principalmente de modalidades de relacionamento com os saberes. Iria procurar abordar estas questões olhando a escola a partir do trabalho, que é no fundo o que eu procuro fazer no artigo que faz parte do número dois da Revista.

Eu penso que existe uma certa dificuldade em olhar a escola a partir do trabalho, fundamentalmente, por dois motivos: [...] penso que a escola moderna se construiu como um espaço de tempo de não-trabalho; e penso que há uma grande resistência do campo educativo a ser analisado como um contexto sócio-técnico de trabalho – o que contribui para a ocultação de um importante papel que a escola tem na reprodução da moderna concepção de trabalho, que confunde trabalho com emprego. Eu depois iria desenvolver isto mais um bocado. Penso que, por outro lado, a grande dificuldade que a escola encontra em ser interrogada a partir do trabalho advém também da existência de uma ética profissional, profundamente questionada nos tempos que correm [...] que tende a considerar a escola como uma instância de libertação, e de libertação individual, através da afirmação de uma racionalidade cognitiva cujas características a colocariam ao abrigo dos interesses privados [...]. Esta imagem da escola contrapõe-se [...] a uma outra imagem dicotómica do trabalho em que este estaria subordinado a uma racionalidade instrumental, particularmente permeável aos interesses privados. Penso que, no fundo, esta dicotomia entre escola e o trabalho acaba por ser responsável por uma certa naturalização de dualismos educativos, e uma aceitação acrítica de dualismos educativos que acabam por contribuir para a cristalização de tendências para a desvalorização social das componentes do sistema educativo que no fundo são explicitamente consideradas como sub-sistemas educativos ou quase-sistemas educativos destinados à formação para o trabalho. Apesar das aprendizagens para o trabalho não serem assumidas explicitamente pela escola, a escola moderna produziu-se historicamente como um espaço de aprendizagem de um tempo e de uma gestão do tempo que é a gestão de tempo do trabalho, do tempo repetitivo, etc. [...] A escola vai desenvolver esta aprendizagem do trabalho moderno em torno fundamentalmente da aprendizagem de três dicotomias. A primeira dicotomia é a dicotomia do trabalho e do tempo livre [...] num contexto em que parece

assistir-se a uma crise da concepção moderna do trabalho, que confunde trabalho com emprego e que considera que o tempo livre é o não-trabalho. Eu penso que a aprendizagem desta dicotomia tem significado a aprendizagem [...] da naturalização da precaridade da relação com o emprego [...]. Quer dizer, os sistemas educativos profissionais, penso eu, tendem a ser hoje em dia mecanismos de institucionalização de formas precárias de relação com o trabalho que se confunde com o emprego. E penso que toda a organização institucional do espaço e do tempo escolar é uma organização institucional de aprendizagem e de naturalização desta precaridade da relação com o trabalho. O segundo tipo de dicotomia que eu queria fazer referência aqui é a dicotomia da masculinidade e da feminilidade. Esta dicotomia penso que está intimamente ligada ao primeiro tipo de dicotomias já que a masculinidade tende a ser associada ao trabalho e a feminilidade tende a ser associada à gestão de tempo livre [...]. O terceiro tipo de dicotomia, que penso que está intimamente ligada a estas duas dicotomias anteriores, é a aprendizagem no domínio da formação científica, é a aprendizagem da dicotomia entre o puro e o aplicado na ciência. A organização dos sistemas escolares tende hoje em dia a gerir de uma forma extremamente ambígua esta dicotomia entre o puro e o aplicado na ciência. Hoje os discursos sociais tendem a valorizar os aspectos de aplicação das formações científicas; por sua vez, o sistema escolar tende a valorizar as dimensões puras da formação científica. O reforço desta imagem idealizada da ciência pura traduz-se, em termos de formação escolar, no reforço de uma formação científica que se confunde com informação científica, e que no fundo contribui para a criação de uma imagem de inacessibilidade da ciência [...] que contribui para o reforço da dicotomia entre os saberes sábios e os saberes profanos [...] e que é responsável pelo aparecimento das tendências para a monoculturalidade da escola. Eu tenho um bocado a sensação que a interculturalidade cabe mais no domínio dos tempos livres que no domínio do trabalho [...]. Esta monoculturalidade tem subjacente um bocado a imposição de uma ética da imposição em detrimento de uma ética do diálogo [...].

Rui Canário

Eu vou tentar fazer uma intervenção o mais sintética possível porque julgo que a ideia fundamental é que haja um debate, uma conversa e que não seja

excessivamente formalizada [...]. Nesse sentido, eu construí uma intervenção a partir do tema proposto tendo como referência a minha própria contribuição para este número da Revista, e que pretende fazer uma síntese de alguns trabalhos de investigação que têm sido conduzidos nos últimos anos, pela minha parte e com a colaboração de outras pessoas, no domínio das mediatecas escolares. [...] Eu iria tentar colocar alguns pontos para debate e para reflexão sobre a questão da escola e dos saberes a partir desta questão da introdução e desenvolvimento de uma inovação nas escolas que é a mediateca escolar.

A primeira ideia é a de que as mediatecas colocam a questão dos saberes que se pretende que os alunos aprendam [...] e de como se adquirem esses saberes [...]. Portanto, a discussão da pertinência da importância das mediatecas não é dissociável de uma outra questão que é a questão da crise da escola, nomeadamente da crise da legitimidade do modelo escolar [...]. Os processos que têm sido privilegiados pela escola no sentido de promover aprendizagens estão marcados por uma lógica fragmentada, uma lógica cumulativa, uma lógica descontextualizada, e que tende de algum modo a desvalorizar os sujeitos que aprendem [...]. Portanto, de algum modo, a situação escolar estabelece uma ruptura não só com a experiência mas com todo o meio ambiente social. Ora, a questão que se coloca é a de saber como é que se pode superar esta crise do modo escolar de aprendizagem no sentido de construir novos modos de aprender e de valorizar novos saberes que são hoje exigidos pelo próprio ambiente social que circunda a escola [...]. Hoje a questão que se coloca – e isto entronca com as críticas que são feitas à escola, nomeadamente, a partir da perspectiva da educação permanente – é a de saber como é que se adquirem meta-competências que permitam justamente gerir, ao longo de toda a vida e em contextos muito diferentes, capacidades de auto-aprendizagem, de auto-formação; e como é que se criam condições propícias para que haja um processo de construção do saber pelos próprios sujeitos de aprendizagem [...]. A questão das mediatecas, e agora entrava mais directamente na minha contribuição para este número da Revista, é extremamente importante porque recoloca esta questão dos saberes não do modo como ela é tradicionalmente colocada, isto é, ao nível da relação dual entre os professores e os alunos no quadro de um espaço e de um tempo que é o tempo da sala de aula e o espaço de um campo do saber que é o duma disciplina, mas coloca a questão das aprendiza-

gens num contexto que é o da organização da escola no seu conjunto, e encara a escola não como um somatório de disciplinas, de salas de aulas, de professores e de turmas, mas como um contexto global de aprendizagem [...].

