

## PROFESSORAS/ES E PEDAGOGIAS: A DIFERENTES PÚBLICOS, DIFERENTES POSSIBILIDADES DE CONSTRUIR UMA ESCOLARIZAÇÃO DE (IN)SUCESSO?\*

Maria José CASA-NOVA

Universidade do Minho

**Resumo:** Tendo por base um trabalho de investigação realizado nos anos lectivos de 1997/98 e 98/99 com professoras/es dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, de uma escola situada num bairro periférico da cidade do Porto, procuraremos desenvolver alguma reflexão sociológica acerca de como o conhecimento considerado socialmente válido é distribuído nesta escola a crianças de classes sociais e de minorias étnicas desfavorecidas. Ao mesmo tempo, iremos tecendo algumas considerações em torno dos possíveis efeitos das práticas pedagógicas destas/es professoras/es na manutenção e perpetuação de desigualdades escolares e sociais.

Diversos investigadores no campo da sociologia crítica da educação têm, ao longo fundamentalmente das últimas três décadas, desenvolvido reflexão em torno da instituição escolar enquanto reprodutora das desigualdades sociais existentes. São disto exemplo as investigações realizadas por P. Bourdieu e J. C. Passeron (principalmente aquelas que reflectem acerca da escola enquanto reprodutora da cultura de determinados grupos sociais, através de um currículo escolar expresso no código cultural dominante), as investigações de S. Bowles e H. Gintis (nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da “teoria da correspondência”, que visibiliza a escola enquanto instituição socializadora das futuras relações hierárquicas no trabalho, fundamentalmente através do chamado “currículo oculto”) e ainda os contributos de L. Althusser (nomeadamente através da reflexão que desenvolveu acerca da escola como “aparelho ideológico” ao serviço de uma classe dominante), M. Young (pelo seu contributo ao nível da desconstrução do currículo formal enquanto produto de escolhas culturais de um determinado grupo social) e M. Apple (pela visibilização das “funções” contraditórias que a escola é chamada a desenvolver numa sociedade capitalista, ao nível político, ideológico e económico).

Todas estas perspectivas puseram em causa uma visão sociologicamente ingénua da Escola: a crença na sua contribuição para o esbatimento gradual das desigualdades de classe, etnia e género, fundamentada essencialmente em perspectivas meritocráticas.

Não esquecendo no entanto que um dos contextos fundamentais de reprodução é fundamentalmente a sala de aula, através das práticas pedagógicas e das expectativas que as professoras e os professores desenvolvem *com e sobre* os seus alunos e alunas, é sobre os elementos que no interior da sala de aula contribuem também para a manutenção e perpetuação de desigualdades escolares e sociais ou para contrariar esses processos de reprodução, que nos iremos debruçar neste artigo.

### **Práticas pedagógicas e discursos das professoras**

Através de conversas informais que mantivemos com elementos da Comissão Instaladora e com várias professoras da escola, e das entrevistas que realizámos<sup>1</sup>, começou gra-

---

<sup>1</sup> No trabalho de campo levado a cabo no interior da escola, para além da observação participante realizada em várias salas de aula do 1º ciclo e na sala de professores/as, realizámos entrevistas a professores/as dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, escolhidos/as em função do tempo de permanência na

dualmente a tornar-se claro para nós a existência de uma orientação concreta da escola relativamente à escolarização das crianças, que ia no sentido da adopção de uma política educativa comum àquele corpo docente no que concerne aos níveis de exigência académicos, mas ausente no que diz respeito a orientações relativas à construção de práticas pedagógicas contextualizadas e que atendessem à diversidade cultural. O papel que a escola desempenha ou possa desempenhar no futuro daquelas crianças aparece, frequentemente, reduzido ao ensino de conhecimentos rudimentares de leitura, escrita e cálculo e à socialização para normas de comportamento. A ideia principal veiculada pela Comissão Instaladora e partilhada por grande parte das professoras da escola com quem dialogámos, era a de que, face ao ambiente socio-familiar da população estudantil da escola, esta não poderia exigir aos seus alunos e alunas os mesmos conhecimentos académicos que seriam exigíveis em escolas inseridas em meios socio-económicos favorecidos. Neste sentido, na perspectiva das professoras, tornava-se necessário adaptar os níveis de exigência académicos à realidade socio-económico-cultural das crianças, o que significava baixar os níveis de exigência para metade do desejável e socializar as crianças em normas, regras e valores aos quais estas não tinham acesso na sua socialização familiar e que as professoras consideravam necessárias para uma posterior e bem sucedida inserção no mercado de trabalho. Como nos referia uma das professoras da escola em conversa informal:

