

---

## RECENSÕES

---

### **Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia**

**Stephen R. Stoer e Helena Costa Araújo**

#### **Introdução**

Em Junho de 1992 dava à estampa *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi) periferia Europeia* de Stephen R. Stoer e Helena Costa Araújo. Um livro estimulante (porqu)e desconcertante a vários níveis. Que mais se pode dizer (ou escrever) de um livro que nos dá conta de um projecto de investigação levado a cabo no Minho e onde, a propósito da relação entre uma escola (C+S de Viatodos) e as comunidades com que interage, se questiona a especificidade da educação escolar em Portugal? Onde se relaciona sistema mundial (capitalista) com a problemática das classes sociais (central na sociologia) com a da cultura (central na antropologia)? Onde se opta por uma etnografia não antropológica? Onde se afirma a identidade – o *ethos* – daquela escola (e cultura em que mergulha) num sistema educativo tão centralizado (e de sede urbana) como o português? Onde se fala da escola na sobrevivência e transformação dos camponeses-operários? Onde se relaciona cultura masculina e

feminina? Onde se questionam direitos humanos e escola democrática? Onde a coerência metodológica convive com técnicas de recolha de dados que vão da «clássica» análise documental a histórias orais, genealogias e uso diários?

Estas e outras questões dão um pouco a ideia da riqueza e do desafio que esta obra constitui. Situemos, para já, o seu contexto editorial.

#### **Aprendizagem para além da escola**

Em 1991 aparecia no mercado livreiro uma nova colecção através da Editora Escher: «A aprendizagem para além da Escola». Raul Iturra, o seu responsável, elucida, num curto texto em cada livro, que o seu propósito é «dar a conhecer o saber que as pessoas tiram da sua experiência social para suplementar o que a escola não ensina: a didáctica cultural da transmissão oral de ideias, que o saber letrado não incorpora no ensino».

Julgamos que tanto estas palavras como o título da colecção são suficientemente esclarecedores. De facto, os sete volumes dados à estampa até ao

momento<sup>1</sup> têm parcialmente em comum a abordagem de o que, e como se, aprende para além da escola, se não mesmo apesar dela.

O primeiro livro (Iturra, 1991a), um conjunto de ensaios, corresponde ao espraio do pensamento teórico do autor na perspectiva da afirmação de uma antropologia da educação. Trata-se de um pensamento radical, elaborado numa linguagem não hermética, que se debruça sobre a complexa relação entre o «saber letrado» (da escola) e a «mente cultural» (rural).

Os quatro volumes seguintes (Iturra, 1991b; Porto, 1991; Raposo, 1991; Reis, 1991) têm como base um trabalho de campo realizado numa aldeia da Beira Alta

(Vila Ruiva) e coordenado por Raul Iturra. Deste trabalho de campo comum resulta a construção de quatro objectivos teóricos diferentes cuja articulação entre os dados empíricos fornecidos e a reflexão proporcionada por cada autor nos permite adquirir uma perspectiva em que sobressai a complementaridade da interacção entre diversos aspectos da vida social da aldeia e da escola (e sua lógica social).

A meio do Verão passado saiu ainda uma obra de outro antropólogo, Ricardo Vieira (1992), que se debruça sobre as relações formais e não-formais entre a escola e as vivências extra-escolares de um grupo de crianças e jovens do concelho de Pombal, situada no norte do distrito de Leria.

Curiosamente, o livro sobre o qual nos debruçamos é o único, até ao momento, da sua autoria de dois não- antropólogos. Stephen Stoer e Helena Araújo provêm ambos da área da sociologia da educação. Curiosamente também, o seu estudo centra-se nas relações entre uma escola (Escola C+S de Viatodos) e o mundo envolvente (Minho rural), tendo como base a primeira, ao contrário do trabalho da equipa de Iturra, cujo centro de estudo é a aldeia.

### Roteiro de um livro

O título do livro de Stephen Stoer e Helena Araújo – *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia* – é assumidamente «pedido emprestado» à já clássica obra de

---

<sup>1</sup> Por ordem de aparecimento:

Iturra, Raul (1991), *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra – Ensaios de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Escher, Lisboa.

Iturra, Raul (1991), *A Construção Social do Insucesso Escolar – Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa.

Porto, Nuno (1991), *O Corpo, a Razão, o Coração – A Construção Social da Sexualidade em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa.

Raposo, Paulo (1991) *Corpos Arados e Romarias: entre a Fé e a Razão em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa.

Reis, Filipe (1991) *Educação, Ensino e Crescimento: o Jogo Infantil e a Aprendizagem do Cálculo Económico em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*, Escher, Lisboa.

