

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Departamento de Antropologia

O ENSINO E A APRENDIZAGEM ENTRE A ESCOLA E O LAR

- UM ESTUDO DE CASO –

Ricardo Vieira

Investigação realizada para conclusão do
Mestrado em Antropologia Social e
Cultural e Sociologia da Cultura, dirigida
pelo Professor Doutor Raul Iturra.

Pesquisa financiada pelo Instituto Nacional
De Investigação Científica (INIC)

AGRADECIMENTOS

À Inês, que vi nascer quando germinavam as primeiras ideias do que aqui escrevo, e que me deixou ser pai e investigador.

À Ana, minha mulher, pela compreensão e ajuda incansável.

A meus pais que me deixaram crescer e descobrir o meu próprio caminho, perdido que estava entre a mente cultural e o saber letrado.

Aos putos com quem convivi e vivi na escola e na rua, miúdos que pensei e a quem me liguei.

Ao Prof. Doutor Raul Iturra, pelo interesse, empenho, orientação, ajuda e empatia que me dispensou desde o primeiro momento em que trocámos ideias sobre o que aqui deixo consignado.

Aos meus professores de Mestrado que se empenharam na minha formação científica.

A todos os amigos a quem me subtraí durante quatro anos para poder levar a água ao meu moinho.

A todos aqueles, que mesmo sem o saberem, contribuíram de algum modo para este estudo.

Aqui vos deixo a minha sincera gratidão!

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS

INTRODUÇÃO:.....	1
* O problema	
* A antropologia e a educação	
* A metodologia	

I PARTE **O SABER ESCOLAR**

CAPÍTULO 1 – A aprendizagem na escola: o curriculum escolar	15
* O Ensino Primário	
* O Ciclo Preparatório	
CAPÍTULO 2 – A Avaliação: o que o aluno não sabe	59
* A Avaliação na Primária	
* A Avaliação no Ciclo Preparatório	
CAPÍTULO 3 – O Curriculum oculto	97

II PARTE **O SABER QUOTIDIANO**

CAPÍTULO 4 – A história de vida	111
* Em busca da mente cultural	
* A criança: tempos da aldeia e tempos da escola	
CAPÍTULO 5 – A Aprendizagem para além da escola: escola da vida e cognição	135
* O relativismo cognitivo	
* Os saberes da infância	
* O imbróglio	

III PARTE **A DESCONTINUIDADE**

CAPÍTULO 6 – Expectativas e realidades	157
* Pais, escola e filhos	
* O que pensam os alunos da escola	
* Professores, a escola e a vida	
Em jeito de conclusão	179
FOTOGRAFIAS	186
FONTES E BIBLIOGRAFIA	189
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O Problema

A problemática do comportamento escolar tem merecido a atenção de cientistas dos mais variados quadrantes, analisando normalmente o insucesso ou o sucesso. No caso de Portugal, a explicação mais difundida, seja pela investigação seja pelo próprio Estado, tem colocado a tónica nas carências das crianças aos mais diversos níveis.

A partir destas problemáticas temos vindo a participar numa equipa de investigação orientada pelo Prof. Doutor Raul Iturra, a qual se tem debruçado sobre a passagem da mente cultural ao pensamento letrado: o processo do insucesso escolar. A pesquisa visa conhecer a mente cultural que fornece o conhecimento que permite a continuidade histórica dos grupos sociais, isto é, o sucesso da vida, que é visto como a aprendizagem que as crianças fazem para além da instituição escolar.

A hipótese central de todo o trabalho é a de que o conhecimento para criação de relações sociais e para o desenvolvimento do trabalho produtivo é feito para além da escola. Todavia, a instituição escolar, seja na Primária, Ciclo Preparatório ou Secundário, existe e a ela estão obrigados a assistir rapazes e raparigas que acabam por aprender na escola da vida o que não conseguem aprender no que designamos escola paralela, mais vulgarmente dita de instituição escolar.

O meu problema científico é justamente entender a contribuição do ensino no lar e do ensino na escola, na construção do conhecimento dos membros individuais da nossa sociedade.

