
ANA BENAVENTE

Departamento de Educação
da Faculdade de Ciências
de Lisboa

LUCÍLIA SALGADO

Escola Superior de Educação
de Coimbra

Práticas Culturais, Modos de Vida e Escolarização

243

*Formula-se um conjunto de inter-
rogações sobre as rupturas entre as
práticas culturais e familiares dos
alunos dos meios populares e as
práticas dominantes na escola pri-*

*mária. Lêem-se as práticas pedagó-
gicas enquanto práticas sociais e
questiona-se a formação de profes-
sores nas dimensões culturais e
antropológicas.*

CONSIDERAR as práticas e as relações educativas e escolares enquanto práticas sociais é uma condição indispensável para elucidar a complexidade da realidade educativa.

Introdução

A leitura dos microcosmos escolares, social e historicamente contextualizados, e a sua articulação com a análise das relações entre Escola e Sociedade, permite ultrapassar dicotomias que marcaram o interesse das Ciências Sociais pela Educação: por um lado, as análises das relações entre estrutura económica e social, políticas centrais, acesso à Escola e distribuição de diplomas; por outro lado, as análises centradas na Escola como uma organização ou na turma como sistema, estudando o desenvolvimento curricular ou as relações pedagógicas.

A ausência de articulação entre estes dois níveis de análise interdita a compreensão dos mecanismos em jogo na Escola, das lógicas de escolarização e dos espaços de transformação. Essa articulação entre níveis de análise, micro-pedagógicos e macro-sociais, locais e centrais, tem duas exigências: uma teórica e metodológica, a outra de

campo de estudo. A primeira traduz-se na necessidade de articular contributos teóricos e disciplinares ainda hoje dissociados nas abordagens educativas (da sociologia política à psicopedagogia, da sociologia do conhecimento à psicossociologia). Nesta primeira ordem de exigências inclui-se ainda a articulação entre metodologias adequadas à explicação e à compreensão da realidade educativa (dos métodos sociológicos aos psicológicos, das leituras exteriores às observações implicadas, dos métodos quantitativos aos qualitativos).

A segunda exigência traduz-se num alargamento do campo de estudo, das relações Escola-Sociedade às práticas pedagógicas, dos contextos formais à diversidade de contextos educativos e de formação, sociais e profissionais.

As práticas sociais e culturais, nas suas dimensões educativas e formativas, a Educação Permanente e a Educação de Adultos, assim como a Formação Profissional, constituem campos de estudo cuja análise comparativa e integrada permite novos olhares sobre a Escola, simultaneamente alargados, descentrados e complexificados.

Temos desenvolvido, neste quadro de análise, diversas pesquisas, com metodologias diferentes, dos trabalhos empíricos à investigação-acção, em torno da questão da produção do insucesso escolar na escola, abordando simultaneamente aspectos externos e internos dessa produção, centrando a análise nos processos de aprendizagem, nos contextos educativos e nas práticas que neles se desenvolvem. Abordaremos brevemente neste texto duas linhas de trabalho:

I. a relação entre aprendizagens e contextos educativos e sua pertinência para os resultados escolares dos alunos;

II. a formação de professores, entendida como uma formação cultural e antropológica.

I. Crise da Sociedade, crise do Sistema Educativo, crise da Escola

I.1. Se a compreensão do microcosmos Escola nos obriga a entender as efectivas funções que hoje a Educação desempenha no actual sistema económico-social (Salgado, 1990), não nos dispensa o alargamento à caracterização da identidade desse mesmo sistema. No entanto, a necessidade de encontrar nas Ciências Sociais fundamento para uma compreensão/intervenção adequada junto dos destinatários do sistema educativo actual impele-nos a, metodologicamente, nos debruçarmos sobre as práticas

actuais que conduzam a mecanismos de marginalização e selecção social.

Com um insucesso escolar precoce, massivo e selectivo (Benavente e Correia, 1981) — 40% das crianças entradas na Escola Primária repete pelo menos um dos dois primeiros anos — com uma Escola incapaz de promover o sucesso educativo, nomeadamente nos campos do desenvolvimento global e específico (Furter, 1983), da transmissão cultural, da aquisição de automatismos básicos na formação para a vida activa e para a profissão, atraem-se as preocupações de pesquisa para objectos ligados aos processos super-estruturais, para as transformações sócio-institucionais capazes de transformar os sistemas (re)produtores da crise.