Em relação ao artigo que eu publiquei na Revista gostaria, de um maneira muito breve, sintetizar aqui quais são os aspectos que me parecem essenciais em termos destes trabalhos de investigação. O primeiro é o de que é possível ver que esta questão das mediatecas, sendo uma questão que foi introduzida no nosso panorama educativo recentemente, está longe de ser uma prioridade da administração ou da política educativa no seu conjunto. Portanto, é um aspecto que é claramente subestimado [...]. A segunda ordem de conclusões que me parece importante sublinhar aqui é a de que a mediação da mediateca corresponde a criar dentro da escola um dispositivo, que é um dispositivo de tratamento e difusão da informação, que tem de pôr em causa o funcionamento global da escola. Portanto, ele, das duas uma, ou fica como um elemento que se acrescenta à escola mas que é completamente exterior, digamos, ao núcleo duro da actividade curricular, ou então questiona necessariamente os processos de organização e gestão da informação dentro da escola, a organização e gestão dos tempos e dos espaços escolares, os processos de trabalho dos professores e da sua interacção, nomeadamente a passagem de processos de trabalho individuais e centrados em campos disciplinares para processos mais colaborativos e que configuram equipas de docentes que tem grupos de alunos e tem projectos e que, portanto, utilizam a mediateca ou centro de recursos como um elemento *pivot* que pode dar suporte a essas novas maneiras de trabalhar. Julgo que um dos aspectos mais originais do nosso trabalho foi o de se pôr em evidência o papel estratégico que os alunos podem ter na construção desse dispositivo e na sua utilização [...]. Se nós pensarmos que a escola é um sistema social em que há interacções recíprocas entre todos os actores sociais em presença, não é descabido pensar que os comportamentos e aquilo que os alunos fazem e pensam pode ter um efeito retroactivo sobre as práticas e o pensamento dos professores [...]. Isto coloca a questão de pensar os alunos como trabalhadores sociais e pensar a escola como um contexto de trabalho dos alunos em que eles produzem e constroem saberes e isso equivale a re-equacionar todo o processo de funcionamento da escola e a re-equacionar a questão da escola e dos saberes.

Raul Iturra

Fui ouvindo o Rui Canário, a quem já tenho ouvido mais vezes, e de repente uma frase dele inspirou-me. Há um saber da criança, um saber dos pequenos e pequenas [...]. Há um ciclo de vida que vai do nascimento até à puberdade, independentemente da idade, porque a puberdade não depende da idade: é a menstruação na mulher e a primeira polução do homem. Depois, há um outro ciclo que vai da puberdade até à maturidade, que também não depende da idade. A maturidade tanto pode chegar aos catorze anos, como aos quarenta, como aos oitenta, não tem nada a ver com a idade, tem a ver com o entendimento do real [...]. O terceiro ciclo de vida que nós, seres humanos, temos é o que vai da maturidade ao que eu chamo a perda, quer dizer, quando uma pessoa já não consegue pensar, ou simplesmente desaparece pela morte. E um quarto ciclo de vida ainda, no qual todos acreditamos porque somos da cultura cristã, que é aquilo que nós chamamos espírito, alma ou psique (as denominações dependem muito de cada ser humano).

Esta é uma segunda proposta porque a minha primeira proposta foi o saber hegemónico versus cultura; a segunda proposta, os ciclos de vida. Mas tinha que propor os dois elementos, as duas hipóteses, para poder salientar o terceiro elemento como conclusão. Na cultura, temos adultos e pequenos [...]. O tipo de cultura dos adultos normalmente corresponde ao tempo que se está a viver. Hoje em dia, em que há uma disputa entre educação cívica e religião, sabe-se muito mais de religião do que de educação cívica porque a cultura de Portugal tal como a da Espanha, ou da Itália, ou da Grécia ortodoxa, é religiosa. Este é o pensamento que há. A cultura acaba por ser o pensamento dominante com o qual a criança chega à escola. E a escola o que é que ensina? A escola ensina o saber que é conjuntamente dominante, e a que eu gosto de chamar saber hegemónico [...]. Quero dizer com isto que a cultura do adulto, que é muito hegemónica, exige da criança um conhecimento científico que é fruto de um terceiro elemento ainda: fruto dos doutores, quer dizer, dos senhores que estão sentados nesta mesa enquanto que o resto está sentado a ouvir o que nós dizemos. Evidentemente que é o resultado da nossa própria investigação, não digo que não, mas será que nós estamos metidos dentro do real? [...]

Para poder substituir o adulto a criança tem que ser primeiro subordinada, quer dizer, tem que seguir aquilo que a autoridade lhe diz e a maior autoridade

que existe para além do pai [...] é a escola. Esta não é o sítio onde se vai para treinar o pensamento, é o sítio onde se vai para reproduzir, repetir aquilo que hegemonicamente é dito sem grandes explicações [...].

Ao contrário do que diz Parsons, a criança não procura o adulto significativo. O que a criança procura é a outra criança significativa que seja capaz de fugir do adulto, seja capaz de enganar o adulto, seja capaz de fazer o que a criança entende, porque a criança o que procura é a realidade e não a fantasia que o adulto acaba por lhe ensinar [...] isso não entende ainda, o que sente muito bem é o seu próprio prazer [...]. O que se quer é brincar, é jogar, é entender e aprender muitos elementos da vida social, a hierarquia, as relações sociais e a autoridade, e a afectividade e a emotividade [...]. E para poder fazer aquilo, há que escapar da escola e há que escapar do adulto, seja significativo ou não [...].

As intervenções gerais

Steve Stoer

Queria agora passar a palavra ao público aqui presente.

Teresa Estrela

A pergunta era para o José Alberto Coreia. Eu apreciei a sua tentativa de teorização sobre as dicotomias mas surpreendeu-me a dicotomia trabalho/tempo livre como preparação para o trabalho precário. Gostaria de saber em que é que a sua análise se apoia na medida em que me parece que a escola sempre teve essa oposição trabalho/tempo livre, até por uma necessidade psicológica [...]. Por outro lado, nós sabemos que actualmente temos que preparar o aluno para um trabalho precário [...] e, aliás, hoje a noção de emprego tem cada vez menos sentido [...]. O mesmo não acontecia há 20 ou há 30 anos onde a preocupação era educar a criança ou o jovem para a estabilidade do emprego e para não andar a saltar de emprego para emprego. Era esse esclarecimento que eu gostaria de ter.

José Alberto Correia

Ora bem, em primeiro lugar, as questões que levantei aqui não são conclusivas [...]. O que penso é que o contexto que nós vivemos actualmente é um contexto em que as formas modernas de exercício do trabalho (e que confundem trabalho com emprego), parecem ter cada vez menos importância nas vidas das sociedades e, portanto, o tempo que a sociedade dedica à sua reprodução material cada vez tem menos importância. A saída para esta crise ou é um modelo de precarização do emprego ou um modelo de flexibilização do trabalho [...].

Eu penso que o modelo de flexibilização do trabalho aponta para o assumir da revolução global do tempo do trabalho como um objectivo estratégico da sociedade e, portanto, neste modelo, a distinção entre trabalho e tempo livre tende a esbater-se. Ora bem, o que me parece é que os sistemas educativos – ao reforçarem vias profissionalizantes que estabelecem relações complexas com o mundo do trabalho – institucionalizam também, não modalidades de preparação para o trabalho precário, mas instâncias de inserção dum exercício dum emprego precário. Não é uma preparação sócio-técnica para o trabalho, é já um mecanismo de regulação social de inserção precária num mercado de trabalho que assenta fundamentalmente na ideia de que a redução do tempo de trabalho vai significar a redução dos empregos e não o aumento do tempo livre. Não sei se me fiz entender. O que me parece é que a escola – ao reforçar a dicotomia entre trabalho e tempo livre, e ao socializar para a ideia de que o trabalho é uma actividade precária e que nunca poderá ser uma actividade libertadora –, socializa não para uma sociedade dos tempos livres mas para uma sociedade do desemprego [...].