Sem dúvida que o trabalho da instituição paralela, a escola, não deixa de ter importância nas concepções que os futuros adultos têm acerca da vida social. Isto acontece em qualquer cultura do mundo onde a nova geração é sempre entregue a especialistas da geração mais antiga para a reprodução de saberes, normas e ideias. Mas há culturas – sejam tribos, clãs ou o campesinato – onde os grupos são hierarquizados e o saber está dividido por sexo, idade e genealogias, dito assim para simplificar, assim como por uma organização do trabalho social, dividida entre um escasso número de indivíduos e, em consequência, com severos limites de acesso de qualquer pessoa a qualquer saber. Há uma divisão do conhecimento, espalhada pelo grupo social à qual se tem acesso apenas se se pertencer ao grupo que tem direito a um saber determinado, ou se se demonstra na

prática a capacidade de efectuar tarefas que o ritual depois virá consagrar.

Entre nós o caso é diferente. A escola tem sido considerada como o lugar normal de ensino do património do conhecimento que o Estado Nação tem desenvolvido através do tempo. As teses Liberais desde muito cedo, e no século XIX em Portugal, apostaram numa educação que permitisse, por igual, o acesso de todo o indivíduo a todo o conhecimento e, em consequência, a todo o bem. É uma tese que, no seu ideal utópico, esquece no entanto a relação existente entre a riqueza que se possui e o tempo livre para se dedicar ao estudo. Tornado obrigatório o acesso à escola, a partir da 1ª República, a diferença de classe social cedo esbarra contra a correlação anteriormente referida.

Desde 1980 que se tenta diminuir a falta de recursos perante a falta de conhecimento, uma aposta derivada da mudança socio-política ocorrida em Portugal em 1974. Programas, Decretos, e Leis não têm contudo varrido uma realidade que parece gritante na aprendizagem: por um lado, a prática de trabalho dos pais de tradição oral que não permite o apoio, a reprodução do saber letrado aos seus filhos; por outro lado, as condições de ensino com que se defronta o corpo docente no seu próprio acesso ao saber erudito e à produção de cultura letrada para si próprios. Assim como o estudante é depositário dum saber que o professor lhe oferece, também o professor é depositário de um saber que o Estado obriga a reproduzir.

E é isto que nos tem chamado a atenção. Na nossa sociedade dita complexa, o conhecimento do saber reprodutivo não está dividido socialmente como nos pequenos grupos clânicos ou tribais, assim como tem sido socialmente subtraído a professores e estudantes que passam a conhecer apenas os aspectos estruturais da construção da sociedade portuguesa através do tempo, e não os aspectos processuais que multiplicam os bens, que produzem a riqueza que permitiria ter o tempo livre para o acesso a um saber moderno quer em conteúdos quer em teorias pedagógicas.

Da pesquisa que tenho vindo a desenvolver, tenho inferido que estudante e professor têm que recorrer a estratégias: uns para aprender cultura letrada em contextos de cultura oral, os outros para ensinar cultura erudita em contextos de escasso saber letrado. O problema dos meios, preferi não o abordar pois o entendimento dos estratégias – conceito que me permite evitar o de estratégia, e que acho melhor devido ao conteúdo das acções desenvolvidas por docentes e discentes para ultrapassar as dificuldades de ensino e aprendizagem dos professores e alunos – é um campo demasiado vasto para poder ele próprio ser todo desenvolvido.

De facto a minha intenção era estudar o sucesso de crianças que aprendem através de

um curriculum escolar que no nosso país causa insucesso. Contudo não consegui resolver o enigma. Não porque a esfinge não falasse, mas porque disse muitas coisas: no meu trabalho de campo, numa escola do ciclo preparatório duma aldeia do Distrito de Leiria, apercebi-me que o problema central consistia no desencontro entre professores e estudantes, ao mesmo tempo que no afrontamento entre docente e saber, e discente e prática de vida. O divórcio entre o que se ensina na escola e no lar, fazem propor que a escola é a tal anedota conjugal de que já falava Iturra em 1990. Também o divórcio entre o que um docente aprende quando é treinado para ensinar, e as parciais mas sucessivas reformas do saber letrado acumulado, fazem da terra do ensino areias movediças que levam o docente a dois factos principais: a ter que reproduzir o seu saber partir dos próprios manuais escolares adoptados; a desenhar um estudante ideal para encontrar um objectivo permanente, não cambiante, na sua prática profissional.