Vieira, Ricardo (1992), *Entre a Escola e o Lar, o Curriculum e os saberes de Infância*, Escher, Lisboa.

paul Willis *Learning to Labour* (1978). Só que, como veremos, rompe com um certo determinismo e fatalismo sociológicos a que a obra de Willis não se consegue furtar.

Os autores começam por elucidar, logo na primeira página, que a «principal preocupação orientadora do nosso livro é: qual a especificidade da educação escolar em Portugal?» (p.11) e que, para tal, «teremos logicamente de perguntar que lugar, ou posição, ocupa Portugal no sistema mundial?» (id.).

O seu estudo «centra-se em torno de três problemas, de natureza cultural, económica e política» (p. 21):

1 – qual o «choque potencial entre a expansão da escola urbana (escolarização de massas) e a cultura rural»? (id.).

2 – qual a «relação percebida entre a escola e o mercado de trabalho que se manifesta nas comunidades escolar e local»? (id.).

3 – «será que a falta de conhecimento, por parte dos professores, da realidade social, não só da escola, mas também da forma como a escola e o sistema educativo estão inseridos no contexto das relações nacionais e mundiais, é conciliável com a concretização efectiva dos pressupostos inerentes á escola democrática?» (id.).

estas questões levam, na opinião dos autores, ao «estudo da autonomia relativa da educação como modo de regulação estatal» (p.229).

O seu trabalho, usando, durante três anos, «uma metodologia de investigação

participada, e onde se utilizaram técnicas de recolha que incluíram genealogias, diários, entrevistas e observação directa» (pp. 22-23) visa cinco objectivos.

1 – «caracterizar as práticas sociais e culturais presentes tanto na escola como na comunidade local (...) de forma a poder tornara visíveis as diferenças e possíveis tensões entre a cultura da escola a cultura camponesa;

2 – «investigar a relação percebida entre a educação e o mercado de trabalho, tanto para rapazes como para raparigas»;

3 – «pesquisar a percepção que a juventude tem do seu futuro no mercado de trabalho (...);»;

4 – «identificar experiências culturais e materiais da juventude como elemento importante no processo de transição da escola para o trabalho (...);»;

5 – «estimular a consciência local sobre as finalidades e as capacidades da escola e encorajar as entidades locais a actuar como agência para o desenvolvimento».

O livro de Stoer e Araújo segue um percurso no sentido macro-micro-macro.

Começando por se centrarem na categoria de semiperiferia europeia de Wallerstein, os autores – seguindo de perto um seu texto anterior, compreensivelmente mais desenvolvido (Stoer e Araújo, 1991) – perfilham a opinião de Boaventura Sousa Santos segundo a qual Portugal semiperiférico se caracteriza por «uma descoincidência articulada entre relações

capitalistas de produção e relações de reprodução social» (Santos in Stoer e Araújo, 1992:14) e por um Estado assente em tensões (p. 14). Apontam, assim, para «um conceito não-determinista sobre o Estado e as políticas estatais» (id.) ou, por outras palavras, para a sua autonomia relativa.

Segundo os autores, uma das particularidades de Portugal semiperiférico é a mutação sofrida pelos camponeses com a sua transformação em camponeses com a sua transformação em camponeses-operários, mutação para a qual assinalam a «contribuição da escola e da extensão da escolaridade obrigatória» (p.17). na sequência de trabalhos como os de Madureira Pinto (1987) e Ramirez Boli (1987) – estes dois, «autores que têm procurado repensar as questões do desenvolvimento da escola de massas utilizando uma perspectiva de sistema mundial [e segundo os quais] possivelmente a competitividade dos países semiperiféricos é melhorada através da escolaridade obrigatória, no sistema inter-estatal» (p.18) - , Stoer e Araújo adoptam como uma das ideias centrais do seu livro a de que a escola de massas garante à condição salarial dos grupos camponeses, grupos, esses significativos (agora enquanto operário-camponeses) na zona em que se desenvolve o seu trabalho.

Os autores alertam ainda para o facto de que a formulação de políticas educativas baseadas no apelo a organizações internacionais como a OCDE, a CEE ou o

Banco Mundial «inadvertidamente pode consolidar o lugar de Portugal no sistema mundial» (p.15).

A Introdução, simultaneamente explicação daquilo em que consistiu a investigação – objecto de estudo, fases, etc. – e mapa das questões teóricas que lhe serviram de bússola, desemboca num primeiro capítulo - «Memória local num espaço social em mudança – em que nos é oferecida uma retrospectiva da vida da aldeia ao longo de quatro gerações: bisavós, avós, pais e jovens. De facto, através de mais de uma dezena de quadros e gráficos com dados demográficos, educacionais e económicos, ficamos na posse de uma sociografia da zona de Viatodos que é complementada com relatos e análise das genealogias e histórias de vida dos jovens da Escola C+S de Viatodos e suas famílias.

