
RECENSÕES

«Levantando a Pedra». Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização

Stephen R. Stoer e Luiza Cortesão, Porto: Edições Afrontamento, 2000, 130 páginas

Nunca sei se li o livro ou se o ouvi da boca dos seus autores durante estes 15 anos em que andamos «levantando a pedra» juntos.

Assim acontece por o objectivo de pesquisa ser tão semelhante e tão comum nos seus resultados políticos. Tal como as fontes que nos inspiram, quer no Porto, quer em Montedor, quer em Leça da Palmeira, na Parede, e sempre na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Andamos sempre a falar, a pensar, a lermo-nos, a trocar ideias e a ensinar aos nossos estudantes, a trocar debates com as nossas equipas, essas de indivíduos já crescidos, herdeiros do nosso pensamento e das nossas ideias.

Ideias adquiridas também em debate, na nossa época em que éramos mais novos do que hoje, com Paulo Freire, Basil Bernstein, Jack Goody, Roger Dale, enfim, com o nosso Boaventura de Sousa Santos que criou e desenvolveu toda uma teoria da modernização já pensada, no seu tempo, pelo nosso comum amigo Theodor Shanin.

Um Shanin que nasce de um Marx não Leninizado, dum Marx Hegeliano, dos filósofos de Bauer e Kant. E também dos biólogos cartesianos incorporados pela tradição à ciência social sabedores ou não dessa incorporação.

Um livro que nunca sei se li ou não, a repousar nesse canto da minha biblioteca privada, cheia de textos dos autores que hoje comento. Ou, que hoje, tenho o prazer de expor ao som de um dos discos de Schubert por eles oferecido para o meu prazer. Expor a partir do próprio título, título que faz sentido quando o correlacionamos com o desenho. A sociedade é essa jungla que nos mostra a capa do texto («La Jungla» de W. Lam). E que é o pontapé inicial das ideias desenvolvidas por eles, ao longo do tempo. Progressivas ideias que começaram ao reparar que o social não é o que se vê. O social fica por baixo do que se vê e apalpa, do que se vê e cheira, do que se vê e cabe no nosso modelo etnocêntrico até ficar «tudo bem», como «deve ser», como «Deus manda». Conceitos que o título desfaz.

Desfaz na base da etnografia. Desse viver para entender, no meio dos seres humanos dos quais depois falamos. Falamos de forma política, para mudar, para alterar o plano de actividades que o Estado manda. Como esses livros feitos pelos próprios autores, quer em Viatodos, quer entre ciganos, quer ainda no debate que a realidade dos candidatos a mestres das escolas locais, traz às aulas.

Uma etnografia que repara que o mundo é uma transnacionalização sempre em mar-

cha Embora diga «Época de?», o ser transnacional há que tempos que anda entre nós, de uma certa maneira, a tentar domesticar os outros para serem como o modelo nacional manda Os autores param e dizem que, por baixo da pedra, existem tantos e tão variados seres, que a pedagogia deve ser transformada E que o professor deve ser um etnógrafo Queiram desculpar os autores eles não dizem «devem ser», mas da argumentação, duas ideias aparecem: uma, a demonstração do real diferenciado entre docente e discente não português ou até português, e o docente a precisar entender as ideias dos seus estudantes para ser capaz de pôr em contexto a ciência que o programa manda incutir A segunda ideia que surge é relativa ao caminho que seria bom percorrer com o objectivo do professor ver e ouvir antes de falar a seres mais novos e de outras culturas

O capítulo 1 analisa com todo cuidado esse processo educativo que exclui e torna manifesta a desigualdade entre estudantes Entre estudantes e professores Entre estudantes, os seus pais e os seus professores Caso o capítulo não seja explícito para o leitor, há um título na página 24 que levanta a pedra E não há professor que possa resistir à dita proposta Proposta analítica desenvolvida no Capítulo 2, quando é sugerido que se construa uma escola democrática cujas bases são os pontos das páginas 29 à 32

Permitam-me os autores dizer que os capítulos 3 e 4 são o prazer de fazer a escola democrática Permitam-me sugerir que são o resultado dos anos de pesquisa, e da reflexão sobre os feitos e desenvolvimento político para uma mudança na atitude que a escola deve ter no nosso país Como já acontece na

França, na Espanha, na Grã Bretanha, pioneira nestes campos de adequar o que a cultura tem como saber, à cultura do saber que a criança traz consigo desde o lar Esse lar que é, para mim, a escola central

Donde, trabalhar com os pais e os pais com os filhos, é o fio da navalha da educação intercultural para ser multicultural O Capítulo 5 está sintetizado no título da página 90 que o leitor do livro deve saber entender: não sermos retóricos, mas sermos seres ocupados com a compreensão da identidade nacional dentro da escola: essa heterogeneidade que Wallerstein e Sousa Santos debatem, e os nossos autores materializam nos sítios estudados e pesquisados

Se um dia dissera um deles que era orgulhoso filho de Rousseau e a outra «e agora tu dizias que?», entenderemos a política que estão a propor para o processo educativo, esse que eles sabem e que eu duvido ou pergunto se é ensino ou aprendizagem

Eu agradeço o livro Agradeço porque os meus estudos são para além da escola Tenho horror de entrar na mesma e presenciar a maneira como as crianças são retiradas das suas ideias e fazem duvidar os pais se o que ensinam à pequenada é certo ou se estão enganados O conjunto da obra de Luiza Cortesão e de Stephen Stoer, retira esse medo de ver sofrer a pequenada e os seus pais

Só que, meus amigos, será esta uma política possível de seguir em todas as escolas? Será que os discentes a vão querer aceitar, pelo esforço que significa levantar a pedra e entrar na jungla? Será que tanta beleza de boa vontade feita de forma pessoal nas escolas e nos projectos de Viatodos e da Parede, entre outras escolas, podem ser acompanhados por

professores que entendem o seu trabalho só como a fonte do lucro mensal, sem se lembrarem que é uma forma de vida? A resposta tenta ser dada de forma inteligente no texto: professor leia, pense, sinta e escolha o agir. E o Ministério da Educação, meus caros amigos? Querem fazer de Portugal uma impossível Suíça? A reforma anunciada ainda ontem, já ouvida por mim da boca de autores da mesma, fez-me esperar antes de falar do vosso livro. Um livro que, em conjunto com os de Luís Souta, esse também fundador da análise da multiculturalidade em Portugal, nos anos 80 do século passado, nos fazem pensar.

A bibliografia é como deve ser: larga, ampla, cheia. Uma biblioteca. A editora não podia ter feito melhor ao lançar ao público este texto que devia ser usado na política do Ministério, como livro obrigatório das bibliotecas das escolas de Portugal e livro de consulta para outros países, especialmente na América Latina, continente de mestiços que lutam pelo poder para ensinar aos seus filhos como deve ser: lar e escola juntos, de mãos dadas, no processo educativo do saber pragmático do primeiro e experimental do segundo.

Como aconteceu na tomada de poder no Equador, nas revoltas da Colômbia, do Perú e Venezuela, na perda de tempo que nos fazem ter por causa de um político já velho e que nos desvia do importante: da política educativa britânica, que ninguém entende, no Chile, país no qual ando a pesquisar o que também estudamos em Portugal e na perda de entendimento do ensino da cultura própria e da estatal, no Brasil. Sim, todos eles países periféricos, talvez a desenvolverem-se no século futuro. Nós, semiperiféricos, com intelectuais a tentar tomar o poder do pensar para acon-

selhar e debater. Será que o Estado nos irá ouvir? Pelo menos este texto, os de Luís Souta, os de Ricardo Vieira, os de Telmo Caria. Desisto de propor os meus. Será que esta música de Schubert, oferta vossa, está a prometer um futuro no qual o cientista é consultado, sem que os políticos, esses homens de letras que não pesquisam, se armem em homens de ciência?