Em consequência, a minha proposta de trabalho é de que o docente fabrica por sua conta um curriculum e um estudante descontextualizados, o primeiro do programa, o segundo da sua própria realidade cultural. Por seu lado, o estudante encontra uma barreira forte entre o lar que lhe ensina as práticas sociais que lhe permitem viver, e a escola do racionalismo positivista onde dificilmente se reproduzem os saberes eruditos que manda saber o Estado. Esta barreira é construída porque a criança tem que responder à escola com a avaliação, e ao lar com trabalho: e, se a sua avaliação é negativa, as suas possibilidades de progredir escolarmente são virtualmente inexistentes enquanto que, se não responder ao trabalho do lar, o seu sucesso na vida é virtualmente impossível. O objectivo da incorporação do ritual no saber da nossa sociedade é o de atingir graus de conhecimento; mas trata-se duma visão idealista desenvolvida pela sociologia. De facto, nem há ritual nem há incorporação. O que existe é uma luta para poder calhar nas demandas desencontradas com que a nossa infeliz sociedade tenta ao mesmo tempo ensinar o estudante a criar uma base de riqueza que, convertida em lucro, foge sistematicamente das suas mãos.

A prática escolar é uma aprendizagem paralela à prática da vida cujo elo central é a lei, e cujo juiz, a avaliação escolar, é feita comparativamente com o aluno ideal.

Tenho analisado e tentado entender as duas partes em conflito dentro da instituição que estudei. A hipótese fundamental é que o chamado insucesso escolar é produto do desencontro entre uma educação única, homogénea, sem alternativas, e uma divisão do trabalho social heterogénea e com opções, desde que se saiba acumular riqueza. Talvez

que dos dois, o único que queria aprender seja o professor, para poder desempenhar a sua vida profissional e ganhar assim o seu salário. O estudante, esse é mandado aprender pela lei e pelos seus pais, um conjunto de saberes que estão em desacordo com o objectivo central do ideal da nossa sociedade: a criação de uma riqueza feita a partir de um trabalho para o qual se esteja habilitado e para o qual se tenha aprendido uma certa diligência. Estas habilidades e diligências, são aprendidas no processo de vida quotidiano ao qual é acrescido o saber escolar, e do qual o estudante foge mal pode ganhar os seus tostões.

Contudo, há uma etapa obrigatória em que docente e discente têm que conviver e desenvolver um processo cognitivo. Esta é outra parte da análise que desenvolvo no presente texto, e na qual tento dar conta das formas com que os alunos, cujas vidas estudei, entendem o processo escolar.

Há que não esquecer que a escola é a construção do saber do pensamento burguês que a partir do século XVIII triunfa sobre outros conhecimentos que, embora subsumidos, subsistem e “safam” a população.

A antropologia e a educação

De forma mais ou menos explícita ou por vezes implicitamente, os trabalhos de etnologia e antropologia, têm versado desde há muito os processos de formação e de transmissão de conhecimentos às gerações mais novas, já que tais processos educacionais, dinamizados pelas mais diversas sociedades, permitem compreender as estruturas delas mesmas.

Mesmo na procura do exótico em volta do estudo dos povos primitivos, no século passado e inícios do corrente, encontramos monografias globais das sociedades, que abarcam estudos da educação e entendimento do pensamento humano. Elas vão desde as tentativas analíticas da evolução do pensamento de James Frazer, até às explícitas análises de Meyer Fortes, Jack Goody, Richard Hoggart, Françoise Zonabend, Nicole Blemont, Pierre Bourdieu e outros, passando pela vasta gama fornecida nos rituais de iniciação nas monografias de Malinowski, Raymond Firth, Audrey Richards, Radcliffe-Brown, Henry Junot, Edmund Leach e outros (*Passim*).