As descrições parcelares (e comentários às mesmas) daquelas histórias de vida constituem uma espécie de frescos sucessivos que nos fazem sentir como espectadores de um filme, colorido e animado, em que nos é permitido seguir o desenrolar da vida de toda uma zona e suas gentes ao longo de um século: «as histórias biográficas (...) contribuem para perceber que também aqueles espaços sociais, e aqueles e aquelas que ali habitaram e habitam, construíram histórias de vida difíceis, de resistências duras, de escolhas inadiáveis. Mas também construídas através de solidariedades afectivas, de experiências ricas e variadas, de sentidos vivos» (p.30).

Os dados postos á nossa disposição permitem confirmar o «carácter de semiruralidades» (p.35) da região e perceber como «emigrar surge ao mundo camponês como uma forma de evitar perder a terra e ser proletarizado» pois «a proletarização que aqui ocorreu (...) acabou por constituir-se apenas numa proletarização parcial, com os camponeses-operários» (p.48). Os autores falam-nos também dos papéis ocupados pela família e pela escola enquanto quadros de socialização ao longo das quatro gerações: «A escola quase não aparece referida nesta memória popular, com referências ao período 1870-1945 (...), a frequência da escola primária só se torna uma realidade na geração dos pais destes jovens, nos finais da década de 1950. (...) A escola urbana a invadir os campos é um processo relativamente recente» (p. 50-51), «As famílias aparecem como os centros de aprendizagem de comportamentos e valores aceites, e de aptidões ensinadas para o mundo agrícola e artesanal» (p.51). para Stoer e Araújo, a «imagem que fica a perdura sobre as famílias camponesas, através destes relatos, é a de uma rede fortemente tecida, no sentido em que o trabalho dos seus membros é indispensável para a sobrevivência da sua unidade produtiva familiar a que, por sua vez, se constitui em unidade básica de consumo, administrando e gerindo os bens comuns e tomando decisões sobre necessidades e gastos a fazer com cada um dos seus membros» (pp. 48-49). As relações no seio

da família camponesa revelam um carácter ao mesmo tempo afectivo, hierárquico e rígido» (p.49), com o poder a basear-se na estratificação etária – «o dos mais velhos sobre os mais novos» (p.49) – e no eixo – masculino/feminino.

Uma das características deste livro é que á medida que os autores vão apresentando «dados», vão também, a par e passo, questionando/fundamentando os conceitos, os métodos e as técnicas pelos quais optaram. Assim é que se debruçaram sobre as possibilidades oferecidas pelas genealogias ao permitirem o estudo de modos de vida, formas de socialização e memória local das comunidades, e pelas possibilidades oferecidas pela história oral de fazer o registo da voz (que de voz e não de escrita essencialmente se trata no contexto rural) dos ignorados, dos marginalizados, dos esquecidos. A o pôr ao alunos a entrevistarem pais e avós sobre as suas histórias vida, estão assumidamente, a perfilhar a concepção de Steel e & Taylor (1973) do aluno como jovem historiador. É que, na óptica de Stoer e Araújo, para estes alunos, «conhecer as experiências dos seus antepassados, neste capítulo, funciona como um recurso cultural acrescentado, facilitando a valorização da sua cultura e permitindo aos jovens ganhar poder face á cultura da escola» (p. 48). É também uma tentativa de que a investigação possa também reverter a favor dos «investigados» e de que a cultura rural, «que não constitui uma cultura oficial, não seja marginalizada

no contexto da produção cultural nacional» (p.65).

Seguidamente os autores confrontam-nos com o conceito de *ethos*, fazendo-nos entrar no capítulo talvez mais polémico mas porventura mais original de todo o livro. É que pode parecer contraditório, num sistema educativo tão fortemente centralizado como o português, falar de identidade e especificidade culturais a propósito de uma escola. Contudo, na escola em estudo, «há na verdade numerosas alusões e referências à características específicas, a uma identidade particular, apontadas como permitindo distinguir esta escola de outras, e que se projecta na construção do espaço escolar. Pode assim falar-se do *ethos* desta escola» (p. 27).