Bem ajam! É mais outro livro vosso, mas não é feito à laia de apenas escrever; sai do esforço da pesquisa e da análise, como os autores do tema já invocados no parágrafo anterior. A vossa prosa é didáctica e doce como o mel. Lê-se com extrema facilidade. Obrigado pela vossa pedagogia atenta ao leitor. Vamos à jungla, olhemos o mar, levantemos a pedra. É difícil. Mas, já Durkheim fez e deu a sua vida pela Pedagogia. Como Rousseau. Como João de Deus. Souberam doutros povos e compararam com os deles. Como nós.

Como os autores que comento

RAUL ITURRA

Cambridge, Pencahue e Parede, entre 25 de Dezembro de 1999 e 25 de Fevereiro de 2000

A propósito do mesmo livro

Começando por agradecer o amável convite que me foi dirigido para comentar o livro «Levantando a pedra» de Stephen Stoer e Luíza Cortezão, devo confessar que, num primeiro momento, me senti algo desconfortado com esta tarefa. Isto, porque tendo eu «navegado» na área da Sociologia Rural, da Sociologia Política e da Sociologia do Desenvolvimento,

não me considero nem especialista na área das Ciências da Educação nem sequer na Sociologia da Cultura que lhe estaria mais próxima. Embora tenha retorquido para procurarem outro colega, perante a insistência acabei por aceder ao convite endereçado, primeiro porque a sua leitura poder-se-ia revelar útil para o meu velho e renovado interesse pelas minorias étnicas – como veio aliás a acontecer – e, segundo, porque tal como dizem os autores socorrendo-se de Ardoino (*in* Stoer e Cortesão, 1999:74), as ciências da educação detêm uma natureza “mestiça e poliglota”, na qual se encontra certamente a Sociologia e, como tal, talvez o meu olhar a partir deste campo não fosse de todo descabido.

Uma vez lido o livro com atenção, interesse e até prazer, não posso deixar de felicitar os seus autores por este excelente trabalho que nos proporciona um mais adequado conhecimento sobre os processos educativos, a necessidade premente duma pedagogia multicultural e a importância de implementar políticas educativas que tornem gradualmente real o sucesso duma escola que se pretende democrática.

Logo na introdução, somos confrontados com a sensibilidade dos autores através de uma metáfora feliz em torno da pedra musgosa, ora recoberta de algas na praia, ora incrustada em certos pontos da floresta. A pedra, que aparentemente se apresenta calma, pacífica e harmoniosa, uma vez levantada ou descoberta, revela sob o seu enorme peso a turbulência de bichos ocupados ora na luta pela sobrevivência ora na dominação de uns sobre outros. Assim é, com efeito, a escola de hoje na esfera da política educativa: sob as aparências duma escola dita aberta, democrá-

tica e multicultural, sob a recorrente retórica da escola proporcionadora de igualdade de oportunidades, esconde-se uma escola dita de massas mas refinadamente selectiva, ainda fortemente monocultural, cujo resultado não pode ser desligado de visões e práticas de professores ‘daltónicos’, mas que é sobretudo alimentada por uma política educativa que não rompe com os obstáculos e contrangimentos de fundo (*cf.* também Afonso 1998). Mas vamos por partes.

No primeiro capítulo intitulado ‘Desigualdade, exclusão e processo educativo’, Stoer e Cortesão (1999) estabelecem os parâmetros, a partir dos quais os processos educativos de assimetria e exclusão social poder-se-ão melhor compreender e explicar. Socorrendo-se das reflexões estimulantes de Offe (1984), Wallerstein (1990) e Santos (1995a) em torno das desigualdades e da exclusão social, procuram de modo criativo superar a velha oposição entre estrutura e agência, bem como, sem pretender uma homologia conceptual, entre o global e o local. Este é, com efeito, o texto que, por assim dizer, enquadra os seguintes e a partir do qual os demais se articulam num todo coerente. Por outro lado, Stoer e Cortesão (1999:29 ss), na esteira dos autores acima referidos, abandonam e com justeza o princípio da “neutralidade axiológica” e rompem com os modelos dominantes da sociedade e da escola actuais, seja na forma de uma escola homogeneizante e monocultural, seja na modalidade por eles denominada de uma escola “multicultural benigna”.

Permitam-me contudo a este respeito fazer algumas observações que, embora em parte aplicáveis ao texto de Santos (1995a),

são-no igualmente aos autores na medida em que subscrevem também a distinção analítica entre desigualdade e exclusão. Para Santos (1995a), apesar de a desigualdade e a exclusão serem inerentes à actual sociedade moderna, ambas são consensualmente reconhecidas e classificadas, pelo menos ao nível da retórica, como não legítimas. Se é certo que certas teorias desde o próprio Rousseau (1983) e demais autores iluministas abalaram a crença na 'natural' hierarquia das classes, raças ou géneros e se, por outro lado, algumas teorias neo-institucionais reformadoras, assumindo, pelo menos retoricamente, a defesa da igualdade de oportunidades, consideram como disfuncionais e até ilegítimas certas formas de desigualdade e exclusão sociais, outras há - aliás ainda bem fundas - para as quais a desigualdade social nomeadamente a própria estratificação social é algo de 'natural', de intrínseco a qualquer sociedade, inevitável e, portanto, teórica e socialmente legítima. Aliás, esta concepção, além de perpassar o senso comum, constitui a base 'teórica' justificativa do *statu quo* e da consequente refutação, por parte quer de (neo)liberais quer de sociais-democratas, de qualquer 'veleidade' utópica, igualitária, socialista. Basta fazer uma breve incursão nos teóricos da estratificação de raiz sobretudo americana como Davis e Moore (1972), Parsons (1988), para quem determinadas funções, exigindo maior talento herdado ou adquirido, devem ser premiadas e melhor recompensadas que outras de menor importância ou valor, pelas quais os seus agentes, por incapacidade ou incompetência, devem ser penalizados. Cristalinamente transparentes, tais teorias social-darwinistas ainda não desapareceram do mapa teórico-ideoló-

gico, social e mesmo estatal e retornam de modo recorrente, sobretudo e quando as crises sociais e económicas se agudizam. Mais, não só as práticas como as próprias retóricas em torno da modernização e da competitividade, amíde presentes no discurso político e até retraduzidas em certas leis, assumem, senão tanto a exclusão, pelo menos a desigualdade como um requisito de funcionamento das sociedades modernas, cujas consequências negativas poder-se-ão minorar mas nunca eliminar. Se, por um lado, como refere Santos (1993), o Estado, sendo a condensação de contradições sociais e económicas e mantendo uma relativa autonomia face a estas, necessita de 'salvar a face' e legitimar-se perante os cidadãos e, portanto, assumir-se contra a exclusão social, por outro, não pode deixar de criar as condições necessárias à acumulação do capital e, consequentemente, reproduzir ou até (re)criar desigualdades sociais, velhas ou novas. Por isso, entendo ser imprescindível articular analiticamente exclusão social e desigualdades sociais. A distinção poder-se-á obviamente fazer; porém, convém, antes de mais, sublinhar que, em vez de estarmos perante dois tipos-ideais de nível analítico equivalente, como sugerem os autores na esteira de Santos (1995a), trata-se mais de dois níveis diferenciados de abstracção que, embora se possam reforçar mutuamente, pressupõem, no meu entender e seguindo aqui Bader e Benschop (1989), que a desigualdade detenha prioridade analítica sobre a exclusão social. Embora a exclusão recrie e até reforce certas formas de desigualdade, ela própria é, antes de mais, um produto, um corolário do próprio sistema de desigualdades sociais. É este que não só provoca integração subordi-