A tradição americana deixou-nos com Franz Boas um contributo para o estudo da educação, alicerçada na escola da Antropologia cultural. Enfatizou a importância do

background cultural de cada indivíduo para a aprendizagem. Ergueu-se contra as discriminações raciais e defendeu uma Antropologia comparada. Recordemos ainda, na mesma linha, Ruth Benedict¹ e as três dimensões que reconhece no processo educacional: transmissivo, transicional e transformativo. Sublinhou a existência de uma configuração cultural em cada etnia e o facto de os hábitos mentais, o idioma, a religião, serem transmitidos pela educação e não pela hereditariedade.

Margaret Mead elaborou no início da década de 70 uma tipologia que mostrava a evolução dos modelos culturais da relação educativa: cultura pós-figurativa, pela qual os filhos aprendem primeiramente com os seus pais; co-figurativa, em que tanto as crianças como os adultos aprendem com os seus iguais; e pré-figurativa, em que os adultos aprendem com os seus filhos – reflexo do período de vida em que vivemos.²

Herskovits sublinhou a importância do processo de enculturação que entende como uma acção consciente ou inconsciente, formal ou informal, dum condicionamento cultural sancionado pelos costumes.³

Nos dias de hoje, Pierre Erny, propõe-nos o objecto da etnologia da educação: *“d’étudier les faites tels qu’ils apparaissent, pour eux-mêmes, en cherchant à les decrir, à les comprendre, à les comparer et à les expliquer, sans porter sur eux de jugement normatif et sans necessairement penser à l’aplication”*.⁴

Por seu lado, nos Estados Unidos da América, Spindler⁵ é considerado o pioneiro da Antropologia da Educação. Considera a escola como um sistema inter-relacional, funcionalmente inter-dependente, como um sistema auto reafirmado em que tanto os alunos como os professores são influenciados pelas experiências da vida fora da aula. Para Spindler, o antropólogo deve ter junto do professor um papel de terapeuta cultural. Em Portugal, atravessamos um período em que emergem as preocupações pelo estudo da educação. Autonomizam-se as ciências da educação e a análise social enfatiza o processo educacional. Cientistas ligados às ciências sociais têm produzido abundantes obras sobre a problemática, ainda que mais do ponto macrossociológico. Recordemos Vitorino Magalhães Godinho, Rui Grácio, Sérgio Grácio, Stephen Stoer, Luíza Cortesão, Ana Benavente, José Madureira Pinto, António Firmino da Costa, Conceição

¹ BENEDICT, Ruth, *Padrões de Cultura*, 1934. BENEDICT, Ruth, *Continuities and discontinuities in cultural conditions in psychiatry*, 1946.

² MEAD, M., *O conflito de gerações*, Publicações D. Quixote, Lisboa, 1970.

³ HERSKOVITS, M. J. *Education and cultural dynamics*, 1946. *Man and his works*, 1950.

⁴ ERNY, Pierre, *Ethnologie de l’éducation*, Presse Universitaires de France, Paris, 1981, p. 9.

⁵ SPINDLER, G. B. e SPINDLER, L., “The instrumental activities. A technique for study of the psychology of aculturation”, *Southwestern journal of anthropology*, 1, 1965.

SPINDLER, G., *Education and cultural process toward and anthropology of education*, Holt, Rinehart and Winston, N. Y., 1974. *Doing the ethnography of school*, Holt, Rinehart and Winston, N.Y., 1982.

Alves Pinto, João Formosinho, Viegas Tavares, Ramiro Marques e outros.⁶ A sociologia da educação conhece já um grande desenvolvimento. Contudo, ela aparece-nos mas como uma sociologia da escola; uma sociologia dos processos de ensino/aprendizagem dentro dessa instituição.