No entanto, as possibilidades de intervenção directa oferecidas no período do 25 de Abril e a preocupação continuada de militantes da Educação, colocam às Ciências Sociais, paralelamente às referidas, outras questões sobre os micro-mecanismos produtores dos insucessos — escolar e educativo — e ao mesmo tempo, a busca de perspectivas fundamentadas de facilitadores de sucesso muito especificamente no relativo às crianças de meios populares. A Escola discrimina à entrada. Como se processa essa discriminação? Poderia ser de outro modo? Como proceder?

A Educação existe, toda a criança de qualquer meio sócio-cultural aprende, mesmo que os processos de legitimação social não reconheçam de igual modo a educogenia do informal, da educação difusa (Furter, 1983). Um olhar atento de crianças e adultos permite-nos reconhecer e caracterizar espaços de formação (*idem*) até há pouco não referenciados.

Num primeiro tempo a família, a comunidade — o brincar na rua por exemplo, remete-nos para os conteúdos e formas de transmissão cultural, os modos de apreensão, transmissão e partilha da(s) cultura(s) (Kaes, 1966). A Sociologia da família e das comunidades, a Antropologia Cultural e mesmo a Etologia Humana fundamentam a compreensão dos contextos facilitadores de aprendizagem.

No campo mais especificamente educativo — ainda que não formal — a pesquisa de outros modelos educacionais tem remetido a procura de perspectivas para quatro grandes áreas que, embora não convergentes, têm produzido conhecimento em sucesso educativo:

1.2. Aprender noutros contextos

- A Animação Sócio-Educativa para a Infância (1ª Encontro, 1987), onde grupos de crianças, algumas com insucesso escolar, se desenvolvem e aprendem através de práticas de expressão, de comunicação, de produção livre em que o monitor funciona, tal como os materiais disponíveis, como recurso educativo.
- As práticas radicais no interior da Escola cujo modelo coerentemente reflectido se encontra, em Portugal, no Movimento da Escola Moderna. As dinâmicas de grupo na sala de aula, a utilização de técnicas e instituições internas conducentes à motivação, responsabilização, pesquisa, aprendizagem e auto-avaliação permitem a implementação dum ensino centrado na criança, individualizado e, deste modo, diferenciado segundo o modo de apropriação social específico a meios sócio-culturais diferenciados.
- A reabilitação de deficientes e a sua integração em Escolas do Ensino regular constrói um conhecimento mais direccionado e fundamentado, quer dos mecanismos específicos de aprendizagem, quer de revelação de processos institucionais da Escola primária actual. O recente alargamento das respostas dadas a estes destinatários, a crianças chamadas com dificuldades de inserção social, parece ser já um passo, embora perigoso, se desajustado, de utilização dos conhecimentos produzidos nestes contextos.
- A Educação de Adultos, nomeadamente a Educação Popular cujo incremento atingiu os cumes nos anos 70, parece ter apontado para o cerne comum dos problemas do insucesso escolar e da ineficácia de programas de alfabetização de adultos: a dificuldade de interacção entre as culturas escolares e as culturas não letradas. O sucesso deste movimento permitiu igualmente identificar linhas comuns de eficácia educativa nos quadros acima indicados.

1.3. Facilitadores de aprendizagens

Embora a pesquisa nesta perspectiva se situe ainda numa fase embrionária, tomemos como exemplo a iniciação à leitura e à escrita para encetarmos uma abordagem metodológica de análise de mecanismos de discriminação social versus facilitadores de sucesso.

Poderemos, deste modo, embarcar na representação social corrente e dizer que “as crianças de meios populares têm mais dificuldades para aprender a ler e a escrever”; na perspectiva de uma outra atribuição causal enuncia-se o mesmo aspecto social como “o sistema educativo não consegue ensinar as crianças — e adultos — de meios populares a ler e escrever”.

Veremos onde reside a dificuldade expressa no primeiro caso e como poderia o sistema educativo resolvê-la.