nada mas também situações de exclusão por afastamento, expulsão ou eliminação do grupo minoritário, do diferente, apresentando-se amiúde as situações de desigualdade com maior grau de sofisticada subtileza e as de exclusão com eventual maior grau de crueldade (v.g. o massacre de índios, o nazismo, o *apartheid*). Trata-se contudo de processos que, embora diferenciados, se imbricam e exigem uma perspectiva sintética na relação entre estrutura e acção. Nem se diga que, enquanto a desigualdade seria mais um fenómeno socio-económico, a exclusão seria mais socio-cultural. Porque o estar dentro como integrado ou fora como excluído depende fundamentalmente do ângulo ou da perspectiva teórica em que cada um se coloca. Ou seja, o problema da exclusão obterá obviamente três respostas diferentes conforme o analista social se colocar numa perspectiva durkheimiana (exclusão como perda do laço socio-moral), weberiana (exclusão como fechamento social ou usurpação de recursos por parte de determinado grupo estatutário face aos demais) ou marxista (exclusão como desapropriação dos meios de produção e demais recursos políticos e simbólicos, incluindo a não participação nos processos de decisão política), visão esta que certos autores como, por exemplo, Xiberras (1996) incompreensivelmente ignoram.

A concepção marxista poderá contudo ser articulada e enriquecida com a weberiana. Mais, o próprio conceito de exclusão, sendo um conceito originariamente weberiano, em termos estamentais e estatutários, representa, de facto, o lado 'social' que, assumindo a ampla concepção tridimensional do poder em Weber (1978), não pode ser desligado quer

da classe na estrita esfera económica nem do partido ou do Estado na esfera propriamente política. Só uma concepção restrita e algo truncada de exclusão em Weber e sobretudo uma visão durkheimiana poderão comportar equívocos em torno do conceito de exclusão, os quais se traduzem e não de modo inocente em enviesamentos 'científicos', acabam por ser ideologicamente assumidos por certos políticos e pelo senso comum: excluídos seriam apenas uma minoria de pobres, de marginalizados, de minorias étnicas, de beneficiários do rendimento mínimo, havendo até quem hoje proclame que com o rendimento mínimo já não haveria excluídos!

Ressalvando esta discussão mediada e sobre a qual valeria a pena debruçar-me mais atentamente noutra altura, ela não constitui contudo a questão fulcral em função do objectivo desta obra de Stoer e Cortesão (1999), os quais ao investirem num processo analítico de desocultação quanto aos processos de desigualdade e exclusão sociais na esfera educativa, não só operam uma desconstrução da retórica dominante como apresentam ideias originais e estimulantes, assim como propostas alternativas.

Stoer e Cortesão (1999) evidenciam com argúcia as transformações que, concomitantes ao gradual processo de modernização, têm ocorrido na escola em Portugal: uma escola de massas, um processo mais longo de escolaridade, a fragmentação dos currículos, a organização hierarquizada do espaço, o advento de filhos/as de grupos diversos e heterogéneos, os quais, incluindo alguns dos tradicionalmente mais excluídos (filhos de jornalheiros, camponeses pobres, pescadores, emigrantes africanos e outras minorias étnicas como os

ciganos) representam também ora a ocorrência de situações contrastantes, conflituais e não raro violentas, ora a emergência de situações de insucesso ou abandono precoce da escola.

Se as situações de violência são hoje mais visíveis no seio da escola, antes eram-no pela interdição dos filhos dos mais desprovidos em aceder à escola: em qualquer dos casos, tratase de formas de exclusão e violência sobre os grupos despossuídos de recursos. E, quer num quer noutra caso, uma sociedade e uma escola daltónicas não podiam deixar de produzir professores daltónicos, como referem e bem os autores, na medida em que bastantes deles não estavam nem estão mental e pedagogicamente equipados para fazer face ao problema da diversidade e da heterogeneidade da população escolar.

Os autores mostram-se bem atentos à mudança de discurso e retórica oficiais nomeadamente em torno da educação multicultural como forma de 'gestão controlada da exclusão', parafraseando com justeza Santos (1995a) Ora, se um tal discurso dá lugar ao reconhecimento da diferença – o que é, como primeiro passo, positivo –, ele também representa uma outra face que os autores denominam de 'multiculturalismo benigno' (cf. Stoer e Cortesão, 1999) e de folclorização das diferenças assumidas como exóticas (música, dança, alimentação). Quando não caricata, esta folclorização, tranquilizando as consciências e ficando-se não raro pelas boas intenções, comporta efeitos perversos de despolitização anestesiante. Os autores alertam para o facto de o multiculturalismo, quando simples retórica 'inofensiva' e sem consequências políticas, servirá ora para reforçar a guetização, ora para assimilar, numa segunda fase, as

culturas e os frágeis poderes dos grupos minoritários.

É justamente na relação com o poder, a começar pelo estatal, que residem os limites e as ambiguidades da interculturalidade e do "multiculturalismo benigno" e que eu denominaria de tático, perspectiva esta que os autores sublinham claramente (cf. Stoer e Cortesão 1999: 23ss), mas que, no meu entender, poderão com os instrumentos analíticos disponíveis aprofundar mais ainda. Não basta, como muito bem referem, preservar a identidade cultural, há que fornecer meios e recursos que permitam aos grupos ditos excluídos e desprovidos, de modo organizado, conquistarem eles próprios o seu lugar na sociedade, influenciando decisivamente a própria dinâmica do poder local, regional e central.

No capítulo quinto em que Stoer e Cortesão (1999: 89ss) articulam a educação multicultural crítica com o processo de transnacionalização a partir da situação semiperiférica de Portugal (cf. Santos 1993), colocam pertinentemente a questão de saber em que medida o ensino contribui para a formação da identidade nacional ou constitui um último reduto de resistência ao processo de globalização.

Depois de constatarem com base em estudos como o de Araújo (*in* Stoer e Cortesão 1999:90) de que Portugal é um exemplo de precocidade na programação e na institucionalização retórica da escolaridade obrigatória, é, simultaneamente, um caso de implementação tardia e frustrante quanto à concretização de um programa de alfabetização moderno. Segundo Stoer e Cortesão (1999), só propriamente com a Lei de Bases de 1986 se fez um esforço considerável que ultrapassou

as tímidas tentativas, aliás fortemente controladas até ao 25 de Abril de 1974 por um poder não-democrático, ditatorial, funcionando, portanto, como um factor crucial impeditivo de uma democratização de uma escolaridade obrigatória alargada (cf Mónica 1978) Com a emergência da escola de massas surge de seguida e estreitamente imbricada com o fenómeno da globalização capitalista (crise do fordismo e 'revolução' tecnológica), a crise da escola de massas, como justamente sustentam os autores, também respaldados nos estudos de Nóvoa (in Stoer e Cortesão 1999: 94ss) Para estes autores, a escola não só não resolve a questão das desigualdades sociais e culturais mas inclusivamente promove a desigualdade no interior da escola. Possuindo as populações escolares diferenciados graus de recursos económicos, sociais e culturais, os grupos mais desprovidos (filhos de operários, camponeses, minorias étnicas e outros, como o mostram Araújo e Stoer [1993]), ao serem-lhes aplicadas racionalidades educativas aparentemente igualitárias mas monoculturais e pautadas por padrões cognitivos e culturais mais acessíveis e interiorizados pelos grupos com mais recursos, acabam por perder o andamento do 'combóio' educativo nacional! De resto, as culturas dos grupos dominados são vistas por bastantes dos políticos e ideólogos dos sucessivos governos do regime democrático do pós 25 de Abril como posturas 'irracionais', como um empecilho para a desejada modernização do país! Ora, na mesma linha argumentativa dos autores, creio já ser suficientemente demonstrado como falso o pressuposto classista e etnocêntrico de considerar como "irracionais" os comportamentos diferentes de classes dominadas

como, por exemplo, o campesinato (cf Silva 1998)