Em termos mais micro e especificamente antropológico, consigne-se Raul Iturra que se tem preocupado com o choque dos saberes aprendidos e desenvolvidos no grupo doméstico, com os dinamizados pela instituição escolar (*Passim*).

Para a antropologia da educação reservamos pois o papel de conhecer os processos de aquisição e transmissão da cultura. Inscrever-se-á em torno do processo de endoculturação, educação e aculturação, consciente no entanto que tal se processa em todos os espaços e tempos de que a escola é apenas um momento. A sua metodologia assenta basicamente nos métodos etnográficos, em metodologias qualitativas e em universos muito bem delimitados, género estudo de caso, de carácter muito mais intensivo que extensivo.

A metodologia

Os alunos em análise neste estudo estão distribuídos por duas turmas do Ciclo Preparatório, a A (com língua francesa) e a B (com língua inglesa), no Externato Liceal Albergaria dos Doze, Distrito de Leiria (vide quadro nº1).

São treze os alunos em questão, nove da turma A, quatro da turma B, resultado duma selecção aleatória, pois são aqueles de quem possuímos boletim informativo do 1º ciclo do Ensino Básico (escola primária). De referir que uma vez que os boletins informativos ficam aí retidos durante cinco anos, solicitámo-los às escolas e à Delegação Regional de Educação. Até hoje⁷ apenas chegaram às nossas mãos treze processos, pelo que resolvemos considerar esses o nosso universo de estudo.

Numa primeira fase fez-se uma análise de conteúdo dos boletins informativos que trimestralmente foram enviados aos pais das crianças que constituem o nosso universo de estudo. Hoje frequenta já o 2º ano do 2º ciclo do ensino básico. Esses boletins, são constituídos por uma parte que ficou arquivada na escola, e pela outra que foi enviada ao encarregado de educação. Esse envio tornou-se obrigatório em 1976. Aparentemente,

⁶ Sobre estes autores consulte-se a bibliografia final.

⁷ Em Dezembro de 1989, tendo sido pedidos em finais de Setembro.

eles são um óptimo elo de ligação entre a escola e a comunidade. Todavia, considerando a importância que a palavra escrita tem na nossa sociedade, eles podem, pelo contrário, tornar-se um forte contributo para a construção do insucesso escolar (Cf. Ana Benavente: 1987).

Houve então que analisar todos os boletins, três por ano de escolaridade, uma vez que são preenchidos trimestralmente, e durante todo o percurso escolar da criança na Primária. O mais extenso é constituído por dezoito fichas, já que o aluno andou seis anos no 1º Ciclo do ensino Básico. O relatório mais pequeno é constituído por três fichas, correspondendo apenas ao último ano lectivo em que o aluno frequentou a Primária, e portanto, a 4ª classe. As restantes, correspondentes aos anos lectivos anteriores, não nos foram enviadas. Nesta última condição, recebemos cinco dossiers, todos eles provenientes da escola primária da Salgueira, situada no Concelho de Vila Nova de Ourém, Distrito de Santarém, embora contígua à Freguesia de Albergaria dos Doze, onde se localiza o Colégio, e que pertence ao Concelho de Pombal, Distrito de Leiria.

Os restantes alunos em análise – oito – são provenientes da escola primária de Albergaria dos Doze, a cerca de trezentos metros do Colégio que hoje frequentam. São todavia residentes numa área de aproximadamente 3Km de raio, em relação ao mesmo. Deste total de alunos que veio a ser o universo de estudo, que passou a ser seguido dia a dia, dentro (no Ciclo Preparatório) e fora da escola, seis reprovaram na escola primária, tendo um apenas reprovado mais do que um ano. Todavia considerámo-los todos alunos de sucesso.