Esta nova aprendizagem do tempo é também uma aprendizagem que se faz na escola [...]. Eu penso que neste momento os subsistemas de formação profissional, mais do que um papel de socialização profissional, desempenham um papel de regulação social, como parques de estacionamento, [...] como modalidades de exercitação, desde já, de formas precárias de uma relação jurídica com o trabalho que é o que se confunde com emprego. E eu penso que a dicotomia entre a aprendizagem do trabalho e a aprendizagem do tempo livre é uma dicotomia que reforça a ideia de que o trabalho que se confunde com o emprego cada vez é um bem mais raro, que o trabalho que se confunde com o

emprego é a actividade principal que constrói a nossa identidade pessoal, etc., etc., porque é essa aprendizagem que passa pela escola [...].

Elsa

Eu queria mudar um bocadinho o rumo à conversa e passar para uma série de interrogações que se relacionam com o tema deste debate, sobre o que se aprende na escola [...]. Em primeiro lugar, todos nós vemos a escola como uma instância que mascara a sua função de reprodução social, é a tal função de legitimização do mundo social em que sabemos que são avaliadas subtilmente muitas coisas que não tem propriamente a ver com as capacidades dos alunos e que são relativas à socialização familiar. Quase todas as pessoas falaram de uma coisa, que eu achei engraçado, que é o medo da escola monocultural. Eu gostaria de saber se isso não é inevitável porque a escola é sempre a imposição de um saber [...], a imposição de uma visão do mundo por parte das classes dominantes [...].

Raul Iturra

[...] Não há escola monocultural, não existe na prática porque em qualquer escola há pessoas de classes sociais diferentes que vêm de lugares e sítios diferentes e que têm entendimentos diferentes perante o real; portanto é sempre multicultural a escola, queiramos ou não ou entendamos ou não, e isso é novo no conhecimento, só agora estamos a falar disso [...].

Manuela Tavares

[...] Eu penso que se a escola é multicultural, e é, porque lá estão representadas todas as culturas, por que não permitir processos diversificados de aprendizagem? [...]

Steve Stoer

Queria colocar rapidamente mais duas ou três questões. A primeira questão é a seguinte: neste nº 2 da Revista publicámos o discurso de Pierre Bourdieu quando recentemente recebeu a «medalha de ouro» como melhor investigador do Centre Internationale de Recherche Cientifique em França, para o ano de 1993. Nesse discurso, Bourdieu refere que uma das tarefas do sociólogo hoje-

-em-dia é utilizar o sagrado precisamente para pôr em causa a maneira como este sagrado é apropriado pelos jornalistas e pelos políticos. O que eu achei interessante na intervenção de José Alberto Correia, foi a sua utilização da dicotomia para curar alguns defeitos dessa mesma dicotomia.

Em relação à questão das mediatecas e da intervenção de Rui Canário, queria dizer o seguinte: enquanto estavas a falar, Rui, lembrei-me de questionar o que é que mudou na sociedade para tornar possível a superação do tal modo tradicional de aprendizagem na escola, isto é, o que é que tornou possível a gente começar a pensar na possibilidade de produzir novos modos, novos tipos de saber. E, depois, relacionado com isto, lembrei-me também da experiência das Escolas P3 e a questão das condições mínimas necessárias para o funcionamento das mediatecas. Não sei se gostarias de dizer qualquer coisa sobre isto?

Em relação à intervenção do Raul Iturra, apreciei muito a tua ideia de hegemonia do adulto que me lembrou do debate sobre a hegemonia do capitalismo e da teoria de modernização. Assim, pergunto-me a mim mesmo se a teoria da modernização não se relaciona (e, de facto, relaciona-se) com as teorias do desenvolvimento da criança. Agora, a tua conclusão foi no sentido da criança «fugir» do adulto; contudo, escapar do capitalismo e do processo de modernização já não parece ter muito significado hoje-em-dia. Será que «escapar do adulto» quer dizer verdadeiramente alguma coisa, ou não será simplesmente a criação de uma nova (que já é uma antiga) dicotomia?

Rui Canário

Eu julgo que há um conjunto de críticas ao modo escolar de conceber as aprendizagens que não são críticas originais, nem recentes. Há um conjunto de críticas que vêm bastante de trás mas que ganharam alguma pertinência porque, entretanto, há condições sociais que mudaram e que obrigam a reequacionar os processos de aprendizagem, e a natureza dos saberes que são socialmente mais valorizados, e que apontam, nomeadamente, para a necessidade de construir saberes que tenham um carácter estratégico e que se destinam a ser recontextualizados em situações que são marcadas pela incerteza e pela imprevisibilidade. Se eu pensar em termos de sociedade industrial e de empresa taylorista, há alguma semelhança ou algum paralelismo entre esse modo de fun-

cionamento social e de organização do trabalho e o modo de funcionamento e crescimento dos sistemas escolares e do currículo, entendido quase como uma linha de produção em série e de standardização dos processos de ensino e de aprendizagem. De algum modo, há uma evolução no mundo social e no mundo de trabalho que ajuda a questionar e a tornar pertinentes críticas ao modo escolar de aprendizagem que já foram feitas mas não tiveram o mesmo contexto favorável para se poderem tornar mais presentes. Por outro lado, penso que há um conjunto de práticas no campo social e no campo da formação que extravasam a escola e que requestiono, enquanto que no período de crescimento e de gestação dos sistemas escolares aquilo a que se assistiu foi ao alargamento ao mundo dos adultos dos modos escolares de aprendizagem. Neste momento há um questionamento da escola a partir da experiência acumulada no mundo da formação de adultos e de um conjunto de práticas sociais fora da escola. Antes da sociedade industrial havia modalidades de aprendizagem que se confundiam com o exercício do trabalho e com os contextos de trabalho mas a emergência do modo escolar traduziu-se, por exemplo, até mesmo em termos das problemáticas científicas, numa dicotomia entre os processos de escolarização e os processos de socialização, que neste momento estão a ser requestionados [...].

José Alberto Correia

É importante trabalhar as dicotomias e entendê-las como complementaridades contraditórias e não como oposições. Portanto, penso que é importante trabalhar a dicotomia trabalho/tempo livre como complementaridade [...]. Eu não sei se é correcto conceptualmente ou não falar em monoculturalidade e multiculturalidade, nem para mim isso é importante [...]. Parece-me que é importante a escola trabalhar formas diferentes de se relacionar com o trabalho. Não é tanto o conteúdo de saberes que me parece que é importante mas modalidades diferentes de relação com os saberes e de relação com os processos de produção do saber [...].

Raul Iturra

É uma pena, José Alberto, que isso do monocultural/multicultural não te preocupe porque, de facto, há que entender a diversidade de símbolos da

comunicação. E se nós pensarmos que não interessa mono ou multicultural é porque não pensamos que os símbolos sejam importantes [...]. Em relação à última intervenção do Steve sobre o mundo das crianças e o mundo capitalista [...] as crianças sempre fugiram do adulto [...]. As crianças, o que estão a construir é uma epistemologia que nós adultos ignoramos.