Este *ethos* traduz-se essencialmente, no aspecto relacional e expressivo, salientado por todos os membros das comunidades escolares e local «alunos, professores, Conselho Directivo, Associação de Pais, Associação cultural local, etc.» e que desemboca num conjunto importante de actividades extra-curriculares bastante participadas. Para os autores, «o *ethos* da escola de Viatodos é resultado da rearticulação entre a cultura rural em mudança e a cultura urbana (...)» (p.69). Ele aparece, assim, como a forma pela qual a cultura (camponesa) se afirma, ou pelo menos resiste, à cultura (urbana) da escola. Este facto não deve, porém, ocultar a existência de uma cultura masculina «particularmente visível sobretudo no que

diz respeito às actividades físicas, ao desporto» (p.81), e de uma cultura feminina «mais discreta e menos visível» (id.), mais identificável pelas actividades desenvolvidas na escola: ajudar na cozinha, tratar dos fardos da escola, preferência por passear e conversar com as amigas no recreio ou por jogos tradicionais em vez de desporto, etc.

Os autores debruçam-se de seguida sobre os dois padrões de aprendizagem para o trabalho: - o que «é fornecido pela escola e que aponta para o mercado do trabalho oficial» (p.88) e se traduz em opções como hortofloricultura e têxteis;

- «aquele que as famílias camponesas imprimem às suas crianças» (id.)

Na senda do trabalho de Karin Wall (1987) sobre o Minho semi-rural, os autores identificam duas categorias de famílias.

1 – a família monoactiva, mais tradicional com uma divisão de papéis clara e rígida, onde a criança é obrigada a desempenhar trabalho agrícola, e as expectativas quanto ao seu futuro estão aí encerradas; vivem em choque constante com a escola urbana;

2 – a família pluriactiva, com uma maior flexibilidade de papéis e de autonomia de cada um dos seus membros, «parece trabalhar em relativa harmonia» (p.87) com a escola, a qual é vista positivamente devido ao seu papel credencializador.

A relação entre estes dois tipos de família e os padrões de aprendizagem parece clara. Os actores apresentam uma

serie de quadros através dos quais é possível ver como os jovens ocupam o seu tempo fora da escola, ou seja de uma forma muito diversa para cada uma das actividades – domésticas, agrícolas, desporto, religião – e com nítida distinção sexual de tarefas. A quantidade de crianças que desenvolvem um número significativo de horas de trabalho agrícola, permite-lhes secunda as opiniões de Madureira Pinto (1985) e Ferreira de Almeida (1986) segundo as quais estas crianças, juntamente com as mulheres e os velhos constituem um «exército agrícola de recurso» (Pinto in Stoer e Araújo, 1992:93). Não conseguem deixar de chamar a atenção para o facto de que «encontramos, pois, nesta zona, crianças e adolescentes envolvidos em actividades de trabalho manual intensas que necessitam ser tomadas em consideração por parte das instituições educativas e na formulação de políticas educativas, quando a escola nos sistemas democráticos afirma reger-se pelo princípio de igualdade de oportunidades» (pp. 94-95). O quadro que apresentam , mostrando que o trabalho agrícola realizado pelos alunos varia desde 8,5 horas numa turma a 188,5 horas noutra turma, não pode evitar a reflexão que a «organização da escola, concretamente no seu sistema de formação de turmas, aparece como muito evidente uma forma de *streaming*» (p.95).

A relação casa-escola é, para ao autores, simultaneamente de continuidade e descontinuidade (apresenta ambas as facetas), enquanto que a relação escola-

mercado de trabalho oficial é de descontinuidade, e a relação escola-economia paralela é de continuidade. A maior parte dos jovens só encontra trabalho «clandestino» nas pequenas fabriquetas: «a aprendizagem para o trabalho no Portugal semirural parece significar, sobretudo, aprender a sobreviver numa economia clandestina ou a aprender a viver com a frustração de um sonho nunca realizado» (p.103).

Na realização dos eu projecto é de registar a opção de Stoer por uma etnografia crítica, cuja preocupação fundamental «é fornecer um forma de poder aliar agência humana estrutura social» (id: 23). Em consonância com este conceito, entendem cultura como uma pratica social, conceito que resulta da tensão entre cultura entendida como «um modo de vida, como aquilo que é inerente a práticas sociais resultantes de um modo de produção e reprodução (a cultura camponesa; a cultura rural; a cultura semi-rural), e cultura [entendida] como uma actividade criativa, como aquilo que implica que as próprias estruturas sejam constantemente criadas e recriadas» (id:25). Recusam, assim, uma concepção acabada e determinista de cultura - «seria, de facto, um beco sem saída para a nossa análise se as culturas estivessem presentes na escola, à partida, como culturas completamente formadas (determinadas)» (id: 26).