Desde o início que tivemos logo intenção de apontar para um estudo que fosse mais além do que uma pesquisa tipo levantamento, que viesse corroborar ainda mais as estatísticas divulgadas acerca da problemática do sucesso/insucesso escolar. Propusemo-nos enveredar por um estudo de caso – buscar numa escola o único, o particular, ainda que posteriormente para evidenciar semelhanças com outros casos já que este objecto de estudo, único, tratado como representação singular da realidade, é todavia histórico e conjunturalmente situado. Como diz o Prof. Raul Iturra, *“a escola que vemos é o resultado da acumulação no tempo, das ideias políticas, daquilo que é conveniente que a população aprenda ou do que se sabe até aí para os outros aprenderem; bem como é resultado do saber que procede de pessoas que, no tempo,*

viveram diferentes experiências.”⁸

As técnicas etnográficas têm uma longa tradição nos estudos antropológicos mas só recentemente se começaram a implementar nas pesquisas sobre educação, com a crescente preocupação de entender e buscar o processo e não apenas o produto. As metodologias qualitativas têm-se vindo a impor assim às quantitativas, o que implica um contacto directo e prolongado do investigador com a realidade a estudar. O tradicional trabalho de campo, clássico em Antropologia, surge agora aplicado nas áreas de pesquisa em educação, referenciado por vezes com outras terminologias. Estas abordagens são ricas em descrições: relações interpessoais, situações, factos do dia a dia, depoimentos, extractos de documentos, citações verbais, histórias de vida, etc.

O investigador já não se limita a procurar evidências que comprovem hipóteses definidas à priori. A análise tende a seguir via indutiva, abstraindo e consolidando ideias a partir da observação da realidade, de baixo para cima. Existe obviamente um quadro teórico director da pesquisa e da análise, mas não necessariamente questões específicas e certezas construídas à priori.

A metodologia básica da investigação respeitante à primeira parte deste trabalho – o saber escolar, constituiu essencialmente na observação documental e análise de conteúdo de boletins de informação da avaliação dos alunos, curriculum do primeiro e segundo ciclos do ensino básico, programas, manuais escolares, planificações de aulas, sumários e teses de avaliação; questionários a professores e alunos; análise do discurso e atitudes dos professores em relação aos alunos, nas suas interações nos intervalos, sala dos professores, etc. No tocante à segunda parte – o saber quotidiano, a recolha de dados apoiou-se essencialmente na etnografia da escola e da vida das crianças em foco, em histórias de vida, observação participante e análise situacional nos seus tempos livres e trabalhos do grupo doméstico.

⁸ ITURRA, Raul, “A produção do insucesso escolar”, in Fugirás à escola para trabalhar a terra – Ensaio de Antropologia Social sobre o insucesso escolar, Ed. Escher, Lisboa, 1990, p. 162.

I PARTE
O SABER ESCOLAR

Capítulo 1: A APRENDIZAGEM NA ESCOLA: O CURRÍCULO ESCOLAR

1ª Parte: o Ensino Primário

Partimos do princípio de que o conhecimento é o resultado duma construção social. A instituição escolar, tal como já aludimos, não é a única que se ocupa dessa construção, e da própria transmissão de saberes. Alias, é conveniente analisar os outros espaços onde esse processo ocorre, pelo que o faremos adiante.

De momento este capítulo pretende encontrar o tipo de cidadão, a construção social do indivíduo, idealizado pelo Estado. Através da análise dos programas do Ensino Primário⁹ e do Ciclo Preparatório¹⁰, dos objectivos e metodologias propostas, procuraremos não só caracterizar o cidadão que é forjado através do curriculum escolar mas também mostrar como é que o curriculum formal é no fundo um dos mecanismos através dos quais o conhecimento é “socialmente distribuído”¹¹.

A forma como o programa é desenvolvido pelos docentes, seguindo criteriosamente as pegadas da planificação ministerial, ou, pelo contrário, usando outras estratégias de gestão dos conteúdos implícitos ou explícitos é um outro problema que, como tal, abordaremos em espaço próprio¹². Por ora preocupar-nos-emos apenas com o “boneco

⁹ Programas do Ensino Primário para 1980 – suspensão e remodelação do programa de 1978/79, aprovado pela portaria n.º572/79, de 31 de Outubro.