2ª PARTE

O QUE SE APRENDE NA ESCOLA: CULTURAS E CONTEÚDOS DE SABERES

Alguns comentários sugeridos pelo debate com o mesmo nome

Rosa Lima*

Pensar o que se aprende na escola é também pensar o que lá não se aprende, mas na escola, os alunos aprendem sempre muito mais do que aparece ao olhar desprevenido. É certo que grande parte do que aprendem não é aquilo que publicamente as escolas são supostas ensinar, nem sequer aquela parte que constitui o conteúdo mais ou menos explícito do corrente conceito operativo de sucesso educativo; é certo que muito do que os alunos aprendem não vai no sentido daquilo que a Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta como os efeitos esperados da escolarização; uma parte considerável do que é aprendido é constituído por aprendizagens que um currículo implícito, mais ou menos consciencializado por parte dos decisores no centro e na periferia, oferece, sem contrapartidas, à reprodução duma organização social claramente injusta e que um regime democrático aprofundado gostaria com toda a certeza de evitar: a redução dos seres humanos a cabeças mais ou menos recheadas e «racionalizadas» que minimizem a ameaça de desordem dos afectos não elaborados mas assumidos e uma organização social hierarquizada com alguma rigidez, pré-fixada, assente na aceitação grandemente acrítica do *status quo* que se permite ser alterado apenas na medida necessária para que tudo continue essencialmente inalterado.

* Escola Superior de Educação, Porto.

A escola é informada e enformada por uma cultura que, por ser dominante, se apresenta como *a* cultura. Ela é integrada por valores e princípios, modos de pensar, saberes e técnicas, comportamentos, procedimentos, relações sociais e modos de organização que evidenciam um *ethos* pouco partilhado e consequentemente imposto a uma parte significativa da população escolar.

Por via disso, para além daquilo que os alunos supostamente aprendem e que é traduzido numa avaliação e classificação (o que parece constituir a razão por que as escolas existem), eles aprendem, na sua grande maioria, o seu lugar numa sociedade estratificada; aprendem o seu valor ou desvalor, o seu direito ou não-direito à reivindicação. Ao sermos colocados de forma diferenciada perante as propostas de aprendizagens escolares, pela sua maior ou menor proximidade da cultura escolar via *habitus*/códigos, ao apreenderem as representações que deles fazem os professores, os colegas e outros actores sociais que com eles interagem dentro e fora da escola, mas através dela, eles aprendem a situar-se por referência a essa cultura escolar, que aparece como legítimo modelo enquadrador.

O que se aprende ao longo do processo de socialização na escola é enquadrado pelo currículo em sentido lato, ou seja, pelo conteúdo das decisões tomadas a nível central, regional, local e micro-local, que estruturam e produzem a educação tal como ela acontece no dia-a-dia das escolas. Os responsáveis por essas decisões são, pois, muitos.

Assim, das *finalidades* e *objectivos* curriculares só alguns são considerados explicitamente nos programas e nas avaliações. A formação «global e harmoniosa» dos cidadãos, com as inúmeras vertentes que a integram, está pouco presente, e o ensino que se faz a nível dos valores e atitudes, por exemplo, é informado, em grande parte, por um currículo implícito, e, na maioria dos casos, orientado por ideologias, também elas mais ou menos implícitas, mais numa linha tradicionalista do «bom comportamento», do «normal», do «respeito» e obediência e do individualismo do que numa linha da participação, da autonomia, da solidariedade e do espírito crítico responsável, fundamentais para a permanente construção duma sociedade democrática.

Aprende-se, então, professores e alunos, que os discursos oficiais são apenas isso, e que, tal como alguma legislação, só servem para criar a ilusão de que as coisas são o que, realmente, não são. Para que se aprendesse o que está

apontado nas finalidades e objectivos do sistema escolar, a escola teria que ser um espaço e um tempo em que se aprendesse, vivendo o mais alargadamente possível, em que sistematicamente o caminho do desenvolvimento pessoal e interaccional não fosse pré-traçado e tão globalmente condicionado por objectivos específicos, tão cognitivamente específicos, que ignoram outras pistas do desenvolvimento. Se a abertura das possibilidades todas de todos os alunos for a preocupação dos professores e outros responsáveis, o ensino poderá ser a criação de situações de aprendizagem em que as interacções sejam tão variadas, na forma e no conteúdo, que, aprendendo-se a descodificar e a codificar as mensagens, os fenómenos, as relações, as variáveis e seus cruzamentos, aprender-se-á tudo o que é importante aprender, presente nos programas ou não.

Considere-se, em 2º lugar, a *avaliação*. Significativa por referência às finalidades e objectivos, ela incide, tradicionalmente e de forma explícita sobre apenas alguns efeitos do ensino explícito. Parte dessas finalidades e objectivos não é contemplada na avaliação, de forma visível, mas, tal como no ensino, implicitamente se avaliam outros elementos que afectam a avaliação e a classificação explicitadas.

Em 3º lugar, os *conteúdos*, os saberes seleccionados para constituírem o conhecimento escolar são escolhidos em grande parte, e especialmente a partir do 5º ano de escolaridade, segundo critérios que não têm a ver com «a preparação para a vida» (como se a vida, para os alunos, não estivesse já a ser, e pairasse num outro tempo e lugar, à espera deles!), mas têm a ver com os requisitos supostamente necessários para a continuação de estudos superiores; de fora fica a aprendizagem do viver quotidiano com os outros, os conflitos intra e interpessoais, com os *mass media*, os incidentes domésticos, tudo o que nos envolve, fenómenos físicos e sociais.

De fora ficam também, em grande parte, os conteúdos relativos aos saberes das culturas das classes dominadas, assim como as suas «maneiras». Então, os alunos aprendem formas mais ou menos mitigadas de exclusão/inclusão, e confirmam o «desvalor» ou o «valor» social daquilo que são, eles próprios e os seus grupos de pertença.

Parecendo ser verdade que os conteúdos escolares não são, na generalidade, muito entusiasmantes para muitos alunos, os dos grupos sociais mais poderosos estão dispostos, por socialização familiar, a aceitar que os diplomas

são importantes para se «chegar longe», enquanto os grupos que, por falta de capitais, só podem considerar o futuro no curto prazo (o aqui e agora), não vêem sentido naquilo que pouco sentido imediato faz e pressupõe a gratificação adiada. A cultura oficial escolar faz parte da cultura dominante. É óbvio que a escola é invadida por culturas diversificadas, as dos alunos e dos seus grupos sociais. Mas procura defender-se o mais possível dessa variedade ameaçadora, normalizando e sancionando. Há como que uma operação prévia de despir culturalmente muitos dos alunos, de tal maneira as suas culturas se tornam invisíveis no ensino, para depois serem vestidos ordeira e paulatinamente. Parece ser pouco importante que muitos deles sejam «expulsos» pouco tempo depois, quase nus, mais tarde mais uns tantos, um pouco mais vestidos, e por aí adiante, cada vez mais capazes de se adequarem ao verão e ao inverno e às suas transições. Em parte, estes efeitos são devidos ao pouco reconhecimento pela escola desta variedade cultural e ao facto de não querer, ou não ser capaz de, propor diferentes formas de relacionamento com a informação considerada relevante, ou seja, fazer diferentes abordagens, na busca da adequação à diversidade cultural dos alunos.

Os saberes de alguns adultos, produzidos geralmente nas universidades e instituídos como o saber, são impostos hegemonicamente a outros adultos – a maioria dos professores – que, por sua vez, os impõem aos seus alunos. Estes, enquanto seres em fase forte de construção de identidade e de apreensão do mundo, são postos perante pessoas/posições que «transmitem» saberes fragmentados, cientificamente organizados, mas afastados do vivido e pouco úteis para a construção dos significados possíveis e importantes para eles – a inteligência da variedade dos papéis e das relações sociais, dos fenómenos de variada natureza com que convivem, esperando-se deles pouco mais que constatação/aceitação.