“No primeiro ano que vim para cá trabalhar valeu-me o apoio e a colaboração principalmente de uma colega que me disse para eu não me preocupar em ministrar conhecimentos, em cumprir um programa, como nas outras escolas. O que interessava era socializar as crianças, ensinar-lhes regras, maneiras de estar. E realmente aquelas crianças não sabiam nada: entram na sala atrasadas sem bater à porta, não sabiam estar sentadas, não pediam licença para falar, não cumprimentavam as pessoas... no final do ano já faziam isso tudo”.<sup>2</sup>

Face à realidade socio-económica da população residente no bairro (na sua maioria pertencente a classes sociais desfavorecidas), baseadas nas imagens pré-construídas acerca da população e na leitura dos dados relativos à profissão e escolaridade dos progenitores fornecidos pelas crianças no início do ano escolar, as professoras e os professores constroem expectativas, por vezes não consciencializadas, acerca do seu público escolar quanto às suas possibilidades de êxito ou de fracasso escolar e quanto ao seu futuro profissional. Estas expectativas tornaram-se também visíveis na observação participante realizada.

---

carreira (entre zero e cinco anos, dez e quinze anos, vinte e trinta anos) e dos anos de permanência na escola (até cinco anos, entre cinco e dez anos, entre dez e quinze anos, entre vinte e trinta anos). A razão da utilização destes critérios foi, por um lado, procurar conhecer e compreender se a posição na carreira influenciava a forma de estar na profissão em termos de ideologia de ensino, de práticas pedagógicas e de espírito de grupo e, por outro lado, perceber se a maior ou menor permanência naquela escola influenciava a visão, expectativas e práticas pedagógicas face ao público escolar em análise.

<sup>2</sup> No entanto, esta forma de perspectivar a comunidade e as crianças e jovens que frequentavam a escola por parte das professoras, que se traduz em níveis de exigência académicos substancialmente reduzidos por relação aos níveis de exigência existentes em outras escolas, não tem subjacente uma intencionalidade negativa, dada a convicção do corpo docente de assim estar a contribuir para o bem estar daquelas crianças e para a sua futura inserção profissional.

A observação participante que realizámos maioritariamente numa sala de aula de uma turma do 1º ciclo (e, esporadicamente, em mais três turmas), permitiu-nos recolher informação pertinente acerca dos níveis de exigência académica da professora relativamente a todos os alunos e alunas, níveis de exigência esses que posteriormente, e como já referimos, percebemos serem extensivos a grande parte das professoras da escola. Esses níveis de exigência, bastante reduzidos quando comparados com os objectivos curriculares, traduziam-se na realização de tarefas rotinizadas e uniformes para todos os alunos e alunas que demonstravam níveis de aproveitamento semelhantes: actividades mecânicas, exercícios de preenchimento ou de completamento de frases do manual de Língua Portuguesa, exercícios de matemática do manual de matemática. Estes últimos eram posteriormente objecto de correcção, embora não fosse explicitado às crianças o raciocínio que conduzia à resolução do problema. A realização de cópias, de ditados e de exercícios de português, não era precedida de explicações acerca dos textos e exercícios escolhidos e os erros ortográficos ou de construção frásica raramente eram objecto de correcção pela professora, o que parecia indicar a construção de expectativas em conformidade com o estatuto socio-económico desfavorecido das crianças, das quais era esperado um “*capital linguístico*” (Bourdieu e Passeron, s/d) pouco rentável ao nível escolar. Algumas crianças demonstravam dificuldades em resolver alguns exercícios do livro de leitura, não por ausência de capacidade de compreensão, mas por desconhecimento do significado das palavras, o que originava frequentes fracassos ao nível da resolução de tarefas escolares específicas<sup>3</sup>. Com efeito, “a distribuição desigual entre as diferentes classes sociais do *capital linguístico escolarmente rentável*, constitui uma das mediações mais sofisticadas, pelas quais se instaura a relação entre a origem social e o êxito [ou fracasso] escolar[es] (...)” (Bourdieu e Passeron, s/d. :157), dado que “a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas fornece (...) um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de modo que a aptidão para decifrar e para manipular estruturas complexas, (...) depende, por um lado, da complexidade da língua transmitida pela família (...)” (op. cit.: 103). Se o sistema escolar e, dentro deste, as professoras e os professores não reflectirem pedagógica e sociologicamente sobre as suas práticas, construindo uma *vigilância crítica* sobre as mesmas, estas crianças vêem acrescidas as suas hipóteses de fracasso escolar, quando poderiam ver transformadas pela escola a sua “competência cultural” (Bourdieu, 1977) em “capital cultural” no “estado institucionalizado”.