Neste quadro, não deixa de ser estimulante e produtiva a ideia de Stoer e Cortesão (1999: 96ss) que a "escola de massas, para todos" e a educação multicultural crítica, baseada numa cidadania assente na democracia participativa e certos mecanismos e propostas (v.g. bilinguismo cultural), podem contribuir, pelo menos no caso português, não só para o reconhecimento da diversidade cultural mas também para a promoção efectiva da igualdade de oportunidades em vista do sucesso e não apenas do acesso à escola, posteriormente abandonada por falta de condições reais de sucesso. Doutra modo, como salientam os autores no último capítulo, ao lado de alguns cidadãos europeus de um "Estado não existente", como diz Balibar (1991), teremos simples súbditos ou sujeitos acorrentados ora à ditadura do mercado mundial ora à violência mormente monopolizada pelo Estado e, como tal, privados de certos direitos nomeadamente económicos e sociais.

Não deixando de ser críticos perante a escola monocultural e conscientes dos limites da escola multicultural do discurso oficial e tendo consciência das dificuldades de contornar estes obstáculos, importa salientar este outro eixo relevante da análise de Stoer e Cortesão (1999) não só em termos nacionais como europeus: a percepção da necessidade de, sem perder o horizonte dum novo e diferente modelo de sociedade, potenciar a Constituição da República e demais legislação democrática, de modo a traçar um programa que permita, passo a passo, conquistar espaços contrahegemónicos, a nível micro e meso, no seio da actual sociedade "capitalista e etnocêntrica"

Stoer e Cortesão (1999) não têm uma concepção voluntarista destes processos e, por isso, não deixam de ter plena consciência de que não basta o esforço da escola e a produção de professores etnógrafos vigilantes e críticos perante o 'multiculturalismo benigno', assim como perante a 'europeização benigna'. Mas, por, outro lado, como cientistas sociais comprometidos, não são fatalistas, não cruzam os braços nem adormecem resignadamente as mentes. Pelo contrário, consideram que tais espaços "contrahegemónicos", para utilizar a linguagem de Santos (1995a), passam também, segundo Stoer e Cortesão (1999: 25ss), pela formação e pela consciencialização de professores etnógrafos que simultaneamente sejam educadores vigilantes e críticos, pelo aproveitamento das contradições, inconsistências e fragilidades do sistema capitalista e pela mobilização das virtualidades dos actores e protagonistas ligados ao processo educativo

MANUEL CARLOS SILVA

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo (1998) *Políticas Educativas e Avaliação Educacional Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*, Braga: Universidade do Minho
- ARAÚJO, Helena Costa e STOER, Stephen (1993) *Genealogias nas Escolas. A capacidade de nos surpreender*, Porto: Afrontamento
- BADER, Veit e BENSCHOP, Albert (1989) *Ongeleijkbeden*, Groningen: Wolters-Nordhoff
- BAUIBAR, Étienne e WALLERSTEIN, Immanuel (1991) *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*, Londres: Verso
- DAVIS, Kingsley e MOORE, Wilbert E. (1972 [1945]), «Algunos principios de estratificación» in R. Bendix e S. Lipset (orgs) *Clase, Status y poder*, vol I, Madrid: Euramerica
- MÓNICA, Filomena (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Presença
- OFFE, Claus (1984) «Legitimação política por decisão majoritária» in C. Offe (org) *Problemas estruturais do Estado Capitalista*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro
- PARSONS, Talcott [1988(1951)], *El sistema social*, Madrid: Alianza Editorial
- ROUSSEAU, J.J. [1983 (1755)], *Verhoog over de ongetijheid*, Amsterdam: Meppel
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993) «O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português» in B.S. Santos (org) *Portugal um retrato singular*, Porto: Afrontamento
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995) «Construção multicultural da igualdade e da diferença» in *VII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1995a) *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Nova Iorque: Routledge
- SILVA, Manuel Carlos (1998) *Resistir e adaptar-se. Constrangimentos e estratégias camponesas no noroeste de Portugal*, Porto: Afrontamento
- STOER, Stephen e CORIÊSÃO, Luiza (1999) *Levantando a pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa época de transnacionalização*, Porto: Afrontamento
- WEBER, Max [1978(1920)], *Economy and Society*, editado por G. Roth e C. Wittich, Berkeley e Los Angeles: University of California Press
- WALLERSTEIN, Immanuel (1990) «Culture as

Ideological Battleground of the Modern World-System- in M. Featherstone (org) *Global Culture*:31-56, Londres:Sage

XIBERRAS, Martine (1993) *As teorias da exclusão Para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget

Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública.

Lima, Lícínio, São Paulo: Cortez Editora, 2000, 116 págs.

Impossível ficar insensível à leitura deste texto. Especialmente, porque nele se cruzam e interagem dois autores, Paulo Freire e Lícínio Lima.

O primeiro deixou imensas saudades naqueles que de perto conviveram e aprenderam com ele a defender os ideais de uma escola democrática onde, relembrando as suas próprias palavras, «o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala» (Freire, 1997: 132). Nos outros, que não o conheceram pessoalmente, a vontade de ler e reler os seus escritos e a expectativa, sempre ansiosa de ouvir os amigos de Paulo Freire referirem-se a ele com um misto de alegria e de tristeza que, às vezes, a emoção de uma lágrima vai revelando.

Lícínio Lima porque os que com ele podem felizmente aprender sabem que é a voz do professor crítico, atento, interventor e que, agora neste livro, mais uma vez, defende as suas convicções – com o vigor que lhe é característico – acerca da organização escolar e das «relações possíveis entre educação e emancipação, entre prática pedagógica e liberdade e autonomia, entre ensinar e lutar pela democracia, entre dialogar, ouvindo o outro, e assumir-se (seja educador seja educando) como sujeito da transformação» (1999: 78-79).

Aproveitando o saber profundo que revela possuir do poder que está subjacente aos sentidos das palavras, selecciona-as, inserindo no texto aquelas que melhor traduzem o fluir do seu pensamento. Este, vai-se espraiando numa escrita clara e mobilizadora.

E, assim, à medida que passamos a primeira folha deste trabalho, apercebemo-nos do tecer de uma dialogia profunda de onde sobressaem reflexões analíticas e críticas a partir de questões de extrema pertinência: participação, cidadania, autonomia, decisão, descentalização, democratização dos poderes educativos.

Nestes tempos de modernidade, em que nem sempre as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos» (Freire, 1997: 72) apercebemo-nos que a relevância destas e de outras questões se vai esgotando na gratuitidade de algumas acções, na perenidade de posições assumidas e acaba por desaparecer nas tênuas (in)coerências do nosso ser.

Do nosso ponto de vista, este livro ao eleger como seu protagonista um discurso crítico e aliciante, sugere-nos a nós, leitores, uma via analítica de (re)interpretação das políticas nacionais para a educação que não pode perder de vista a linha de rumo que indica o(s) sentido(s) essencial(ais) da organização escolar, um *locus* de produção de dis-

curso, de regras, de orientações e acções, em direcção à autonomia e à *substancialidade democrática* (Lima, 1998: 19), tal como o autor sublinha, mais uma vez, num trabalho de homenagem a Paulo Freire.