Stoer e Araújo não esquecem que «se a cultura tem de ser compreendida tanto na esfera produtiva como reprodutiva,

necessita de se questionar a forma como o género (tal como a etnia, a classe e a região) interfere na sua construção» (p.113). Baseando-se em Mc Robbie (1991) lembram, assim, que «pela sua situação estrutural de subordinação, a cultura feminina não atraiu a atenção dos estudos sobre culturas juvenis que tenderam a focar as actividades que se desenrolam na rua, onde as raparigas estão menos presentes, e no trabalho, onde são distintas as expectativas que sobre elas se exercem. A esfera da família e da vida doméstica foram genericamente esquecidas» (p.114).

Não pretendendo apresentar a cultura juvenil – conceito por si também discutido – de Viatodos, tentam, porém, «uma primeira abordagem do que significa ser jovem nas aldeias que a escola serve» (p.111) na medida em que, sendo certo que a juventude é em larga medida criada como categoria social» (id.), também não é o menos que «estes jovens estão envolvidos em práticas e condições (institucionais e outras) diferentes dos membros mais velhos das suas famílias, com implicações para a forma como actuam e para as visões do mundo que sustentam» (id.).

Depois da discussão do conceito de cultura e das razões da exclusão do estudo da cultura feminina pelas ciências sociais, Stoer e Araújo apresentam, ao longo de uma dúzia de páginas, a «voz – transcrições – das raparigas e dos rapazes de Viatodos acerca do que fazem fora da escola. Pela sua leitura torna-se claro que, por um lado, uma «boa parte [destas e destes jovens] está

envolvida em actividades de produção agrícola, doméstica e também, em menor escala, oficial» (p.131), e por outro, que são actividades de reprodução estrita do agregado doméstico que consomem muitas horas passadas em casa» (p.129), o que não os entusiasma, preferindo claramente a escola, quanto mais não seja pelo convívio com os seus pares que esta proporciona.

Outro dado salientado é que há uma divisão clara na ocupação dos tempos de lazer de acordo com o tipo de família e o género a que pertence. Nas famílias monoactivas quase não há tempo para ver televisão (uma das actividades mais comuns) e as raparigas desenvolvem a maior parte das suas horas de lazer dentro de casa - «o café continua a ser um espaço sobretudo masculino» (p.135). Stoer e Araújo falam, assim, da existência de distintos padrões de vida.

O papel do controlo familiar, exercido «com alguma visibilidade» (p. 138) – nomeadamente através da dependência económica - , é outro dos aspectos abordados pelos autores que referem o papel da mãe, «dado a sua centralidade no governo doméstico, como também a sua crescente presença no trabalho do campo minhoto, trabalhando no dia-a-dia, em muitos casos sem a contribuição do marido, ausente para a oficina, o estaleiro, a fábrica» (p.138).

A fraca «identidade específica» (p.139) destes grupos de jovens, quando comparada com os das zonas urbanas, é posta em paralelo com outros dos seus

traços caracterizadores, que é o facto de que «a juventude de Viatodos sublinha que gosta de viver no campo» (id.). Quanto às expectativas de sair da aldeia - «as férias como conceito na cultura rural deve a sua emergência, em grande parte, à escola» (p.140) -, elas são consideravelmente mais notórias nos rapazes do que nas raparigas, «cuja mobilidade aparece como muito condicionada e restrita à casa da família e aos espaços mais directamente com ela relacionados, com vidas mais estruturadas do que os seus pares masculinos (...)» (p.143).

A realidade comum a todos estes jovens – famílias mono/pluriactivas, rapazes/raparigas – é o trabalho rural e semirural, sendo através dele que se afirmam como produtores de uma cultura em mudança (p.143).

Na parte final do seu livro, os autores lidam com questões em torno da problemática da escola democrática e dos direitos humanos. Naturalmente não poderiam deixar de abordar a questão de qual a relação entre o princípio da igualdade de oportunidades educativas, assumido retoricamente pela escola de massas, e a cultura semirural de Viatodos. A questão é tão mais complexa quanto Portugal vive em simultâneo a crise e a consolidação da escola de massas: «A crise da escola de massas em simultâneo com a sua consolidação, num país com uma especificidade própria, tem o efeito de trazer, para o mesmo espaço e o mesmo tempo, lutas sociais que em países do centro

ocorreram separadamente (p.147). A contradição entre o «processo (lógica de acumulação) e o contexto (promoção de igualdade de oportunidades) assume uma dimensão e uma especificidade só explicáveis à luz da posição do país no sistema mundial» (p.152).