---

<sup>3</sup> Um desses exercícios consistia na verificação da compreensão dos alunos e alunas do significado de palavras antónimas. Para esse efeito, foi solicitado às crianças que ligassem palavras antónimas através de linhas. A título de exemplo, referiremos que uma das palavras escritas no livro e respectivo antónimo era “próximo” e “distante”. Algumas crianças manifestaram dificuldade em “unir” as palavras aos respectivos antónimos. Procurando perceber a origem da dificuldade, perguntei a uma das crianças se me sabia dizer o significado de “próximo”. A criança respondeu em tom de voz baixo e de olhos postos no livro: “não sei sra. professora”. Continuei: “e ‘distante’, sabes o que quer dizer?” Mais uma vez a criança respondeu: “não sei sra. professora”. Sentei-me ao seu lado e perguntei-lhe: “olha, achas que eu estou longe ou perto de ti?” “A sra. professora está perto”, respondeu. “E se eu estivesse acolá ao pé da porta, eu estava longe ou perto de ti?” “A sra. professora estava longe”. Continuei o meu diálogo com a criança dizendo: “sabes, próximo quer dizer perto e distante quer dizer longe. Após este diálogo, que se repetiu para as restantes palavras, a criança resolveu sem dificuldade a tarefa solicitada.

Relativamente às actividades de desenho que as crianças realizavam, estas eram maioritariamente de coloração de figuras pré-desenhadas, só raramente executando actividades de desenho livre.

As crianças eram recompensadas pelo seu aproveitamento, quer através dos resultados académicos (expressos numa avaliação qualitativa), quer através de elogios e incentivos ou repreensões, quer ainda sob a forma de prémios, distribuídos àqueles que demonstrassem melhor aproveitamento e comportamento: “se não estudam e se portam mal, não têm prémios. Já sabem que é assim”<sup>4</sup>. As crianças, ao aceitarem passivamente esta discriminação e diferenciação, demonstram uma interiorização de normas e valores que vão no sentido da aceitabilidade de um sistema de classificação e de prémios segundo o desempenho e o comportamento, no que nos parece aproximar-se do “princípio da correspondência” (Bowles e Gintis, 1981), na linha do qual varios/as autores/as desenvolveram diversas investigações<sup>5</sup>.

Era notório também uma baixa pressão sobre os alunos para a aprendizagem e rendimento escolar. O baixo nível de exigência académica por nós observado foi também evidenciado pelas professoras/es em todas as entrevistas que realizámos, das quais, a título de exemplo, citamos duas:

“Nesta escola não se exige o mesmo em termos de conhecimentos que se exige em outras escolas, por exemplo, onde eu já leccionei. Aqui exige-se metade. E não se exige o mesmo porque temos que atender à realidade destas crianças. Como é que vamos exigir que saibam o mesmo que as crianças que têm uma família com possibilidades económicas, que vivem em bairros agradáveis, sem droga ou prostituição, que lhes ensina regras, normas, valores e que as apoia nos trabalhos escolares? Aqui nós temos uma outra preocupação que é ensinar regras de comportamento e valores que estas crianças não têm porque as famílias também não as têm! Isto é mais importante que a aquisição de conhecimentos porque depois estas crianças querem arranjar um emprego e nem sabem comportar-se”<sup>6</sup>.

“(…) valoriza [a escola] valores! Valores! Isto... pronto, porque estes alunos têm, portanto, nas famílias praticamente todos os alunos... há sempre pais ou familiares que estão detidos e portanto eles são umas crianças que estão muito pouco apoiadas... em casa, não é, e por isso aqui incutir-lhes certos valores acho que é muito mais importante do que, por exemplo, aprendizagens de... outro tipo. (...) é mesmo os objectivos mínimos dos mínimos (...) incutir nas crianças certos valores... isso que é primordial. Acho que é o fundamental”<sup>7</sup>.

Como se depreende destes discursos, as professoras não percebem o trabalho desenvolvido como negativo, considerando que a escola deve adaptar-se ao meio onde está inserida. A diminuição do nível de exigência e a preocupação primordial com a aprendiza-

---

<sup>4</sup> Professora A (notas do diário de bordo).

<sup>5</sup> Ver, por exemplo, os trabalhos de Nancy Rae King (1976) e de Mary Willes (1981), citados por Santomé (1993). Não obstante a análise crítica desenvolvida em torno destes estudos, no que concerne a uma correspondência funcional entre a escola e o mercado de trabalho (ver, por exemplo, os trabalhos de Apple e Wies, 1983, Apple, 1989 e Santomé, 1993), não podemos deixar de considerar, à semelhança de Afonso (1998), que os processos que decorrem de determinadas práticas escolares, nomeadamente as avaliativas, acabam por ter implicação fora do contexto escolar.