Mas, esta procura da autonomia não se compadece com uma lógica tradicional da distribuição e do uso de poderes que a tutela, mesmo quando se diz interessada numa lógica democrática e de disseminação do poder instituído, paradoxalmente adopta atitudes e produz normativos que pouco ou nada têm a ver com a procura e efectivação de uma vivência democrática contextualizada na autonomia que diz privilegiar para a organização escolar. É que, como muito pertinentemente sublinha ainda o autor,

«[...] governar com outros é mais difícil que governar sobre outros, porque, em suma, proceder a transformações democráticas e participativas a partir de posições autoritárias não partilhadas mas impostas, representa uma contradição fatal para um governo democrático e o exercício da cidadania» (ibid. 49-50)

Ora, nesta linha de pensamento crítico, o autor lembra-nos que a democratização da escola terá de atravessar «todos os níveis (macro, meso, micro) da administração central à sala de aula, do organigrama do sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais» (1999: 70). O que parece significar que as mudanças a ocorrer e a implementar na escola e que passam essencialmente pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos ou pela abertura da escola a práticas pedagógicas que contemplam e promovem a diversidade e a multiculturalidade dos alunos ou, ainda que estimulam a participação dos encarregados de educação e de outros intervenientes do espaço

público não podem assumir-se como mudanças efectivas se estas se verificarem apenas ao nível *meso* e *micro* da organização escolar. Se assim for, a democratização que se deseja efectiva para a escola não se verificará e a Administração Central continuará igual a si mesma, apesar de ir ocorrendo a participação de outros actores na vida das escolas.

No entanto, e apesar da tomada de consciência destas dissonâncias, a participação democrática dos actores ao nível *meso* e *micro* continua a assumir uma extraordinária importância quando associada à tomada de decisão e à partilha de poderes a que o autor se refere num outro trabalho (cf. Lima, 1992: 127), assim como, à questão da abertura da organização escolar à co-participação de «outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores» para além dos alunos e dos professores (Lima, 1999: 23).

À medida que vamos percorrendo a dinâmica da escrita que se nos oferece, apercebemo-nos que nos aproximamos do seu ponto máximo – aquele, quanto a nós, que mais associamos ao desenvolvimento da escola pública democrática – o respeito pela «autonomia do ser dos educandos». Aqueles que como nos vamos apercebendo, raramente são vistos como actores com poder de reflexão e de análise crítica sobre os poderes e contra poderes que são exercidos sobre eles – os alunos. Também sabemos que os alunos, como muito bem sublinha o autor,

«Ao participarem activamente no desvelamento da sua realidade e no processo de criação do seu próprio conhecimento [...] constroem-se enquanto sujeitos [...], rompem com a condição de objectos [...], adoptam uma postura conscientizadora e adquirem novas capacidades de luta e de interferência nos processos de decisão, isto é, tornam-se mais livres e autónomos» (1999: 82)

Deixando de lado situações escolares que se nos afiguram paradoxais relativamente à (não)participação dos alunos na vida da escola (e que, actualmente, tem vindo a estar na ordem do dia), parece-nos que Licínio Lima apela, basicamente, para o entendimento dos sentidos que subjazem à pedagogia de Paulo Freire, que nos ensina a respeitar a individualidade de cada ser em construção e que é profundamente realçado na sua *pedagogia da autonomia*

Para atingir este grande objectivo – a construção de uma discência com autonomia, responsável e com «direito de voz» – o trabalho dos professores terá de passar, necessariamente, pelo conhecimento aprofundado das várias realidades sociais e culturais, raízes (in)visíveis que os alunos assumem (ou não assumem) como suas, para com eles melhor trabalharem e cooperarem tendo em vista a produção de aprendizagens significativas. Poderá ser difícil, mas não nos parece impossível

A escola dos nossos dias não pode descurar esta realidade, plural e dinâmica, sobretudo, quando a essência do trabalho dos professores depende, obviamente, da existência de alunos, isto é, o «trabalho dos professores é o trabalho com os alunos» como clarifica, mais uma vez, Paulo Freire (1997: 71)

Licínio Lima, por seu lado, acentua também esta visão da escola democrática, progressista e emancipatória quando, a dada altura do texto, define, exemplarmente, o que entende por uma prática educativa anti-discriminatória, isto é, uma prática

4. *orientada para a realização dos educandos como seres livres e conscientes, para a aproximação crítica entre a escola e a vida, currículo e experiência social dos sujeitos, ensino e formação moral e cívica, formação democrática e exercício efectivo de práticas*

democráticas e participativas na escola» (1999: 88)

Deste modo, os alunos serão encarados com o respeito inerente à sua condição de seres humanos, intervenientes no acto de educar e de aprender, sujeitos e protagonistas da sua própria acção, com curiosidade, capacidade crítica e deliberativa imprescindíveis à sua educação democrática e cívica (cf. 1999: 90)

Mas, para que a escola aceite esta perspectiva, a dos alunos como actores, terá de reformular os seus objectivos que parecem estar desadequados a esta outra realidade. Por outras palavras, assumir, essencialmente, o respeito do outro (aluno), a consciencialização do poder da autonomia inerente ao ser humano, o reforço de valores democráticos, o ensino para a cidadania, o estímulo da prática da «discussão e da decisão por parte dos seus alunos», a criação de «condições para a sua participação na vida institucional e cultural das escolas, num clima de diálogo, dignidade e respeito» (*ibid.*: 93)

Ensinar, neste caso, terá de passar, essencialmente, pela tomada responsável de decisões conjuntas de professores e de alunos enquanto sujeitos aptos para levar a cabo a transformação da escola

Aos professores «levando a sério a prática docente» caberá, então, deixar de lado a transmissão puramente técnica de conhecimentos que conduz, inevitavelmente à «alienação dos estudantes» e à insatisfação pessoal e profissional dos «indivíduos, grupos e subgrupos concretos, que fazem a educação e que são a escola» (*ibid.*: 94)

Assim, se for este o entendimento que desejamos para a organização escolar e que transparece das palavras do autor, devolve-se a «centralidade educativo-pedagógica e político-administrativa à escola, como instância

auto-organizada e *locus* de produção de políticas educacionais. (1999: 102)

Finalmente, vivemos um tempo em que (re)surge com algum protagonismo a obra de Paulo Freire. Dentro deste renovado espaço social e cultural, este texto, que acaba de ser sujeito ao nosso olhar, poderá permitir, por um lado, aceder ao conhecimento da obra deste grande pedagogo que afirma determinadamente – «não há docência sem discência» e, por outro, permitir conviver com o tecer de uma escrita – interpelante, lúcida, rigorosa e didáctica, onde vários sentidos se entrelaçam – como aquela que Licínio Ima apresenta neste seu trabalho, desafiando-nos a continuar a luta por uma escola que se faça ouvir, ouvindo-se.

Conscientes de que esquecemos aspectos extremamente pertinentes da análise crítica da organização escolar que esta obra perspectiva, mas que outras abordagens possivelmente poderão realçar, ficamos por aqui. Tentamos

acentuar um dos aspectos a que fomos (somos) mais sensível – a participação dos alunos na escola, interlocutores de um diálogo sério e reflectido sobre as políticas educativas e as práticas escolares do seu quotidiano.

A sua presença na comunidade escolar é demasiado valiosa para que continuemos a fingir que eles não existem.

MARIA CECILIA SANTOS

Referências

- FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogia da Autonomia*, São Paulo: Paz e Terra, 5ª ed.
- LIMA, Licínio (1992) *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga: UM/IEP, 1ª ed.
- LIMA, Licínio (1998) «Mudando a cara da escola Paulo Freire e a governação democrática da escola pública», *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 10,

Os «lugares-comuns» na formação de professores

José Alberto Correia, *Cadernos Pedagógicos* nº 40, Porto: ASA Editores, 1999, 32 págs. (1)

Formação de professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional

José Alberto Correia, Amélia Lopes & Manuel Matos, *Cadernos Pedagógicos* nº 49, Porto: ASA Editores, 1999, 80 págs. (2)

Do prescrito ao real e do conhecido à descoberta

Os dois livros têm em comum uma reflexão crítica face a uma certa concepção da formação de professores e pretendem contribuir para a definição e concepção de caminhos alternativos.