¹⁰ Reformulação dos programas do Ensino Preparatório para o ano lectivo de 1981/82.

¹¹ A expressão, de Michael F.D. Young, usada no artigo “uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenómenos de conhecimento socialmente organizado”, in *Sociologia da Educação – II*, Antologia de textos coordenada por Sérgio Grácio e Stephen Stoer.

¹² O único trabalho que conhecemos em Portugal que se debruce sobre a análise de conteúdo dos programas do Ensino Básico é o do GEP – *Análise da situação – programas*, MEC/GEP, Lisboa, 1986. É todavia uma outra linha de investigação, muito mais quantitativa, que embora referindo no preâmbulo que “é através dos programas que se poder seguir de forma mais evidente a filosofia do sistema de ensino e o tipo de experiências e competências que o Estado proporciona ou exige aos alunos”, põe muito mais a tónica na quantificação e distribuição dos objectivos das várias disciplinas pelos tipos de desenvolvimento que visam promover, ao longo das fases do ensino básico, usando fundamentalmente a estatística descritiva. Sugere haver uma promoção particularmente de conhecimentos na 1.ª fase, de capacidades na 2.ª, e de qualidades na 3.ª fase (Ciclo Preparatório). Há que exceptuar no entanto, em relação ao afirmado anteriormente, as visões críticas feitas por especialistas, que são apresentadas em anexo, sobre o programa de cada disciplina em particular. Apesar de se debruçarem fundamentalmente sobre o que estará incorrecto terminologicamente, ou em termos de objectivos, propondo alternativas melhor ajustadas, constitui uma leitura obrigatória para quem se queira debruçar sobre a análise de programas do Ensino Básico no nosso País. Evidentemente que não é nossa intenção formular juízos agora sobre como deveriam estar redigidos os ditos programas, ou quais os objectivos a atingir em cada fase. Pretendemos sim reflectir com objectividade sobre a sua

de cartão”¹³ que se constrói a partir do indivíduo que, proveniente duma experiência de vida, gerida e vivenciada “face to face” com a própria realidade é, no entanto, considerado na prática como tábua rasa, desprovido de conhecimento. Não pretendemos todavia generalizar esta afirmação, nem remetê-la para qualquer professor em particular. Contudo, esta afirmação constitui basicamente o argumento que suporta este capítulo dedicado ao saber reproduzido e valorizado pela escola. Então há que constatar para já um primeiro facto justificativo da razão do referido argumento: peguemos no programa do Ensino Primário, e logo no tema inicial dedicado às actividades iniciais, pode ler-se:

“Ao entrar para a escola, grande parte das crianças não vem preparada para aprender, dada a inexistência de educação pré-escolar gratuita no nosso País. Pô-la imediatamente em situação de aprendizagem, será provocar o desânimo de “não ser capaz”.”¹⁴

Coitados de nós que nunca tivemos acesso a essa educação dita pré-escolar. Congratulemo-nos no entanto com o facto de estarmos vivos, bem crescidos, lúcidos, e conscientes da relação escola/comunidade e escola/sociedade. Alegremo-nos também por nos termos vindo a construir como sujeitos e agentes no processo de construção duma nova escola e duma nova sociedade. Não tivemos “Jardim-escola” mas tivemos “escola no jardim”, ou melhor, nos pinhais, nas terras em cultivo, na rua, etc. onde aprendemos e adquirimos muitos conhecimentos e instrumentos com que ultrapassámos essas pseudocarências e esse “desânimo de não ser capaz”. Efectivamente, o puto¹⁵ que chega à escola é portador duma série de saberes¹⁶ resultantes da sua própria história de vida, divergentes dos do colega do lado que teve uma outra experiência, pelo que toda a turma a quem é fornecido um curriculum escolar único, obrigatório, comum, geral, e para todos, é bastante heterogénea culturalmente. Há que dizer também então que os alunos não estão em pé de igualdade. É essa diferença, essa heterogeneidade de experiências, de saberes, essa riqueza de conhecimentos vários, desde o mais prático e

natureza, ideais, metodologias e eficácia na construção do cidadão português. Trata-se pois muito mais de constatar os factos do que de os valorizar.