<sup>6</sup> Extracto da entrevista à professora A.

<sup>7</sup> Extracto da entrevista à professora G.

gem de regras de comportamento e de valores parece assim fundamentar-se numa necessária adaptação ao meio familiar de origem das crianças que é percebido como carenciado, e “culturalmente privado” (Keddie, 1980). Os conhecimentos que as crianças trazem da sua socialização primária não são considerados como ponto de partida para a apropriação do conhecimento escolar, mas unicamente para justificar os baixos níveis de exigência académica. Ao desvalorizar este potencial cultural das crianças, as professoras parecem ignorar que “o sucesso de toda a educação escolar (...) depende fundamentalmente da primeira educação que o precedeu” e “a escola recusa esta prioridade na sua ideologia e na sua prática, fazendo da história escolar uma história sem pré-história” (Bourdieu & Passeron, s/d:68).

Notam-se, no entanto, algumas gradações nos discursos das professoras: duas das entrevistadas revelaram alguma reflexão relativamente ao facto de as crianças transitarem de ano sem os conhecimentos necessários para uma futura escolaridade de sucesso:

“Quer saibam, quer não saibam, os meninos vão passando. As crianças passam e é para a estatística, porque na realidade elas não sabem. Não sabem o mesmo que as crianças de outras escolas. Tenho colegas de outras escolas com quem me dou, colegas de profissão, e vejo os testes que elas dão e que os alunos delas fazem, e, evidentemente que há uma certa diferença entre esses testes e os testes das nossas crianças. E os motivos são complexos. Os motivos mergulham as suas raízes logo no meio em que a escola está inserida: no meio familiar, no meio social, até naquilo que as crianças chegam à escola a saber.”<sup>8</sup>

“(:::) há um grau menor de exigência aqui, talvez porque o bairro é assim (...) e os miúdos são assim, têm estes problemas, vivem com estes problemas diários, pronto, talvez se exija menos deles. E talvez por se saber que a grande maioria deles não vai seguir estudos (...) mas... penso que tem que mudar, porque se uma pessoa exigir menos deles acho que também lhe vai dar menos oportunidades futuras. Portanto acho que se tem de começar a exigir o mesmo deles para lhes dar exactamente as mesmas oportunidades que os outros têm nos outros lados. Se eles souberem pouco, não têm possibilidade nenhuma em relação aos outros”<sup>9</sup>.

Citamos ainda outra professora, pela singularidade do seu discurso, um discurso atento àquela realidade e que demonstra alguma reflexão pedagógica em torno desta problemática:

“As crianças nesta escola passam de ano sem saber o necessário para passar. E mesmo aquilo que sabem aprendem-no mecanicamente. Elas sabem fazer as coisas mas não sabem por que o fazem. Por exemplo, elas sabem que num determinado problema de aritmética têm de fazer uma conta de multiplicar ou de dividir para o resolver, mas não sabem porquê têm de fazer essas operações. Não lhes é explicado o porquê das coisas. Não lhes é ensinado a pensar mas a fazer sem raciocinar. Para além de não se exigir o que se deve, não se ensina como se deve. Assim estas crianças nunca deixarão de ser quem são”.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Extracto da entrevista à professora B.

<sup>9</sup> Extracto da entrevista à professora E.

<sup>10</sup> Extracto da entrevista à professora C.

Esta docente parecia revelar uma forte consciencialização da importância da qualidade do trabalho a realizar com as crianças para lhes possibilitar o acesso ao conhecimento e à apropriação do mesmo e, conseqüentemente, a uma escolaridade de sucesso. Verificámos, no entanto, no ano lectivo de 1998/99, que esta reflexão pedagógica que a professora havia demonstrado no primeiro ano da sua actividade profissional, foi subjugada por constrangimentos organizacionais vários, dos quais resultou uma prática profissional próxima das práticas profissionais de grande parte das suas colegas <sup>11</sup>.