A especificidade portuguesa resulta, assim, na opinião dos autores, do cruzamento entre o processo e o contexto nacionais. O primeiro leva à «hipótese de uma escola de massas menos baseada na classe social do que a que se desenvolveu nos países do centro europeu» (p.154); o segundo revela a «subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas económicas e industriais» (id.), provocando a (quase) inexistência de alianças entre «agentes da esfera de reprodução (professores) e agentes da esfera de produção (pais e trabalhadores)» (id.).

Para Stoer e Araújo há que cumprir as promessas da modernidade (consolidação da escola de massas com o que isso implica de interiorização de direitos humanos e sociais básicos) e da pós-modernidade (crise da escola de massas que leva ao necessário confronto entre culturas): somente deste modo «será possível desfilar a existência do fosso cultural entre a cultura nacional» (p.156).

### **Um olhar e algumas interrogações**

No final dos anos 70 Karabel e Halsey (1977), ao fazerem o ponto da situação sobre a sociologia da educação,

davam conta de que os anos 80 necessitavam de estudos que estabelecessem a ponte entre o macro e micro-sociológico. Os anos 80 passaram e o contexto português daquele ramo do saber não permitiu grandes «voos». Consideramos um dos aspectos mais interessantes da obra em análise precisamente o estabelecimento daquela ponte, tanto mais que ainda não é uma situação corrente entre nós.

Naturalmente que desbravar caminhos ou percorrer sendas pouco trilhadas é sempre ingrato. Construir pontes tem o seu quê de aventura. E desventura.

A obra de Stephen Stoer e Helena Araújo é de certa forma, circular. Começa pelos conceitos de sistema mundial, semiperiferia europeia, Estado, sistema educativo, Portugal (domínio macro), passa pela análise de uma comunidade, uma escola e uma cultura juvenil «concretas» (domínio micro) e termina com questões ligadas aos direitos humanos e escola democrática numa comunidade, em Portugal e no sistema mundial (domínio macro). Se o percurso é basicamente este, ele não é, no entanto, linear. Várias vezes os autores o curto-circuitam.

Este percurso é possível através de uma opção metodológica não dogmática. Os autores mostram-se de acordo com o princípio de Martyn Hammersley e Paul Atkinson (1983: X) segundo o qual «methods must be selected according to purposes; general claims about the superiority of one technique over another

have little force». Não se trata, contudo, de um eclectismo estéril ou pomposo. A opção por uma etnografia crítica, fundamentada e coerente com as técnicas de recolha de adoptadas (nomeadamente aquelas menos usuais entre nós no campo da sociologia da educação, como são o caso das genealogias, diários e história oral), tornou possível aquela caminhada. De facto, a etnografia crítica, ao ter como preocupação «fornecer uma forma de poder aliar agência humana com estrutura social» (p.23), constituirá um excelente meio de estabelecer a ponte micro-macro. É também enquadrada nesta opção metodológica que a utilização de técnicas como a história oral não corre o perigo de produzir «dados» descontextualizados. Claro que a escolha de uma técnica destas, ao privilegiar dar voz aos socialmente marginalizados e esquecidos, constitui uma opção tão teórica quanto ideológica (tal como o seria qualquer opção). Só que esta escolha – através da concepção do jovem historiador – e, uma vez mais, coerente com um dos objectivos propostos: «estimular a consciência local sobre as finalidades e as capacidades da escola, e encorajar as entidades locais a actuar como agências para o desenvolvimento» (id.). Os autores são muito claros ao firmarem que «conhecer as experiências dos seus antepassados neste capítulo funciona como um recurso acrescentado, facilitando a valorização da sua cultura e permitindo aos jovens ganhar poder face à cultura da escola» (p.48). Não é também por acaso

que Stoer e Araújo definem a sua investigação como sendo participada (p.22).

A coerência entre métodos e críticas estende-se ainda à das opções conceptuais. É o caso, por exemplo, do entendimento da cultura como prática social, uma prática que permite aos seres humanos, em cada momento e contexto históricos, criarem e re-criarem as estruturas nas quais estão inseridos. A relação dialéctica indivíduo-sociedade e indivíduo-estrutura perpassa por todo o trabalho.

O capítulo sobre o *ethos* da escola, já o dissemos, é tão interessante quanto polémico. Debruça-se sobre a questão fulcral da relação entre culturas – a da escola e a local – bem como da relação entre cultura e classe social. Os autores afirmam que a escola de Viatodos consegue criar uma certa identidade cultural que se manifesta através daquilo a chamam a sua ordem expressiva. É através do ambiente acolhedor – testemunho por alunos e professores e pais -, através das actividades extra-curriculares e através da introdução de disciplinas ligadas ao meio, como hortofloricultura e têxteis, que se manifesta o *ethos*. Segundo os autores, esta é a forma encontrada pela cultura local (rural) para se afirmar perante a cultura (urbana) da escola. De algum modo é a forma encontrada pelos indivíduos para resistirem, por muito parcialmente que seja, à estrutura: «o *ethos* da escola tem mais a ver com um espaço de negociação através da cultura e menos a ver com uma determinação de classe social» (p.69).