Por isso irão interessar obviamente os leitores habituais da revista, mas igualmente outros cientistas sociais e nomeadamente cer-

tos psicólogos do trabalho ou ergónomos que já convivem, desde o fim dos anos 60, com algumas categorias de análise centrais nestas duas publicações.

Assim, José Alberto Correia (1) quer «desocultar» o lugar-comum em que «a qualidade do Ensino está de tal forma dependente da qualidade dos educadores que é evidente que a melhoria das qualificações de cada um

dos educadores acarreta necessariamente uma melhoria na qualidade do Ensino.

Na realidade, encontramos nestes propósitos uma nova expressão de uma já velha desconfiança de certos ergónomos franceses face às acções de formação profissional: considerando-as susceptíveis de reforçar na empresa a ideia de que o trabalhador acaba por ser a «variable d'ajustement du système», correr-se-á o risco de uma marginalização dos projectos de intervenção ao nível das condições e da organização do trabalho.

A recente valorização da «sociedade cognitiva» associada a um discurso essencialmente consagrado ao desenvolvimento de competências parece ter dado razão a este cepticismo.

Contudo, nestes 15 últimos anos, certos ergónomos e psicólogos do trabalho, associando de forma particular determinados contributos das ciências da educação, tentaram melhor definir e alargar um espaço de intervenção onde as acções de formação profissional passam a ser concebidas enquanto vias de transformação das situações de trabalho.

Os laços assim criados entre duas tradições científicas revelam-se claramente nestas duas publicações.

Desde logo quando José Alberto Correia (1) abre o debate sobre a lógica subjacente às análises das necessidades de formação realçando como é importante distanciar-se do «prescrito» e aproximar-se do «real», ir ao encontro da «face oculta» das competências desenvolvidas pelos professores.

O psicólogo do trabalho e o ergónomo sentem-se aqui em terreno bem conhecido, já que um dos seus postulados, enraizado em pesquisas desenvolvidas desde os anos 60, consiste precisamente nesta distinção entre as descrições simplistas das tarefas tal como foram prescritas e as estratégias empíricas progressivamente construídas pelos operado-

res face à complexidade, aos imponderáveis, aos imprevistos e às evoluções das suas situações de trabalho. Aqui, é o professor que nos é apresentado enquanto «bricoleur», desenvolvendo estratégias face a situações educativas incertas, imprecisas e complexas, adquirindo deste modo competências invisíveis que mereciam outra visibilidade social.

Dito com outras palavras trata-se, para José Alberto Correia, de frisar a riqueza de um «real» bem conhecido pelo «ego» mas ignorado pelos «outros» (para retomar as categorias de análise de Christophe Dejours) e de defender a sua integração numa «pedagogia de recomposição» que «para além de se centrar nas experiências mais do que nas carências, deve preocupar-se também com a organização de situações e dispositivos de formação na sua articulação com o exercício de um trabalho reflectido, mais do que com os conteúdos de formação e a eficácia da sua transmissão».

Este mesmo objectivo justifica a outra publicação (2), a sua articulação e os seus conteúdos.

Uma introdução de José Alberto Correia volta por isso a justificar a necessidade de uma reflexão crítica sobre a lógica que, até agora, tem sustentado a formação contínua de professores: os seus efeitos perversos são aqui sublinhados, nomeadamente, e paradoxalmente, a solidão e o sofrimento que parecem caracterizar cada vez mais o dia a dia do professor.

A seguir, o livro apresenta-nos três módulos, originariamente concebidos para a «autoformação de animadores intervenientes na reconversão profissional dos professores de Trabalhos Manuais e de Trabalhos Oficiais».

No primeiro («A análise de necessidades na formação profissional de professores: da

identificação das carências ao sentido das experiências »), José Alberto Correia torna mais concreta a reflexão apresentada na outra publicação. Trata-se aqui de ajudar quem tem como projecto conceber intervenções alternativas cujo objectivo não será, obviamente, a adaptação aos contextos de trabalho, mas sim a sua transformação. O leitor encontrará nesta parte alguns estudos de casos tidos por ajudar numa «operacionalização» da *demarche*.

Aqui, as referências aos contributos de disciplinas científicas enraizadas no mundo empresarial são mais explícitas, mas também mais abertamente críticas (embora nem sempre plenamente justificadas). O leitor julgará da utilidade e das limitações destas transposições para o mundo da educação.

Complementarmente, Amélia Lopes concebeu o segundo módulo («Modos de trabalho pedagógico: a pedagogia da análise») privilegiando as referências a Michel Lesne, conhecido por ter enriquecido a reflexão de quem considera que «a formação só tem sentido se resultar no incremento da capacidade de agir socialmente».

É assim dado relevo à experiência concreta, à formação que provoca rupturas e cria condições para a construção de um novo equilíbrio, fruto da tomada de consciência, a uma pedagogia da análise onde é essencial o trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento do real.

Um conjunto de meios pedagógicos (auxiliares audiovisuais, estudos de casos e de problemas, trabalho em grupos) orientam

igualmente o leitor numa eventual aplicação destas acções colectivas «de apropriação do real».

Por fim, Manuel Matos («A avaliação entre o trabalho e a reflexão») conclui com uma análise particularmente interessante das várias concepções que têm caracterizado os processos de avaliação.

Retemos aqui a sua conclusão: a de uma progressiva autonomia que tem sido reconhecido à avaliação, enquanto instrumento próprio de formação e até de instrumento de intervenção socio-institucional.

Deste conjunto de contribuições fica então um sentimento de «dêjà lu», particularmente para quem acompanhou, estes últimos 30 anos as evoluções da psicologia do trabalho e da ergonomia.

Mas este sentimento é igualmente atravessado por um outro: o que emerge da riqueza e do carácter inovador de um outro olhar, construído pelos autores a partir de um outro terreno de intervenção, caracterizado por outras relações sociais, apresentando provavelmente semelhanças, mas igualmente especificidades.

Mais uma vez, ficámos convencidos da necessidade de um *não respeito* pela divisão do trabalho científico que acaba por nos impor a vida académica e as compartimentações da investigação universitária.

MARIANNE IACOMBLEZ

Ética, Economia e Educação. Ensaio sobre o Vinho do Porto

Henrique Gomes de Araújo, Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1998, 179 págs.