À semelhança de um estudo realizado por Tadeu da Silva (1988)<sup>12</sup>, a nossa investigação permitiu concluir que “a adopção de pedagogias diferenciadas em função da classe social” dos alunos e das alunas “se traduz em diferentes apropriações do conhecimento” escolarmente definido como válido, com repercussões ao nível do futuro académico e profissional das diferentes crianças. De acordo com este sociólogo, as professoras das escolas onde realizou a sua investigação evidenciavam diferentes “padrões de pedagogia e de controlo” e também diferentes expectativas em função da classe social de pertença dos seus alunos e alunas. Assim, na escola frequentada por crianças de extractos sociais desfavorecidos, as tarefas escolares eram realizadas individualmente e o tipo predominante de tarefa era constituído por exercícios de preenchimento, de resposta curta, fortemente mecanizados,

---

<sup>11</sup> A permanência esporádica na sala de aula desta docente, no ano lectivo de 1998/99 permitiu-nos observar o seguinte: a docente tinha uma turma de vinte e três alunos e alunas, de idades compreendidas entre os seis e os catorze anos, todas ao nível de um primeiro ano do primeiro ciclo, mas em diferentes graus de aprendizagem, procurando a docente atender às solicitações dos vários e diferentes grupos de trabalho. A um desses grupos a docente procurava ensinar o junção de ditongos, de forma a constituir palavras simples de duas sílabas. Neste sentido, pediu a uma criança que lesse uma determinada palavra escrita no livro de Língua Portuguesa. A palavra era “miau” e a criança leu “gato”. Perante esta leitura “errada”, a docente obrigou a criança a soletrar: m-i-a-u. Quando a criança acabou de soletrar, a docente perguntou-lhe: percebeste? E a criança, olhando para a docente com um ar perplexo, respondeu: ó professora, mas então miau não é gato?...

Como referimos acima, face a constrangimentos vários derivados nomeadamente do tamanho e heterogeneidade da turma, a professora não se apercebeu que a criança não só tinha realizado uma boa leitura, como tinha ido muito mais além daquilo que lhe tinha sido solicitado: a um determinado som tinha associado o animal que o produzia.

Quando, mais tarde, em conversa informal com esta docente, falávamos sobre este episódio, ela desabafava: “não sei trabalhar nestas condições! Acho que vou começar a fazer o que as minhas colegas me aconselham: a puxar pelos mais avançados e a esquecer os outros. É a única forma de sobreviver. Estou cansada de acordar todos os dias a pensar se devo vir ou não dar aulas...”.

Como serão construídas nos próximos anos as práticas pedagógicas desta professora? Conhecendo esta realidade social e escolar, não podemos deixar de considerar que as práticas pedagógicas destes/as docentes, mesmo quando estes/as desenvolvem uma certa consciência crítica sobre as mesmas, estão efectivamente condicionadas quer por factores macro-estruturais, quer por factores inerentes à dinâmica organizacional da própria escola, reflectindo os constrangimentos exteriores a estes sujeitos-actores sociais.

<sup>12</sup> Tomaz Tadeu da Silva realizou uma investigação em três escolas do Brasil (correspondentes aos nossos 1º e 2º ciclos), frequentadas por diferentes públicos: duas escolas públicas, uma frequentada por filhos da classe operária, outra frequentada maioritariamente por filhos de pais de classe média, média-alta, e uma escola particular, frequentada por crianças oriundas da classe média-alta e alta. Um dos objectivos desta investigação era procurar compreender as consequências da distribuição desigual de pedagogia entre as diferentes classes sociais para os processos de reprodução cultural e social.

e com reduzida interacção verbal entre docentes e discentes e discentes-discentes. Segundo Tadeu da Silva, a estas práticas pedagógicas parece estar subjacente a percepção das professoras sobre o ambiente familiar destas crianças (que é tido como carenciado) e o nível de exigência escolar dos encarregados de educação (que não exercem qualquer tipo de pressão ou de vigilância sobre as professoras)<sup>13</sup>.

As expectativas que as professoras do estudo deste sociólogo evidenciavam acerca do futuro académico e profissional destas crianças estavam também em consonância com as práticas pedagógicas utilizadas e o nível de exigência académico (substancialmente reduzido face aos objectivos do currículo nacional), uma vez que consideravam que estas crianças iriam abandonar precocemente a escola, para ingressar no mercado de trabalho, realizando tarefas para as quais não é necessário possuir conhecimentos específicos (o chamado trabalho indiferenciado).

Na escola pública frequentada por crianças de classe média e média-alta, os padrões de trabalho escolar estão próximos dos da escola atrás referida, distinguindo-se daquela fundamentalmente pelo ritmo acelerado de trabalho, pela preocupação com a transmissão eficiente dos conhecimentos e pela correcção imediata dos exercícios realizados. As expectativas relativamente a estas crianças eram elevadas, considerando que a maioria continuaria os estudos até à universidade. Segundo o autor, são estas expectativas que levam as professoras a realizarem uma transmissão eficiente dos conhecimentos escolares.