A dúvida que se coloca é que se, por um lado, «é através do *ethos* que é atribuído valor ao que é normalmente desvalorizado pela escola» (p. 80), e que «é cultura camponesa que determina a cadência, o ritmo, a identidade expressa da escola» (id.), por outro, «é inegável que a cultura urbana, académica, literária, se impõe na sala de aula, sobretudo no momento da avaliação dos alunos» (id.). Parece criar-se um duplo espaço intra-escola, o da sala de aula (cultura urbana) e o fora dela (cultura rural), que testemunha uma relação de incomunicação: «faz sentido, pois, falar de distância e mesmo de choque cultural que ganha expressão na sala de aula, através da forma como os alunos comentam os professores e as matérias; na sensação explicitada de pura incomunicabilidade ( estive atento, mas não percebi nada)» (p. 99)...

A sensação que fica é que a escola, enquanto instituição transmissora/reprodutora de uma cultura estranha à do meio, tenta ser acolhedora e cativar os alunos ( e famílias) através de todo um clima e um conjunto de actividades que, por sua vez, acabam por ser estranhos ao que se passa nas actividades ligadas ao currículo forma. A excelência académica não parece ser propriamente uma prioridade para ninguém . Stoer e Araújo várias vezes dão conta que a escola é encarada por alunos, professores e famílias sobretudo pela sua função de credenciação. O acesso à cultura socialmente dominante por parte dos filhos dos camponeses ou camponeses-operários

parece, assim, nem chegar a ser uma miragem, na medida em que não haverá sequer expectativas nesse sentido. Coloca-se a questão de se a reprodução social e cultura não continuará a ser a norma numa escola que os alunos (e professores e comunidade) até gostam de frequentar (indicadores do tipo de taxa de repetência, global e por categoria social, poderiam se aqui de alguma utilidade)...Aliás, os autores falam na «tradução e subordinação deste *ethos* às determinações de classe social em momentos cruciais da vida escolar (por exemplo, nos momentos de avaliação dos alunos)» (p.69).

Outra das características deste livro é a que respeito à relação sociologia-antropologia. Se a análise macro que é feita – com a reflexão em torno de conceitos como sistema mundial, semiperiferia, Estado, autonomia do sistema educativo, etc. - se situa num campo mais tradicional da sociologia (o que até é reforçado pela bibliografia a que se recorre), já os capítulos sobre a escola e a comunidade nos levam a perguntar se não poderiam ter sido escritos por um antropólogo. Isto é particularmente visível se nos situarmos no ponto de vista metodológico: a opção por uma etnografia crítica e por técnicas de recolha, como as histórias orais, as genealogias ou o uso de diários. Interessante a afirmação de que não houve a «pretensão de se ter escrito etnografia na tradição antropológica» (p. 25). Poder-se-á falar de uma etnografia sociológica? Qual, então, a diferença entre ambas? Por outro

lado, o livro constantemente intersecta a problemática das classes sociais (central na sociologia) com a da cultura (central na antropologia).

Os olhares parecem cruzar-se, as caminhadas convergir, o esbatimento entre fronteiras uma realidade cada vez mais tangível. Casamento de conveniência ou já um outro tipo de interdisciplinaridade? Unidade do social/ pluralidade das ciências sociais ou unidade do social/unidade (parcial) de algumas ciências sociais? Serão o objecto e o método suficientes para demarcação de territórios? Tenderá esta demarcação fazer progressivamente menos sentido? Este livro levanta algumas questões epistemológicas interessantes.

É um livro também interessante e rico do ponto de vista teórico. Não adopta explicitamente nenhuma teoria global, mas o questionamento que vai fazendo a par e passo, quer em termos de objectivos quer de conceitos usados, permite um mapear constante do terreno que vai sendo percorrido. O cruzamento das problemáticas das classes e a da cultura com a do género é um sinal daquela riqueza.