Eliminando as excepções, precisando o que se entende por meios populares, identificamos, para este caso específico, a característica comum de universos familiares e comunitários onde o *código escrito não é praticamente utilizado* nas relações comunicacionais.

A criança que se desenvolve neste contexto acede a práticas igualmente ricas de socialização e apropriação do real e que lhes dão igual competência em termos de desenvolvimento mas... não legitimadas, não valorizadas pela Escola.

A criança de meios letrados, considerada o “aluno médio” a quem o professor se dirige, pode provir de um meio relacionalmente mais pobre mas a escrita faz parte do seu quotidiano. Vejamos estas implicações na aprendizagem da leitura e escrita:

- a criança é motivada intrinsecamente por esta aprendizagem uma vez que, se procurar crescer identificando-se, acedendo ao modelo parental adulto, pelas práticas quotidianas, estimulada para a sua reprodução, ler e escrever tornam-se logo no primeiro ano de existência como o vestir, ou o comer, objectivos de aprendizagem.

Para além da motivação intrínseca a criança, desde muito cedo:

- é valorizada nestas pequenas aprendizagens informais;
- percebe a utilidade da Escola;
- recebe facilmente o reforço positivo da família nestas específicas aprendizagens escolares;
- adquire representações de leitura e escrita na sua funcionalidade;
- aprende as posturas e os gestos do ler e escrever;

— aprende a relacionar-se e a manipular os objectos da leitura e escrita.

Para além das "iniciações" acima referidas, a linguagem das crianças destes meios, embora com o mesmo valor comunicacional da dos meios populares é, à partida, já "corrigida" pelo escrito, digamos que está já preparada para ser transposta para o papel. Embora em qualquer meio social a passagem do oral ao escrito exija tratamento prévio, pelas práticas de leitura e escrita, na oralidade dos meios letrados, apresenta-se muito mais próxima do escrito. Para além das diferenças de códigos, restrito ou elaborado, a que se refere Bernstein, os suportes não verbais e contextuais bastariam para diferenciar as facilidades/dificuldades de abordagem.

Deixada por aqui, esta análise remeter-nos-ia para o fatalismo do insucesso escolar em crianças de meios populares. Refira-se de passagem, a este propósito, os efeitos perversos das Ciências Sociais e muito especificamente da Sociologia da Educação na função de evasão nas representações sociais dos professores.

É aqui que os contributos de outros contextos educativos podem entrar, invertendo a situação, funcionando como facilitadores de sucesso.

A adequação da educação aos destinatários obriga, deste modo, a ter em conta a realidade acima descrita considerando-a como condicionante educativa. Terá que ser tida em conta nas estratégias pedagógicas a desenvolver não só Ensino Primário como ao nível da Educação Pré-escolar, eventualmente, e ao mesmo tempo, no caso da Animação Sócio-educativa. Torna-se assim necessário, nomeadamente:

- valorizar outras práticas, outros saberes dos alunos, famílias e comunidades dos meios populares;
- criar estratégias de motivação para a escrita, nomeadamente:
 - inserir as crianças num "banho de escrita", vivendo situações funcionais;
 - escrever individualmente o que a criança quer comunicar, treinando assim a passagem do oral ao escrito, os gestos da escrita, a manipulação dos objectos;

- habituar os pais a ir à Escola inseridos em práticas do seu quotidiano (festas, transmissão de conhecimentos...) ajudando-os a aprender a valorizar as produções dos filhos.

II. A formação de professores — dimensões culturais e antropológicas

249

A importância que atribuímos a estas dimensões na formação de professores, assim como a sua abordagem no quadro das Ciências Sociais, decorre da análise que fazemos de questões que condicionam e estruturam a produção escolar e a realidade educativa actual:

1. O contexto sócio-político, marcado pelo alargamento da escolaridade, pela sua extensão social, pela perda de valores dos diplomas, pelo reforço do papel da Escola e, simultaneamente, pela sua reformulação. A consciência da necessidade de participação individual e colectiva nas transformações sociais e da importância dos espaços profissionais na constituição do social sublinha a importância da profissão de professor para além da tradicional "missão" de educador ou do desempenho de funcionário público.

2. O papel das práticas na concretização dos mecanismos de desigualdade e de selecção escolar, sublinhando a importância das estratégias e das acções dos protagonistas.