Em contraste com as práticas pedagógicas observadas nestas duas escolas, estão as observadas por este sociólogo na escola particular frequentada por crianças de elevado estatuto sócio-económico, onde o trabalho realizado com as crianças releva fundamentalmente “processos de conhecimento” em vez da memorização de partes descontextualizadas do saber, eram utilizadas modalidades pedagógicas diversificadas e diversos tipos de materiais orientados para a descoberta do conhecimento pelas crianças, dando-se primazia à elaboração pessoal e colectiva do conhecimento, e à interacção verbal docente-discente e discente-discente. A resolução de conflitos era orientada para o desenvolvimento moral e social das crianças, através do uso da negociação e do raciocínio. Nesta escola, as crianças, para além de estarem a ser ensinadas eficientemente no que concerne a um determinado corpo de conhecimentos, aprendem também “os princípios por detrás da sua produção” (Tadeu da Silva, 1988: 15).

Os resultados desta investigação de Tadeu da Silva que, no que diz respeito à escolarização de crianças de extractos sociais desfavorecidos, foi corroborada pela investigação que realizámos, são fundamentais para percebermos os mecanismos de reprodução cultural e social que podem estar subjacentes ao trabalho que as professoras e os professores desenvolvem, e que frequentemente poderá estar enformado de “dois erros (...). O primeiro é esquecermos quem são as crianças das famílias populares, em nome desse lugar onde queremos levá-las. O segundo é, sabendo o que são, deixá-las onde estão” (Bernard Charlot, 1995:33). É neste segundo erro que incorrem as professoras e os professores da escola por nós estudada (tal como as professoras da escola pública frequentada por crianças de classes

---

<sup>13</sup> Na opinião de uma das professoras entrevistadas no nosso estudo, (professora C), esta é também uma das razões por que nesta escola a exigência académica é menor: “(...) não têm quaisquer expectativas [as professoras] ‘ah... são mauzinhos, são mauzinhos’, fazerem ou não fazerem... Se os pais quisessem ver!... Quisessem ver as provas dos filhos, tinham mais cuidado! Mas não, elas sabem que ninguém vem ver o trabalho; eu noto que ninguém vem à escola ver o progresso!...”

sociais desfavorecidas que Tadeu da Silva estudou), embora não o consciencializem como erro, mas como algo positivo face à realidade quotidiana daquelas crianças. E se o primeiro erro poderá dar origem à subjugação e/ou substituição parcial de um “habitus primário” por um “habitus secundário”, levando a criança/jovem à rejeição da cultura familiar e da sua comunidade de origem, o segundo poderá maioritariamente dar origem a que as crianças, privadas dos bens culturais que a escola deve oferecer, se transformem em trabalhadores manuais, ocupando os lugares mais baixos na hierarquia social. Como refere Afonso (1999: 49), “não há pior selectividade do que aquela que permite uma transição ou aprovação escolar com défices de aprendizagem em conhecimentos essenciais quando se sabe que, mantidas as mesmas condições e causas que lhe deram origem, eles serão necessariamente cumulativos ao longo de toda a escolaridade e, no final, muito provavelmente irreversíveis”.

A pedagogia “realista conformista” (Antunes, 1999) que enforma e informa a prática destas docentes, poderá dar origem a que a maioria das crianças que frequentam a escola que estudámos (independentemente da etnia, mas agravado no que às crianças ciganas diz respeito), ao transitarem para o 3º ciclo do ensino básico vejam significativamente aumentadas as suas possibilidades de insucessos repetidos que poderão ter como consequência o abandono escolar, ou a frequência de *currículos alternativos*, o que constituirá uma outra forma de insucesso<sup>14</sup>. Serão os “excluídos do interior” (Bourdieu e Champagne, 1997, edição original de 1993)<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> O actual diploma legal sobre “currículos alternativos” (Despacho nº 22/SEEI/96, de 19 de Junho), segundo o discurso oficial, tem por objectivo levar um maior número de jovens a permanecer no sistema escolar e a terminar com sucesso a escolaridade obrigatória, parecendo contribuir para a inclusão no sistema escolar de jovens que tradicionalmente estariam dele excluídos por repetidos insucessos no currículo nacional. No entanto, com a aplicação deste diploma, estes alunos e alunas, passam a estar inseridos/as (e não integrados/as) na escola, mas num sistema de desigualdade, dado que, a própria designação (“currículos alternativos” e não “currículos equivalentes”) já indicia uma subalternidade em relação a um currículo padrão. Ao possibilitar a existência destes currículos e restringindo-os a alunos com repetências sucessivas e que portanto são considerados fracassados em termos do saber academicamente definido, o Estado nega a estes jovens a possibilidade de acesso a postos de trabalho de topo na hierarquia social, uma vez que, na prática, estes jovens vêem vedado o seu acesso ao ensino secundário e, conseqüentemente, a uma formação académica de nível superior. Neste sentido, o êxito escolar obtido nos currículos alternativos poderá também ser considerado um *fracasso escolar* (cf. Young, 1971) e social. Na nossa perspectiva, só a possibilidade de existência destes currículos abala os princípios de uma escola verdadeiramente democrática para todos ao nível do ensino básico obrigatório, que pressupõe, ou deveria pressupor, a distribuição e aquisição daquilo que Bourdieu (1987) designou de “um mínimo cultural comum” a todos os alunos e alunas.