Muitos professores, socializados, durante a sua escolarização, nesta relação mais ou menos passiva com a informação, com as maneiras de aprender e com os outros actores sociais na escola, instalam-se comodamente numa certa rotina e reproduzem as situações de ensino, não aproveitando as cruciais oportunidades que muitos alunos criam, especialmente os chamados «maus alunos», de subverterem, adequando-os aos contextos complexos em que encontram, os currículos que «recebem» e que, por isso mesmo, os sossegam.

A falta de articulação entre o vivido e o informativo, especialmente quando aquele está culturalmente muito afastado deste, dificulta a construção das pontes afectivas e cognitivas que permitem ligar o conhecido e familiar dos diversos alunos às propostas de conteúdos que a escola lhes apresenta, e, portanto, dificulta a *abertura* dos esquemas mentais de muitos alunos à assimilação, acomodação e reequilibração; daí que, a um número significativo de alunos se ensina o que aparece como incapacidade, demérito e a aceitação do insucesso; assim se prepara em parte, a aceitação das posições sociais rejeitadas pelos vencedores.

Finalmente, as *situações de aprendizagem*, as interacções. Elas incluem a organização espacial das escolas, os regulamentos internos, as rotinas escolares, a atribuição explícita e implícita de papéis, de poder, as regras informais, em suma, as relações sociais; obviamente, as situações de aprendizagem nas salas de aula são aquelas em que esta componente curricular mais fortemente se manifesta.

Como acabou de ser dito, a maneira como se organizam essas situações – a comunicação unidireccional e impositiva, a comunicação multi-direccionada aliada à centralidade dos saberes dos alunos, o trabalho em grupo na aula, o trabalho em grupo mais independente, e outras formas são diferentes abordagens possíveis do conhecimento novo, que, para além das aprendizagens diferentes que permitem, relativamente aos conteúdos, ensinam ainda aos alunos valores diferentes. Assim, algumas alternativas à situação de transmissão a objectos receptores de sabedorias parciais, seccionadas, passam por diversificar as fontes de informação, por criar espaços em que os alunos possam pesquisar com crescente autonomia, dentro e fora da escola, e possam elaborar os conhecimentos por caminhos próprios em interacção com outros alunos e com a informação fornecida pelos «sábios» e estudiosos consagrados pela escola.

As mediatecas, quando se constituírem num dos *loci* centrais de aprendizagem em equipa, facilitarão a construção (acompanhada e apoiada) de sujeitos que vão desenvolvendo capacidades múltiplas, nomeadamente aquelas que o quotidiano democrático pressupõe: a busca de informação que pode fundamentar a tomada de decisões, a cooperação e a solidariedade responsáveis e exigentes, a autonomia construída na segurança dos fundamentos debatidos, a capacidade de intervenção.

Um dos núcleos das mediatecas, as bibliotecas, tem estado ao nosso lado, como coisa à parte, um pequeno complemento, reduzidamente explorado; a atracção exercida pelas novas tecnologias, o seu apelo lúdico, as novas possibilidades que dão às nossas mãos e mentes facilitam a adesão e envolvimento.

Precisamos, no entanto, de reconhecer que elas podem ser fonte de resistência por parte dos professores: elas significam perda do poder territorial e informativo dos professores, do controlo sobre o que é aprendido e da maneira como é aprendido, aquilo mesmo em que muitos de nós baseiam o seu poder e autoridade, o seu sossego.

Os contextos de aprendizagem na escola tendem, ainda, a ser, relativamente à complexidade e «confusão» do viver exterior a ela, como que ambientes «quimicamente depurados, rarefeitos do ponto de vista social. Um qualquer dia da nossa vida pessoal, grupal e colectiva pede a mobilização de capacidades e competências de que a escola se alheia quase por completo. Este isolamento da escola relativamente às dinâmicas quotidianas do social, que ela tanto gosta de preservar defende-a do complexo, do imprevisto, do acompanhamento do presente em marcha, e defende o privado, o previsível, o ordenado, uma suposta pureza incontaminada por relações sociais maculadas por interesses privados. O conhecimento parece algo que surge e se difunde num vazio de valores, de interesses profanos, e não uma construção social fortemente ligada a ideologias e culturas hegemónicas e a interesses mais ou menos particulares por elas defendidos. Daqui, talvez, a resistência da escola em promover a mobilização da informação, a transformação desta em conhecimentos, em instrumentos de apreensão e interpretação do real para o agir, em saber fazer pela resolução de problemas, em saber ser, pela elaboração de conflitos internos e relacionais.

Aprende-se então o valor social da informação, mais enquanto erudição do que como utensílio dum viver mais esclarecido e adequado.

Também a motivação, elemento crucial das dinâmicas pessoais e grupais de desenvolvimento, é considerada praticamente apenas como necessária ao cumprimento de instruções mais ou menos disfarçadas e ao cumprimento do chamado «dever» (conceito cujo conteúdo é determinado pelos grupos com o poder de «fazer definições»), e não como a energia necessária para o cumprimento da própria pessoa, enquanto parcialmente auto-criação, caminho feito na aprendizagem da autonomia, da criatividade e da intervenção.

Subjacentes às aprendizagens que se fazem na escola, as explícitas e as outras, estão relações de poder entre os diversos actores sociais, os espaços de participação real que advêm de quem toma as decisões, fora e dentro das salas de aula, e da forma como esses processos se desenrolam. É assim que, de uma maneira geral, se aprende a viver a hierarquia e uma certa rigidez posicional, o «respeito» submisso e acritico ou a revolta mais ou menos surda e impotente, já que os prejuízos podem ser de grande monta. Esta hierarquia, que prefigura as hierarquias sociais mais vastas, é vivida pelos diferentes alunos de maneiras diferentes: contra os panos de fundo dos diversos capitais familiares, os alunos confirmam internamente as suas identidades sociais, e vivem a hierarquia escolar de maneira semelhante à forma como as suas famílias vivem a hierarquia social: em posições baixas, médias ou superiores, as posições que são, geralmente, as suas expectativas para mais tarde, de maior ou menor conforto ou desconforto social. Ao nível mais restrito das relações pessoais na escola, as crianças, adolescentes e jovens precisam de encontrar nos adultos a maturidade afectiva e intelectual, pessoal e profissional que torna possível interacções em que os adultos, sendo para além da superfície dos comportamentos dão aquilo que eles buscam, às vezes com grande intensidade e urgência, mas sem saberem pedir explicitamente: não respostas de outras crianças adolescentes ou jovens, mas de alguém que, tendo elaborado o vivido durante a sua infância, adolescência e juventude de maneira satisfatória, faz enquadramentos operativos globais em que a compreensão distanciada das tensões, que constituem o ambiente do crescer, dá segurança para afastar os medos e enfrentar a mudança. À agressividade não responde com agressividade, aos comportamentos incomodativos, com repreensão e castigo; porque já não é só criança, adolescente e jovem, consegue ver os alunos nos seus contextos sociais e nas suas tarefas internas de desenvolvimento, geralmente conflituosas por envolverem afectos divergentes e responder como interlocutor interessado em ser atento, compreensivo e empático.

A escola não faz formação ao nível dos afectos, nem mesmo de uma maneira geral as escolas de formação de professores o fazem. Nesta dimensão da vida, os alunos aprendem na escola a reproduzir o padrão dominante de relação afectiva, de dominação – subordinação, de dependência.

Finalmente, alguns apontamentos sobre as relações ambíguas que se esta-

belecem entre a escola e o mundo do trabalho, a propósito duma questão levantada no debate.