3. A importância dos universos simbólicos nas lógicas dominantes dos actores e, concretamente, dos professores e as relações de consistência e de contradição entre estes universos e as práticas escolares e pedagógicas e a sua transformação.

4. A dimensão cultural na distância e nas rupturas entre práticas sociais e familiares dos alunos e práticas institucionais. O etnocentrismo e "adultomorfismo" dos professores como questão de base na produção da exclusão de alunos das culturas não letradas, dos "meios populares", em geral.

5. O entendimento da mudança institucional enquanto "jogo de pressões no qual as lógicas dos diversos actores e a ocupação dos espaços profissionais de cada um têm uma função determinante" (Benavente *et al.*, 1990: 74).

Daqui decorre a necessidade de se entender a formação de professores para além da pedagogia e da didáctica enquanto competências profissionais, alargando o seu âmbito aos domínios sociais, culturais e antropológicos. Com efeito, os contributos das Ciências Sociais permitem

equacionar a formação de modo a responder às necessidades de apropriação, de participação e de transformação das práticas da profissão. Esses contributos (Benavente, 1989) dizem respeito a conteúdos, a processos e a linhas de investigação e são, nomeadamente, os seguintes:

- A elucidação das relações escola — sociedade, da natureza da instituição escolar e das suas funções como dos mecanismos de produção dos resultados escolares;
- A construção do sentido da acção pedagógica e do sentido da acção colectiva e individual nas "margens de liberdade" e no seu alargamento;
- A leitura sociológica das práticas escolares e pedagógicas no quadro da diversidade social e cultural e sua tradução na Escola (Benavente *et al.*, 1987).

Tais contributos ganham todo o sentido numa formação de professores entendida como formação cultural, facilitando a construção de um projecto profissional e a apropriação do espaço educativo e escolar e das práticas da profissão. As actividades de investigação, em equipas e individuais, em torno da diversidade social e das "pontes" a estabelecer com a diversidade de práticas escolares, exigem que se produza um conhecimento dos meios sociais ultrapassando as caracterizações superficiais e procurando as suas lógicas e dimensões culturais, educativas e formativas; poderá ser esta uma das vias de descentração do espaço escolar no sentido estrito. Isto, sob várias condições: que se proceda à análise dos pedidos e necessidades dos professores; que se elaborem novos meios de acção concretos, para além das descrições e análises de vária ordem; que esta formação se desenrole no terreno concreto de acção profissional — as escolas e os bairros; que se articule a acção e a reflexão, de modo a que os professores possam analisar os constrangimentos e potencialidades da sua acção, que situem os seus espaços de intervenção, que os entendam num contexto sócio-político articulado com a análise do quotidiano.

Escola e Sociedade mantêm entre si relações dialécticas, de consistência e de contradição; a Escola não é um simples reflexo da Sociedade, mas também não é o motor da mudança social. Os processos de democratização efectiva das práticas neste espaço institucional, numa

sociedade em que coexistem desigualdades de toda a ordem, fazem parte dos processos de democratização e integram as dinâmicas transformadoras em todos os espaços sociais. ■

Referências Bibliográficas

- 252
- Benavente, A. 1989 "Que Sociologia na Formação de Professores?", *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 7, 95-106.
- Benavente, A.;
Correia, A. Pinto 1981 *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa, IED.
- Benavente, A.;
Costa, A.
Firmino da;
Machado, F. L.;
Castro Neves, M. 1987 *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa, IED/van/Leer, Ed. Rolim.
- Benavente, A.;
Costa, A.
Firmino da;
Machado, F. L. 1990 "Práticas de Mudança e de Investigação — Conhecimento e Intervenção na Escola Primária", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, 55-80.
- Furter, P 1983 *Les Espaces de la Formation*. CH Lausanne, Presses Polytechniques Romandes.
- Kaes, R. 1966 *Images de la Culture Chez les Ouvriers Français*. Paris, Cujas.
- 1.º Encontro 1987 1.º Encontro de Animação Sócio-Educativa para a Infância, Lisboa, ISPA.
- Salgado, L. 1990 "O Outro Lado da Escola — Para Além do Instituído", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, 105-119.