E, “se até aqui a escola básica se tem limitado (quase exclusivamente) a realizar, com muitas deficiências, a função de transmissão de conhecimentos, deve, daqui para a frente assegurar uma diversidade muito maior de funções e de práticas educativas, melhorando as que já vinha realizando, e superando aquelas deficiências e incapacidades no sentido de alcançar, sobretudo, uma real igualdade de oportunidades de sucesso para todos os que a frequentam” (Afonso, 1998:273), (sublinhado nosso).

Como refere Stoer (1994: 9), “quando a-hoje em dia-muito apregoada diversificação entra em jogo no sistema educativo é sobretudo no sentido de diversificar saídas para a estrutura ocupacional (...) o ensino para o «aluno-padrão» do sistema não se altera - o que muda é o canal, a «via», pela qual cada aluno é «dimensionado» para a chamada «vida activa»”. Assim, sob a capa de uma maior democracia, parece esconder-se uma política neo-liberal onde predomina o conceito de equidade (ou seja, a



Assim, à afirmação de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron de que “numa formação social determinada, o Trabalho Pedagógico pelo qual se realiza a Acção Pedagógica dominante tendente a impôr aos membros dos grupos ou classes dominadas o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a impôr-lhes ao mesmo tempo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade do seu arbitrio cultural” (s/d, 65-66) - afirmação essa que tem subjacente a ideia de que o insucesso e a exclusão escolar se verifica pela imposição arbitrária de um conhecimento dominante -, Tadeu da Silva (1988) acrescenta que o insucesso e a exclusão, e portanto a reprodução das desigualdades sociais existentes, se dá também porque a crianças de classes sociais desfavorecidas se nega o acesso à cultura dominante através, por um lado, da diminuição do nível de exigência na distribuição e apropriação do saber considerado socialmente válido e escolarmente ensinado e, por outro, das possibilidades de (re)construção desse saber com as crianças.

No que concerne às crianças ciganas, as consequências destes processos aparecem agravadas pela introdução da dimensão da etnicidade e das práticas e representações sociais a ela ligadas, aumentando as possibilidades de exclusão social.

Uma questão se nos coloca no entanto, motivada pela reflexão sobre o nosso trabalho de campo: onde colocaríamos, nesta teoria de reprodução, as possibilidades de “agência humana”, embora não considerada numa perspectiva de *resistência*, (Giroux, 1983)? Como reagem os diferentes actores sociais (neste caso, as crianças), mesmo que de forma inconsciente, a essa hipótese de reprodução? Tadeu da Silva, ao reflectir acerca das diferentes possibilidades de ocorrer reprodução cultural e social através de processos escolares, procura uma resposta que todavia não nos parece ainda neste trabalho, contemplar a hipótese da não homogeneidade quer dos contextos, quer das práticas e processos de reprodução cultural e social e as suas implicações em torno das formas e possibilidades de contrariar esses processos.

Alguns dos dados da nossa própria investigação parecem só ter sentido quando se considera a hipótese da não homogeneidade dos resultados das práticas de reprodução cultural no interior da escola. Algumas das crianças observadas na nossa investigação, pareciam querer pôr em causa as formas e os conteúdos do conhecimento ministrado:

---

pretexto de atender à diferença individual, reduzem-se direitos há muito consagrados, no caso específico, o direito à frequência de um e ao sucesso num currículo nacional).

<sup>15</sup> Como reflectem estes autores (1997: 482,483) “a instituição [é] habitada, a longo prazo, por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma”. A escola continua assim o seu papel de reprodução, dissimulado em aparentes processos de democratização: “o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e ao mesmo tempo estritamente reservado a alguns, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade de reprodução que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso, com um efeito ainda maior de legitimação social” (op. cit. :485).