A obra *Ética, Economia e Educação Ensaio sobre o Vinho do Porto*, consiste numa colectânea de sete ensaios publicados entre 1995 e 1998 e constitui «uma condensação nuclear e multimoda» (p. 9) da dissertação de doutoramento do autor em antropologia social. Estes ensaios apresentam-se atravessados fundamentalmente por duas problemáticas teóricas interdependentes: uma de inspiração Weberiana, relativa à relação entre a religião e a economia, especificamente no que se refere à ética económica do protestantismo; a outra, em torno da superação **do dualismo constitutivo da antropologia cartesiana na análise das práticas sociais.**

Quanto à antropologia económica de inspiração Weberiana, a ideia central que o autor procura confrontar – a partir do caso empírico de uma empresa católica romana de grande sucesso empresarial, a «Casa Ferreirinha», produtora e exportadora de Vinho do Porto desde meados do século XVIII – é a da afinidade específica identificada por Weber entre a ética religiosa protestante e um determinado espírito do capitalismo, expresso segundo um ethos particular – em que se conjugam a responsabilidade individual, a contenção e a disciplina – segundo o qual o dever do indivíduo para com o aumento do capital se converte num valor moral por excelência. Todavia, e a despeito da confissão religiosa dos membros da «Casa», aquele quadro moral vai ser o eixo estruturante na condução do destino daquela – na administração da empresa, na organização do trabalho e na sua orientação – e na escolha dos seus servidores, sendo **ainda** o referencial em torno do qual se desenham os critérios de selecção do Director e, por essa via, se convertem os membros da família em potenciais eleitos ou excluídos. Ora, se no

limite, e independentemente da filiação religiosa dos princípios de conduta, é a herança quem escolhe o herdeiro, o que se constitui finalmente como relevante em termos teóricos **é a questão não da racionalidade no singular, mas da pluralidade, da combinação das racionalidades (neste caso moral e económica) que assistem às práticas económicas dos actores, convertendo estas em «práticas sociais totais».**

Esta questão da simbiose entre um tipo de racionalidade económica e um tipo de racionalidade moral, que se converte numa ética económica determinada, que legitima a acumulação de riqueza e que disciplina o seu usufruto segundo um código de honra determinado, atravessa grande parte destes ensaios, bem como a questão da simbiose na reprodução do grupo social entre os rituais do passado retomados (por exp. o da entronização na Confraria do Vinho do Porto) e a racionalidade económica presente.

Este cruzamento de racionalidades convida então à discussão da dualidade que constitui o seu fundamento, a distinção entre razão e emoção, intrínseca à antropologia de inspiração cartesiana, e de que se constituem exemplo nestes ensaios, entre outras, as leituras da empresa como «Casa» e como «Escola». Aquela – porque engloba um conjunto de pessoas cujas relações entre si se geram por via do parentesco (afinidade e consanguinidade) e da propriedade comum – estrutura-se na base de uma gestão em que se combinam inevitavelmente a «racionalidade teórica do cálculo económico», com a «racionalidade prática da afectividade», exercitada «num contexto marcado pela solidariedade que os afectos e as emoções sabem entretecer» (p. 42)

É este cruzamento de relações e de racionalidades que estrutura a reprodução quer da empresa como «Casa», quer da «Casa» como empresa, que convida a concebê-las como «Escola», atendendo aos «saberes circulantes» e privados que percorrem aquele espaço social. Aqueles, configuram-se como saberes (re)produtivos endógenos, não só por referência ao produto, como também por referência ao grupo, sua genealogia e eticidade dos seus membros, sendo (re)produzidos ao longo do tempo quer através da preservação de um

saber oral, de memórias orais e escritas, quer por processos de ensino-aprendizagem em que um saber letrado, exógeno à empresa, é potenciado (re)contextualizado e relativizado por ela.

Por último, nestes ensaios de natureza antropológica que convidam a um olhar sobre o campo das relações entre a economia e a religião, a reflexão teórica alia-se a um sugestivo material empírico.

CRISTINA ROCHA

Comentário ao tema central do nº 13 da ESC

O Projecto da Gestão Flexível do Currículo: mais um contributo para o debate

1. Introdução

A implementação de um outro projecto de escolaridade básica, capaz de se afirmar como uma proposta politicamente democrática, socialmente empenhada e educativa e culturalmente relevante, constitui uma necessidade urgente deste país. Uma necessidade assumida, aliás, pelos actuais responsáveis ministeriais que, entre outras medidas, lançaram o Projecto da Gestão Flexível do Currículo, a partir do qual pretendem avançar para a reorganização curricular do Ensino Básico de forma a contribuir, por esta via, para a credibilização e acreditação social deste nível de ensino.

É face à importância estratégica desse projecto que a revista *Educação, Sociedade & Culturas* o elegeu como temática preferencial da secção «Diálogo sobre o Vivido» publicada no seu número 13. Pode-se, assim, aceder, através da informação obtida pela leitura do debate e dos testemunhos dos diversos participantes, a um conjunto importante de opiniões e de reflexões sobre o Projecto da Gestão Flexível do Currículo que acabou por constituir um pretexto quer para a intervenção pública que protagonizei na Escola Superior de Educação de Leiria aquando do lançamento desse número da revista *Educação, Sociedade & Culturas* quer para o comentário que agora subscrevo com a elaboração deste artigo.

2. Da importância de uma relação criativa com o currículo à ilusão de uma reorganização curricular decretada

Deve reconhecer-se que o Projecto da Gestão Flexível do Currículo que o Despacho

9590/99 consagra resulta de um processo que se inicia, em 1997, com a iniciativa denominada «Reflexão Participada do Currículo» da qual resultou, em 1998, a publicação de um Relatório onde se constata, no conjunto de conclusões que os seus autores elaboraram, que a flexibilização curricular não constituía uma preocupação primeira dos professores inquiridos na medida em que estes não se viam como decisores curriculares, antes remetendo para as estruturas centrais do Ministério da Educação tal responsabilidade. Neste sentido os autores do Relatório recomendavam que:

- se incentivasse o desenvolvimento de projectos de gestão curricular flexibilizada;
- se divulgassem esses mesmos projectos;
- se aprofundasse a reflexão em torno desta temática.

É pois, a partir deste conjunto de recomendações que se explica o lançamento do *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*, do qual não poderemos dissociar outras medidas quer no âmbito do *Sistema de Incentivos à Qualidade de Ensino*, quer no âmbito do *Programa Boa Esperança*, os quais expressam, no seu conjunto, o peso do que Manuel Jacinto Sarmento designa por dinâmica contratualista de afectação de recursos suplementares (Sarmento, 1999), que parece ser um dos traços distintivos da administração educacional portuguesa nas últimas décadas.

Não estamos a enfrentar, contudo, um problema de ordem meramente conjuntural a

ser resolvido por medidas que assentam exclusivamente na valorização da exemplaridade pedagógica de alguns nichos escolares, como parece ser o objectivo do Projecto Boa Esperança, e que, pese a necessidade da divulgação de experiências significativas e educativamente relevantes, muito dificilmente garantirá, pelas mais diversas razões, o seu efeito massivamente reprodutor. A principal tarefa com que se defrontam hoje as escolas do Ensino Básico relaciona-se com a construção de projectos educativos de natureza inclusiva e, por isso, a problemática da gestão diferenciada e contextualizada dos currículos assume uma importância estratégica primordial, a qual não pode ficar circunscrita, por isso, a um projecto mais ou menos periférico.

A questão curricular no âmbito do Ensino Básico implica, antes de mais, a afirmação de uma outra concepção de educação escolar básica que o 25 de Abril, apesar de ter contribuído para a expansão inequívoca deste nível de escolaridade, não conseguiu que fosse mais do que uma promessa ainda por cumprir. Se é certo que a democratização da educação escolar, como finalidade do sistema educativo, recebeu um impulso que não pode ser negligenciado, porque legitimado na crença da distribuição dos recursos educativos como factor potenciador de uma maior igualdade de oportunidades (Sarmiento, 1999), também é certo que tal finalidade se assume mais como uma referência de um programa educativo emancipatório do que como uma realidade tangível e em vias de concretização.