O livro levanta ainda questões que directa ou indirectamente se prendem com a formação de professores. Stoer e Araújo alertam para o facto de que «embora muitos professores nesta escola posam reconhecer a existência de diferentes culturas no espaço escolar, existem dúvidas sobre o grau de conhecimento que detêm sobre as diferenças culturais presentes na sala de

aula, conhecimento esse que também não parece ser foco de reflexão central» (p.98). Esta distinção que os autores estabelecem entre reconhecimento e conhecimento das diferenças culturais presentes na escola chama a atenção para a necessidade de uma formação de professores sóciopsicopedagógica e não apenas psicopedagógica, como ainda é corrente ouvir-se. Claro que não basta reconhecer as diferenças. Torna-se imprescindível saber o que fazer com elas. E parece-nos que, de um modo geral, a formação de professores (nas suas várias vertentes: inicial, contínua, em serviço) ainda não se sabe como abordar devidamente esta problemática. Aliás, julgamos importante a explicitação que os autores fazem ao argumentarem que «às vezes o que está em causa não é uma questão do grau de conhecimento que os [os professores] detêm, mas mais como mobilizar esse conhecimento na forma de dispositivos pedagógicos capazes de enfraquecer as fronteiras entre a escola e a comunidade» (id, nota 16).

De registar que os conceitos por vezes aparecem como pares de oposição: sistema mundial/ cultura local, cultura masculina/ cultura feminina, família mono/ pluriactiva, padrão de aprendizagem da escola/ padrão de aprendizagem da família, rural/urbano, cultura/ classe social, reconhecimento/ conhecimento da pluralidade de culturas.

Um dos aspectos a referir ainda é que uma obra que tenta encontrar um certo equilíbrio entre o macro e o micro-

sociológico será certamente acusada de pobreza ou falta de fundamentação teórica, por uns, e falta de investigação empírica, por outros. Nem sempre «a virtude está no meio». Nem sempre há virtude...

Outra questão sugerida pelo livro é qual o efeito de uma investigação com a natureza desta junto daqueles que (e, eventualmente, com quem) se investiga. Ficamos sem nada saber sobre isso, resta saber se por opção (os autores publicaram recentemente outro livro com base no mesmo projecto<sup>2</sup>, que ainda não conhecemos, e que poderá abordar este assunto), ou se porque ainda é cedo para ter «resultados». Pela leitura do livro ficamos na realidade sem saber qual a avaliação do que foi feito até ao momento, o estatuto dos diversos intervenientes no processo de investigação participada, se esta já acabou, se continua com outras modalidades, etc.

Mesmo ignorando se haverá «cenas dos próximos capítulos», só por si a leitura deste livro já é suficientemente estimulante. Um livro que revela uma reflexão crítica constante e uma imaginação metodológica e sociológica que um Wright Mills não desdenharia.

## Referências

Almeida, João Ferreira (1986), *Classes Sociais nos Campos*, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa

Hammersley, Martin e Atkinson, Paul (1983), *Ethnography; Principles in*

---

<sup>2</sup> *Genealogias, a capacidade de nos Surpreender*, Ed. Afrontamento, Porto, 1993.

- Practice*, Routledge, Londres e Nova Iorque
- Iturra, Raul (1991a), *Fugirás à Escola Para Trabalhar a Terra – Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*, Escher, Lisboa
- Iturra, Raúl (1991b), *A Construção Social do Insucesso Escolar – Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa
- Karabel, Jerome e Halsey, A. H. (1977), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, Nova Iorque
- McRobbie, Angela (1991), *Feminism and Youth Culture: from Jackie to Just Seventeen*, MacMillan, Londres
- Pinto, José Madureira (1985), *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas*, Afrontamento, Porto
- Porto, Nuno (1991), *O Corpo, a Razão, o Coração – A Construção Social da Sexualidade em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa
- Raposo, Paulo (1991), *Corpos, Arados e Romarias entre a Fé e a Razão em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa
- Reis Filipe (1991), *Educação, Ensino e Crescimento: o Jogo Infantil e a Aprendizagem do Cálculo Económico em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa
- Santos, Boaventura Sousa (1985), «Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial», *Análise Social*, 87-88-89.
- Steel, D. J. e Taylor, L. (1973), *Family History in Schools*, Philimone, Londres
- Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (1991), «Educação e Democracia num país Semiperiférico (no Contexto Europeu)» in Stephen Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – uma Abordagem Pluridisciplinar*, Ed. Afrontamento, Porto
- Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*, Escher, Lisboa
- Vieira, Ricardo (1992), *Entre a Escola e o Lar, o Curriculum e os Saberes de Infância*, Escher, Lisboa
- Wall, Karin (1987), «Modernisation et Dynamique Familiale: le cas de la Famille Paysanne Portugaise» in Gonçalves, A. et al (Orgs.) *La Sociologie et les Défis de Modernisation*, Faculdade de Letras, Porto

PEDRO SILVA