Por um lado, dentro da escola, as actividades dos alunos são vistas como trabalho (a palavra é muito frequentemente usada por alunos e professores). Mas este trabalho é o correspondente do emprego na chamada (e porquê?) vida activa. A ele estão associados horários, execução de instruções, ausência de poder decisório, recompensas/pagamentos. Ausente está, como na maior parte do mundo da produção, uma outra concepção de trabalho como exteriorização dos seres humanos, parte integrante do viver, do crescer internamente, uma forma de nos mostrarmos e nos relacionarmos com o meio ambiente natural, com o construído, com as pessoas.

Por outro lado, a esse trabalho não é reconhecido valor social, o valor acrescentado pelos próprios estudantes ao recurso fundamental que eles constituem para a sociedade. Daqui, a representação da escola como lugar e tempo em que os alunos têm essencialmente deveres e os professores «concedem» ensino, «dão» aulas e matérias, o que constitui a desregração da escola, de forma ambígua, como local de trabalho organizado com base em relações de trabalho. A escola não se assume nem é assumida pelos que lhe são exteriores, como um «contexto sócio-técnico de trabalho, e o tempo de escolaridade é visto como de não-trabalho.

Mas, na linha primeiramente seguida, o trabalho escolar identificado com o emprego produz uma noção de tempo livre como ócio, como não-emprego, porque só o emprego, enquanto actividade imposta e pouco satisfatória, traz a necessidade de tempo de não-emprego. Então, esse tempo é utilizado para o consumo mais ou menos passivo dos produtos do trabalho de outros. O tempo livre, como espaço de disponibilidade da pessoa inteira (porque livre de imposições que a fraccionam), está cada vez mais arredado das nossas perspectivas. A convicção (esperança) de que, com a diminuição da jornada de trabalho e a utilização cada vez mais alargada de tecnologia libertadora, criássemos uma sociedade de tempos livres, em que «quanto menos esgotante e alienante é o trabalho, maiores são os desejos de actividades próprias de cada indivíduo»¹, não parece encontrar verificação empírica.

¹ André Gorz, citado por Ezequiel Ander-Egg, (1987), *Que es la Animacion sociocultural?*, Buenos Aires: Humanitas, p. 63.

Privilegiando um trabalho de obediência a instruções e a enquadramentos fortes impostos, a escola ensina a não-apropriação do tempo livre de forma pessoal e autónoma, ainda que livremente partilhada, e aponta para o deixar-se enquadrar, mais ou menos passiva e acriticamente, pela oferta avassaladora e revestida de sedução de «programas» que nos conduzem através do nosso tempo «livre».

Parece, assim, que na escola se apreende menos do que o discurso oficial gosta de afirmar e mais do que o que aparece ao olhar desprevenido.

3ª PARTE O QUE NÃO SE ENSINA NAS ESCOLAS

Alguns comentários sugeridos pelo debate *O Que Se Aprende na Escola: Culturas e Conteúdos de Saberes*

Maria José Magalhães *

Em jeito de comentário à transcrição do debate do lançamento do nº 2 da Revista *Educação, Sociedade e Culturas*, gostaria de levantar algumas questões sobre o que constitui *conteúdos* na escola, destacando as críticas de teóricas feministas a um currículo masculino que tem contribuído para formar as raparigas em direcção a uma posição subordinada na sociedade. Com base em alguns registos relativos ao nível da educação pré-escolar, argumenta-se a existência de uma ordem masculina nas escolas que evidencia o protagonismo dos rapazes e publicita o que é masculino. Sem cair numa posição que equacione escola com reprodução – até porque, no que diz respeito às mulheres, ela tem sido instrumento de emancipação, de acesso à vida pública, *inclusive* ao trabalho pago fora de casa –, nem ficar pela constatação que a escola, embora não completamente, contribui, por vezes, para a formação de cidadãos e cidadãs de forma diferenciada, tecem-se algumas considerações sobre os contributos desta

* CEFOPE – Universidade do Minho.

reflexão para a construção de uma cidadania mais inclusiva para as mulheres e, conseqüentemente, mais democrática para todos.

Nas Ciências da Educação, é hoje mais ou menos consensual que na escola não se aprende apenas informação cognitiva. Explícita ou implicitamente, a comunidade discente aprende noções, conceitos, factos, mais directamente ligados à dimensão cognitiva, mas adquire igualmente procedimentos, valores, competências, técnicas, atitudes, formas de ver o mundo e de perspectivar a vida (Carr e Kemmis 1986; Alonso 1994).

Uma preocupação pedagógica centrada em conteúdos do foro cognitivo (factos, noções, ideias), ainda por cima de um saber seleccionado por critérios ideológicos (Skilbeck 1978) que, de facto, pouco têm a ver com noções teórico-sociais da sua utilidade futura (Johnson 1981), faz com que outros tipos de conteúdos sejam adquiridos através de um currículo *oculto*. Como afirma Manuela Tavares no debate do lançamento do nº2 desta revista, mesmo que hoje os programas – o macro desenho do Currículo – apontem para outro tipo de escola, a mudança parece difícil:

«... parece que tudo fica como que neutralizado, como que apagado, e que a prática só permite ir ao encontro de alguns, os outros ficam como que marginalizados do discurso da escola».

As raparigas acederam à escola mas a instituição educativa não se organizou para as receber. O conhecimento científico transmitido pelas escolas continua a ser aquele conhecimento produzido na base de um paradigma masculino: o objecto de estudo continua a ser o homem do sexo masculino (Amâncio 1994); as temáticas, aquelas mais identificadas com os valores da masculinidade. Como afirma uma feminista educadora:

«continua a dar-se relevância a quem vai fazer a guerra e anda lá por fora aos tiros e a matar os outros ou a arriscar-se a ser morto, do que a quem fica a fazer o pão, a aguentar o quotidiano, a sobrevivência humana diária, a qualidade das relações do presente»¹.

¹ Citação de uma entrevista in Magalhães (1995).

As diferentes disciplinas ou áreas curriculares transmitem esses saberes que não são neutros: representam o produto de uma visão masculina do mundo e da vida. Esta perspectiva atravessa todas as dimensões da vida social, inclusivamente a sexualidade. Veja-se, por exemplo, o seguinte extracto do diário de uma mãe:

«A minha filha chegou um dia a casa e disse:

– Os meninos têm pilinha e as meninas não.

As meninas não. Ponto final. Assim começa, desde tenra idade a definição do ser rapariga, mulher: pela negativa, pela ausência, pela falta. Confrontada com esta situação em relação à minha filha, reflecti: o que têm as meninas? Pombinha, passarinha? Não vou dizer à minha filha nomes de animais para identificar partes do seu corpo! Pipi? Está bem, é um diminutivo, mas a que palavra se refere? Pi? Pilinha refere-se a pila. Quais são as palavras portuguesas para designar os órgãos sexuais femininos de forma a serem entendidos e usados na linguagem infantil? Dizer a uma criança de dois anos que tem lábios (em duas zonas do corpo)? Canal vaginal? Optei por 'vagina'. Também não é muito correcto porque vagina corresponde ao canal. Mas não encontrei alternativa naquele momento. Os manuais que possuo e que minimamente se coadunam com a minha formação feminista são ingleses, e têm várias alternativas para mães, pais e educadores/as optarem². Em Portugal ainda temos que inventar palavras para designar o nosso corpo».