Ao não ampliar a base cultural do currículo nacional (ou seja, ao não incorporar um conjunto plural de saberes que são parte integrante da cultura de crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino, a escola nega o direito e a possibilidade de grande parte destes jovens ver aumentadas as suas possibilidades de sucesso académico (e também profissional), potenciada pela equivalência social dos conhecimentos culturais dos vários grupos sociais.

“Ó sra. professora, isto não pode ser feito de outra maneira? Eu sei resolver esse problema de outra maneira e dá os mesmos números”<sup>16</sup>.

“Sra. professora, não percebi isso; porque é que temos que fazer esta conta?”<sup>17</sup>”

Estas questões levantadas pelas crianças tiveram como efeito no momento uma maior preocupação da docente na explicitação da matéria leccionada e na procura de processos alternativos de resolução de problemas.

Assim, este tipo de questionamento das crianças, leva-nos a reflectir sobre a necessidade de, ao nível da investigação, estarmos atentos também aos processos individuais de recepção/reconstrução do conhecimento escolarmente transmitido, revelando a necessidade de englobarmos as crianças na categoria de *actores sociais*, capazes de produzir mudanças nos processos escolares em que participam, evitando assim admitir, implícita ou explicitamente, a suposta homogeneidade para que parecem apontar alguns trabalhos sobre as teorias da reprodução cultural e social.

Parece-nos também ser necessário que as professoras e os professores pensem a sua prática pedagógica no sentido de proporcionar às crianças e jovens oportunidades reais de acesso a bens culturais só apropriados/apropriáveis por alguns grupos sociais (os grupos detentores de uma cultura expressa no código dominante), desenvolvendo uma pedagogia que tenha em conta as singularidades resultantes dos processos de socialização familiar e das diferentes formas de apropriação individual da cultura escolar. Para isso é crucial que se desenvolva uma “pedagogia compreensiva”, “uma pedagogia que compreende o sentido para o actor, mas [que] também é uma pedagogia exigente” (Charlot, 1995:33); uma pedagogia que (re)constrói com as crianças o sentido do conhecimento através do conhecimento dos múltiplos sentidos que dão sentido ao quotidiano de cada uma, condição fundamental também para que se construa uma educação intercultural, através de uma constante vigilância crítica sobre as representações das professoras e das suas práticas pedagógicas.

## BIBLIOGRAFIA CITADA

- AFONSO, A. J. (1998) *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho;
- AFONSO, A. J. (1999) *Educação Básica, Democracia e Cidadania - Dilemas e perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento;
- ANTUNES, F. (1999) “Desigualdades e Diferenças na Escola: Pedagogias, Públicos Escolares e Distribuição do Conhecimento”, in *Construir uma Escola Inclusiva. II Fórum da Comunidade Educativa do Vale de Campanhã*, Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã;
- ALTHUSSER, L. (1980) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa: Editorial Presença;
- APPLE, M. (1988) “Currículo e Poder”. *Educação e Realidade*, 14(2), Porto Alegre, 46-57;
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (s/d) *A reprodução*, Lisboa: Ed. Vega;
- BOURDIEU, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: University Press;
- BOURDIEU, P. (1987) Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº5, 101-120;

<sup>16</sup> Criança portuguesa de cultura cigana, 9 anos de idade.

<sup>17</sup> Criança portuguesa de cultura portuguesa, 9 anos de idade.

- BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1997) "Os excluídos do interior", in Pierre Bourdieu (Org.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Editora Vozes;
- BOWLES & GINTIS (1986) *Democracy and Capitalism* New York: Basic Books;
- CHARLOT, B. (1995) "Relações das crianças de classes populares com a escola e o saber". In *Cadernos de Graduação*, série Reflexões-2º caderno, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (texto policopiado);
- FERREIRA, M. O. V. (1995) "Dominação e Resistência na Escola: escolarização de crianças ciganas em Espanha". *Educação & Realidade*, 20 (1), 27-48;
- SANTOMÉ, J. T. (1993) *O Currículum Oculto*. Porto: Porto Editora;
- SILVA, T. T. (1988) "Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social". *Educação e Realidade*, 13(1), Porto Alegre, 3-16;
- STOER, S R. (1994) "Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica", *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27
- YOUNG, M. (1971) "Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos do conhecimento socialmente organizado", in Sérgio Grácio e Stephen Stoer (orgs.) *Sociologia da Educação II* (1982), Lisboa: Livros Horizonte;
- KEDDIE, N. (1980) "O mito da Privação Cultural: escola e cultura". *Análise Psicológica*, 1, 119-126.