Vários factores poderão contribuir para explicar esta dissonância entre uma sociedade que se assume como democrática e um projecto de escolaridade básica que ainda não o é, o que Manuel J. Sarmiento tende a explicar invocando quer o facto da expansão da escola de massas, em Portugal, ocorrer em regime de contra - ciclo (Sarmiento, 1999)¹, quer o

impacto, na década de 80, do advento de políticas educativas neo-liberais que, apesar da sua natureza mitigada (Afonso, 1999), contribuíram, igualmente, para a inibição das possibilidades democratizantes da escola de massas. Ou seja, segundo Manuel J. Sarmiento, a massificação escolar em Portugal parece não ter gerado uma efectiva escola democrática de massas tendo, em alternativa, feito emergir, o que Lemos Pires designa por uma escola de elites massificada (Sarmiento, 1999). Por isso, no balanço que efectua sobre as medidas empreendidas em Portugal relativas ao Ensino Básico, acaba por concluir que, dificilmente, esse balanço poderia ser mais decepcionante (Sarmiento, 1999). No que diz respeito às *mudanças curriculares* refere que tais medidas não conseguem esconder a permanência, na generalidade das escolas, de um *core curriculum* assente no ler, escrever e contar (1º Ciclo do Ensino Básico) e nos saberes académicos tradicionais (2º e 3º Ciclos do Ensino Básico) o que está longe de configurar um efectivo «mínimo cultural comum» (Collège de France/Bourdieu, 1987: 110) na base do qual se possa configurar e construir um espaço de diversidade pedagógica. E, neste âmbito, é interessante verificar como algumas intervenções contidas na secção «Diálogo sobre o Vivido», que tem servido de pretexto a este comentário, tendem a reproduzir este apelo a um retorno às aprendizagens básicas consubstanciadas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. São contributos de pais-professores que embora não encontrem um grande eco ao nível das outras intervenções deverão ser equacionados como expressões de uma atitude com algum impacto educativo no âmbito da discussão sobre os sentidos da escolaridade básica.

No que concerne à estrutura organizacional, Manuel Jacinto Sarmiento constata que a escola se tem vindo a organizar progressiva-

mente como um espaço dual, quase esquizofrénico, no âmbito do qual coexistem as aulas tradicionais com projectos que visam promover a inovação pedagógica em zonas curriculares periféricas (Área-Escola, Clubes, Actividades Extra-Curriculares, etc.). O Despacho 9590/99, pese o conjunto de finalidades que anuncia, não põe em causa, todavia, a organização curricular atrás referida, questão que, faço notar, os próprios depoimentos coligidos na secção «Diálogos sobre o Vivido» também parecem preferir continuar a ignorar

Reconhece-se, então, que a gestão contextualizada do currículo nos obriga a um confronto com o conservadorismo pedagógico dos mais diversos actores em presença, o que não nos permite, todavia, leituras funcionalistas desse mesmo conservadorismo, e já agora, do corporativismo docente. Iêem que se abordar as dificuldades e as resistências dos professores em se assumirem como gestores curriculares a partir, em primeiro lugar, da afirmação ao longo do anos de uma cultura curricular centralizadora por parte do Ministério da Educação. Por outro lado, a postura dos docentes torna-se mais compreensível à medida que equacionamos o seu mal-estar profissional, derivado nomeadamente:

- das condições de trabalho nas escolas;
- da relação tutelar com o Ministério da Educação e com a sua máquina burocrática;
- das eventuais insuficiências dos projectos de formação inicial e contínua de professores

A falta de expectativas dos docentes relativamente à sua capacidade como gestores curriculares tem, assim, um fundamento. Não a entendamos como um obstáculo mas como um analisador através do qual se revela, entre outras coisas:

- que nos encontramos perante uma atitude que resulta de um processo de transição entre uma Escola Básica marcada pelas contradições inerentes a uma cultura escolar ainda sujeita a uma lógica que favorece um tipo de sequencialidade regressiva e uma Escola Básica de massas, democrática, que se defina pela sua capacidade em lidar positiva e criativamente com a heterogeneidade sócio-cultural dos seus alunos, de forma a potenciar antes de mais o seu desenvolvimento pessoal e social;

- a grandeza do desafio que se lança aos professores, que, exige, mais do que a assunção de competências técnicas, a configuração de um novo conjunto de tarefas que pressupõe um outro modo de conceber a acção docente e de contribuir para uma redefinição da profissão e do seu exercício

É neste sentido que os discursos entusiasmantes sobre a capacitação dos actores locais para a tomadas de decisões, um dos principais eixos do discurso legitimador do Projecto da Gestão Flexível do Currículo, são discursos, pelo menos, descuidados quando não têm em conta uma rede mais ampla de significações acerca das vicissitudes da relação entre os professores e a sua intervenção nas escolas e da resistência pedagógica e corporativa dos primeiros face à proposta do Ministério da Educação. Não chega, por isso, acenar aos docentes com a retórica empolgante das virtudes de uma gestão curricular flexível ou a necessidade imperiosa de se contextualizarem as práticas educativas, quando esse apelo à participação e à auto-responsabilização se circunscreve, apenas, à sua mobilização como actores e não, ainda, como autores. É que não se pode iludir, através do lançamento de projectos como o da Gestão Flexível do Currículo

culo, o facto de não se assumir, ou porque não se quer, ou porque não se sabe, ou porque não se pode, um projecto democrático e inclusivo para o Ensino Básico. Corre-se, neste caso, o risco dos apelos de participação constituírem a expressão, também no domínio da gestão curricular, do que Licínio Lima designa, noutras circunstâncias, por exercício de «recentralização por controlo remoto» (Lima, 1998: 65), através do qual se visa estabelecer outros mecanismos e dispositivos de regulação que mantenham, em função de um novo formato, a relação de subordinação de uma periferia actuante face a um centro decisor que, no mínimo, parece não desejar assumir publicamente esse papel.

É inquietante assinalar, por fim, que os depoimentos se centrem sobre o vasto conjunto de questões que dizem respeito à diversificação das estratégias, à gestão dos tempos lectivos e à articulação interdisciplinar, bem como à criação de novas áreas curriculares e não equacionem nem a questão dos conteúdos programáticos, das diferentes disciplinas e áreas disciplinares, nem a problemática da sua articulação ao longo dos três ciclos. Se as brochuras elaboradas, pelo Departamento de Educação Básica, para a Matemática e a Língua Portuguesa explicitam os princípios orientadores, as competências e os conteúdos nucleares, bem como os níveis de desempenho e as possibilidades curriculares da sua articulação ao nível dos três ciclos, seria de esperar que houvesse referências, mais ou menos, abundantes às propostas contidas nessas brochuras, a qual nos remetem para uma questão fundamental da escolaridade básica: a dos conteúdos das aprendizagens que aí se propõem. Embora se reconheça que a reflexão sobre as aprendizagens no Ensino Básico

não se circunscreve à problemática dos seus conteúdos, não é possível, contudo, ignorar esta problemática no seio de tal reflexão. A diversificação das práticas pedagógicas constitui uma operação fundamental no âmbito de um projecto de educação escolar que se pretende inclusivo, mas, só por si, não o pode assegurar. Contribui para o mesmo, através da atenção que obriga a prestar ao modo como se ensina, mas não permite que iludamos a discussão acerca do que se aprende no nosso Ensino Básico, enquanto etapa fundamental de uma discussão mais ampla sobre o sentido educativo, cultural e político da escolaridade básica.

ARIANA COSME

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo J (1999) «A(s) autonomia(s) da Escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público», *Inovação*, 12, 3, 121-137
- COLLÈGE DE FRANCE / BOURDIEU, Pierre (1987) «Propostas para o ensino do futuro», *CADERNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 5, 101-119
- LIMA, Licínio (1998) «A administração do sistema educativo e das escolas (1986-1996)», in *Ministério da Educação, A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP, Estudos Temáticos, Volume I*, Lisboa: DAPP
- SARMENTO, Jacinto M (1999) «Escola básica: Sinais de Abril em tempo descontínuo», *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 149 - 169
- STOER, Stoer; ARAÚJO, Helena C (2000) *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*, Lisboa: Instituto da Inovação Educacional