Este é apenas um exemplo do que se aprende nas escolas onde impera uma ordem masculina. Desde o jardim de infância à universidade, aprende-se que o protagonismo pertence aos indivíduos do género masculino que se identifiquem com o estereótipo da masculinidade. As raparigas aprendem que podem ter acesso ao conhecimento mas não podem ser assertivas, com capacidade de iniciativa, com ambição económica política ou de prestígio na esfera pública. Isto está ainda reservado aos homens e a escola, a todos os níveis,

² A autora refere-se a EVANS e ILFELD 1982; LANDSDOWN e WALKER 1991. Estas publicações adoptam a convenção, a propósito das crianças pequenas (baby, em inglês), usar «ela» num capítulo e «ele» no seguinte.

exceptuando pequenas e honrosas excepções, continua a passar esta mensagem, apesar da população escolar ser maioritariamente feminina quer em termos de docentes quer de discentes. A este respeito, veja-se um extracto de um registo de observação numa pré-escolar:

«Quando cheguei à 'Pré', já a manbã ia alta. Lá fora o frio e a chuva fustigavam o sombrio e cinzento dia mas as cores dos desenhos e trabalhos infantis nas paredes tornavam a vida radiosa lá dentro. As crianças estavam sentadas num almofadão-travesseiro comprido que fechava um quadrado. Sentei-me ao lado de uma garotinha e, olhando para os dois grandes bonecos no flanelógrafo, comentei:

– Ah! O palhaço e a palhaça estão quase prontos!...

– Estão mesmo prontos. Nestas idades, eles gostam muito de trabalhar o esquema corporal – respondeu uma educadora.

– Mas a palhaça não está completa.

Não houve resposta.

– Falta o «pipi» dela. – voltei eu à carga.

Só se ouviam os ruídos próprios das crianças a brincarem umas com as outras.

Deixei cair. Também não vale a pena 'bater no ceguinho'.

Passados alguns momentos, uma educadora perguntou, virando-se para todas as crianças:

– O que vamos fazer hoje?

Responde um menino:

– Vamos pôr a pilinha ao palhaço...

Excitada, a educadora comenta com a voz ligeiramente alterada para um tom mais agudo:

– Já viu, já viu!?... – E virando-se para a criança, pergunta: – Diz lá outra vez, ora diz!

E o menino foi rodeado por todos, aplaudido com risinhos e olhares marotos».

Este registo vem ao encontro do que foi confirmado por Marina Subirats e Cristina Brullet (1988) para escolas de Barcelona, onde elas encontraram dife-

renças significativas de atenção dos professores/as para com rapazes e raparigas. Os rapazes recebem claramente mais atenção e, por sua vez, são mais evidentemente protagonistas das intervenções públicas nas actividades escolares. O seu sucesso é mais publicitado, no caso do registo transcrito evidencia-se que a sexualidade masculina é mais aplaudida, o que faz com que as raparigas tenham uma actuação discreta, virada para os trabalhos escolares: perfeição formal e substancial, senão seriam duplamente prejudicadas.

O género feminino continua a não ter lugar no currículo formal apesar de as investigações neste sentido terem já alguns anos (Barreno 1985, Romão 1978, Leal 1979, para referir apenas alguns dos trabalhos publicados) e de as recomendações oficiais sobre a igualdade de oportunidades na educação e sobre a não discriminação das mulheres nos manuais escolares datarem de há 16 anos atrás (CCF 1979). Tudo o que é feminino parece banido dos espaços e da vida escolar, à excepção da imagem subliminar da mulher-mãe (ver Barreno 1985; Leal 1979).

O que está aqui em questão é o papel da escola na formação das raparigas como cidadãs de pleno e completo direito, com iguais possibilidades de participar na esfera pública e na privada. Como afirmam Deborah Rhode (1992) e Susan James (1992), as mulheres não têm sido pura e simplesmente excluídas da cidadania, têm sido *excluídas mas também incluídas de forma subordinada*, em momentos históricos e sociais diferentes. O principal argumento desta autora tem a ver com o pressuposto da ideologia liberal que toma o conceito de *independência* como central ao exercício da cidadania: independência física (livre de coacções físicas para poder exercer a escolha); independência emocional (objectividade para poder exercer a razão na tomada de decisões) e independência económica (livre de coacções que ponham em causa o seu discernimento objectivo). A autora defende que estes pressupostos de objectividade, distanciação, racionalidade e liberdade, que parecem estar na base do conceito liberal de cidadania, não deixam espaço a determinados sectores da população. Mesmo para os homens, sobretudo a *independência económica* nas sociedades capitalistas não é vivida em pleno pelas classes trabalhadoras. Para os homens de etnias não brancas, para além de não terem assegurada, no «primeiro mundo», a independência económica completa, também não têm total *independência física*, já que as agressões racistas são uma constante ameaça.

Todavia, para as mulheres, estes pressupostos excluem-nas desta cidadania: as ameaças à sua integridade física são constantes no espaço público (violações) e no espaço privado (violência masculina e violações no casamento); a sua centralidade na esfera privada do lar, com outros dependentes das mulheres, torna-as a elas *emocionalmente dependentes*, por definição, sem capacidade de objectivação; e, finalmente, a sua situação subordinada no mundo do emprego, que as torna muitas vezes dependentes do rendimento económico do marido³, impede-as de serem «livres» para escolher e tomar decisões sobre a vida social.

Esta discriminação revela-se em todas as esferas da vida, inclusive no lazer. No debate do lançamento do 2º número da Revista *Educação, Sociedade e Culturas*, Correia afirma que à feminilidade está associada a gestão do tempo livre. As investigações têm mostrado e a minha experiência pessoal reforça que as mulheres usufruem, em geral, de menos tempo livre, tido como tempo de lazer. Está aqui subjacente a noção de trabalho, como afirma o próprio orador, alargando esta noção não só ao trabalho intelectual feito nas escolas mas também às tarefas levadas a cabo na esfera privada do lar que produzem valores de uso embora não recebam salários (Barrett 1980, Jean Gardiner, in Beechey 1987).

Entre nós, veja-se o estudo de Stoer e Araújo (1992) (mais concretamente págs. 90-94) sobre a «utilização» dos tempos livres de rapazes e raparigas, onde é claro o maior número de horas dispendidas pelas raparigas, quer nas actividades agrícolas, quer nas actividades domésticas, quer nas actividades de estudo. Mais ainda, no que se refere ao lazer, o capítulo seguinte desta obra é bem ilustrativo das restrições (de espaço, de mobilidade, ...) feitas às raparigas no menor tempo livre que lhes resta. Assim, salvo os pequenos momentos em que ouvem música, vêem televisão ou visitam as amigas, estas raparigas não parecem poder gerir o tempo. As tarefas têm que ser feitas.

Portanto, quando Correia fala de que a feminilidade está geralmente ligada à *gestão* do tempo livre, eu colocaria alguns pontos críticos. Mesmo em termos

³ A este propósito veja-se artigo no *Público* de Clara Ferreira Alves, onde ela, além da crítica a um anúncio perfeitamente escandaloso do Jumbo, comenta a «tolerância» que as mulheres portuguesas se vêem obrigadas a ter para com situações opressivas porque, em última análise, se sentem económica e fisicamente dependentes da protecção marital.

dos discursos dominantes (estereotípi de género...), a feminilidade está de facto ligada a *não-trabalho-pago* mas também a uma ocupação *útil* do tempo livre (Acker 1992). Na dicotomia interna ao estereótipo da feminilidade, a *inutilidade*, o passeio em espaços exteriores (a *vadiagem*) é sinónimo de perversidade e de imoralidade.

As mulheres são empurradas para usar o tempo liberto do emprego e da escola para tarefas produtivas mesmo na vida doméstica; elas produzem valores de uso cuja falta tornaria impossível a sobrevivência à grande maioria da população⁴. Mais ainda, os homens usufruem mais tempo de lazer, com maiores regalias e, em termos médios com acesso a bens de consumo mais luxuosos do que as mulheres (MacKinnon 1990). À sua situação de subordinação na esfera pública parece corresponder a centralidade das mulheres na esfera privada (McRobbie 1991), o que as tem privado de um exercício pleno da cidadania.

A escola portuguesa não tem reflectido estas questões, o que tem contribuído para a continuação deste *status quo*. Por isso, penso que é relevante equacionar de que maneira a ordem masculina nas escolas tem sido desafiada pelo movimento feminista. As feministas portuguesas ligadas à educação (professoras como Fina d'Armada, Madalena Canha, ..., coordenadoras de projectos de formação de professores/as, como Isabel Romão, Fernanda Henriques, ..., investigadoras como Isabel Barreno, Ivone Leal, ...) têm investido a sua energia à volta de três estratégias de intervenção, diversificadas e nem sempre complementares. Assim, este estado de coisas tem sido desafiado de formas diferentes, por três vias (nem sempre compatíveis no presente): por um lado, forçar a barra institucional (ao nível legal, administrativo, ...) e, por outro, fazer com que as raparigas adquiram competências e atitudes identificadas com o estereótipo da masculinidade (maior assertividade, espírito crítico, protagonismo, mais

⁴ Temma Kaplan (1982) estuda 3 tipos de mobilização feminina em Barcelona entre 1910 e 1918 (o primeiro, em 1910, em solidariedade com uma criança violada e com a sua mãe; a segunda, em 1913, a que ficou conhecida como «A greve têxtil de Constância» que começou nos textéis, mas que se alargou a uma greve geral durante 2 meses (8 de Agosto a 15 de Setembro) com marchas diárias de mulheres, Ramblas abaixo, até à Praça do Palácio; e a terceira, em 1918, que durou 6 semanas (Janeiro e Fevereiro), despoletada pelo aumento do preço do carvão e do pão e que se alargou a greve geral com a mobilização face às distribuidoras de carvão, até à destruição de «music halls» pelo desperdício de energia que representavam, que se transformou numa autêntica guerra das mulheres contra as autoridades).

relação com as tecnologias) para fazerem escolhas profissionais menos estereotipadas (profissões técnicas, ...), ou seja, que as raparigas aprendam a ser mais competitivas para melhor enfrentarem a selva do mercado de emprego. Aos rapazes tentar-se-ia que eles aprendessem mais competências de sociabilidade, de atenção aos outros, mais sensíveis, tolerantes, etc.. A esta estratégia de intervenção para a mudança Arnot (1992a; 1992b) chamou *desgenderizadora*. Outras feministas têm defendido que não se trata apenas de variar a distribuição do género pelas diferentes áreas actualmente segregadas, antes de alterar significativamente a escala social de valores e o *status quo* na sociedade em geral e na escola em particular. Trata-se, portanto, de trazer para o interior das escolas a *cultura feminina* (por muito polémico que este conceito possa ser, Arnot 1993), passando a valorizar aqueles aspectos sociais e culturais que têm sido ignorados ou desvalorizados na sociedade em geral e no ensino em particular. Trata-se de trazer para o seio da escola e das tomadas de decisão política as temáticas consideradas *femininas*, dar visibilidade e tomar em conta o ponto de vista das mulheres (nas tomadas de decisão) e das raparigas (nas construção do currículo nas escolas). A esta estratégia Arnot (ibidem) chamou *centrada nas mulheres*.

Uma outra via aponta para a não cristalização na dicotomia masculino/feminino. Não esquecendo a necessidade de valorizar o que é feminino, alerta para a diversidade dentro do que pode ser chamado de culturas femininas: em termos de classe social, de etnia, de religião, etc.. Sem distinção estratégica face às propostas da Teoria Crítica, esta via identifica-se mais com as correntes das feministas marxistas/socialistas e negras.

Talvez esta revista, ao longo dos diferentes números, vá dando espaço a esta problemática e, no diálogo e no debate, se vá construindo uma escola pública portuguesa *ainda mais* democrática.

Bibliografia

- ALONSO, L. (1994) *A Construção do Currículo na Escola*, Porto: Porto Editora.
- AMÂNCIO, L. (1994) *Masculino e Feminino*, Porto: Edições Afrontamento.
- ARNOT, Madeleine (1993a) «Feminism and Democratic Education», in ARNOT e WEILER (org.) *Feminism and Social Justice in Education – International Perspectives*, Londres: Falmer Press.
- ARNOT, Madeleine (1993b) «A Crisis in Patriarchy? British Feminist Educational Politics and the State Regulation of Gender», in ARNOT e WEILER (org.) *Feminism and Social Justice in Education – International Perspectives*. Falmer Press.
- BARRENO, Isabel (S/d) «A Função Materno-Doméstica da Mulher», texto policopiado.
- BARRETT, Michèle (1980) *Women's Oppression Today – Problems in Marxist Analysis*, Londres: Verso Editions.
- BEECHY, V. (1987) *Unequal Work (Questions for Feminism)*, Londres: Verso.
- CCF (1979) «Recomendação sobre manuais escolares da Comissão da Condição Feminina», in *Boletim 2*, Abril-Junho 79, p. 43.
- EVANS, Judith e ILFELD Ellen (1982) *Good Beginnings. Parenting in The Early Years*, Michigan: The High/Scope Press.
- JAMES, Susan (1992) «The Good-enough Citizen: Female Citizenship and Independence», in JAMES e BOCK (org.) *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics, Female Subjectivity*, Londres. Routledge.
- JOHNSON, R. (1981) «Really Useful Knowledge: Radical Education and Working Class Culture 1790-1948», in DALE et. al. *Education and The State, vol II. Politics, Patriarchy and Practice*, Londres: Palmer Press/ Open University Press.
- KAPLAN, Temma (1982) «Consciencia femenina y acción colectiva: el caso de Barcelona, 1910-1919», in AMELANG, J.S. y NASH, Mary (ed.) *Historia y Genero: Las Mujeres en la Europa Moderna e Contemporánea*, Edicions Alfons el Magnánim – Institutió Valenciàno d'Estudis i Investigació, 1990.
- LANDSDOWN, Richard e WALKER, Marjorie (1991) *Your Child's Development from Birth to Adolescence*, Londres: Frances Lincoln.
- LEAL, Ivone (1979) *A Imagem Feminina nos Manuais Escolares*, Lisboa: Cadernos Condição Feminina nº 11.
- MACKINNON, Catharine A. (1989) *Towards a Feminist Theory of the State*, Havard University Press.
- MAGALHÃES, M.J. (1995) Movimento Feminista e Educação. Em torno da Análise dos Discursos sobre Educação nas décadas de 1970 e 1980. Dissertação de Mestrado

- em Ciências da Educação, especialização Educação, Desenvolvimento e Mudança Social, FPCEUP.
- RHODE, Deborah (1992) «The Politics of Paradigms: Gender Difference and Gender Disadvantage», in JAMES e BOCK (org.) *Beyond Equality and Difference: Citizenship, Feminist Politics and Female Subjectivity*, Londres: Routledge.
- ROMÃO, Isabel (1978) *Situação das Mulheres Portuguesas Perante a Educação*, Lisboa: Cadernos Condição Feminina nº 7.
- SKILBECK, M. (1978) *Culture, Ideology and Knowledge*, Londres: Milton Keynes, The Open University Press.
- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- SUBIRATS, Marina e BRULLET, Cristina (1988) *Rosa e Azul. La Transmisión de los Géneros en la Escuela Mixta*, Madrid: Ministerio de Cultura, Serie Estudios, 19.