¹³ Trata-se de uma expressão que usaremos bastas vezes, e que nos surge exactamente para denominar a forma como é vista na escola a criança – uma entre tantas outras, desprovida de autenticidade e particularidades – um estereótipo portanto, diferentemente da realidade. De facto ela é uma criança em carne viva, diferente de todas as outras, como veremos.

¹⁴ Programas do Ensino Primário, op. cit. p. 15.

¹⁵ “puto”, um conceito socialmente construído e de uso comum que remete para a noção de petiz, e é como tal que é aqui usado.

¹⁶ Sobre a importância das aprendizagens anteriores à escola e designadamente sobre a importância do espaço publico da comunidade para a aquisição de saberes veja-se o artigo “a rua como espaço educativo” in BENAVENTE, Ana e outros, *Do outro lado da escola*, I.E.D., p.123.

pragmático até ao teórico e abstracto que os filhos de algumas elites adquiriram já há algum tempo, que o curriculum escolar não conseguiu ainda abraçar e incorporar nos conteúdos a valorizar, aferir e avaliar.

“[...] nem sequer (ou com honrosas excepções) se chama a atenção para as diferenças individuais dos nossos alunos. Sim, fala-se no “aluno médio” ou “na média dos alunos” como se a esse mito se dirigisse a nossa missão de educadores”¹⁷

Enunciado o problema, passemos agora à análise dos factos. O programa do Ensino Primário apela para que o processo de ensino/aprendizagem se faça numa forma integrada, procurando atingir objectivos que, todavia, não sejam considerados específicos de qualquer uma disciplina em particular. No domínio das capacidades são eles: “observar, manusear, descrever, identificar, reconhecer, seleccionar, distinguir, enumerar, coleccionar, relacionar, comparar, esquematizar, classificar, inferir, registar, representar, concluir, descobrir, criar, ordenar, medir, construir, experimentar, aplicar, comunicar e memorizar”. Quantas destas capacidades não constituem já bagagem do miúdo quando chega à escola? O que faz a criança quando apanha fruta e separa a madura da mais verde? Não está ela a identificar, a reconhecer diferentes qualidades? E se em qualquer tarefa do seu quotidiano doméstico identifica diferenças, não as classifica também de alguma forma (mais verde/menos verde; maior/menos pequeno; alto/baixo)? E que melhor exemplo poderemos colher para a capacidade de criar e de aplicar em novas situações que o “bricolage”, “o desenrascar-se” em que a criança do meio rural se vem treinando desde muito nova? E quando apanha batatas, sente o peso dos sacos que transporta, e que vai contando; quando vindima, enche as cestas, as dornas, quantifica as arrobas e antevê até os almudes de vinho? Não estará ela a desenvolver a sua cognição, a praticar o cálculo, a medição do real que a medeia? De facto, tão falso dizer que a criança não está preparada para aprender como dizer que está a começar a aprender. Quando chega à escola, a criança usa outra linguagem, outra terminologia para se referir ao real, assim como outras taxonomias para classificar e até comunicar.

Há que ressaltar contudo que o professor não está treinado para entender a mente cultural. O professor está sim treinado para entender que enquanto não se sabe a cultura

¹⁷ DIAS, Ester Luísa, *Em busca do sucesso escolar*, uma perspectiva, um estudo, uma proposta, livros horizonte, bib. do educador, Lisboa, 1989, p.41.

racionalista não se sabe nada. Até porque ouvir o outro conhecimento é descer do pedestal já que ele advém do mundo do trabalho que é sempre um mundo subestimado, ignorante. Aliás, na cultura cristã, que é onde tudo isto se passa, quem tem que trabalhar com as suas mãos, justamente porque é ignorante, porque não teve cabeça. Em consequência, classificar culturalmente, é dignificar o saber do ignorante, do pagão, que a escola vai converter num homem que é capaz de raciocinar por ideias, que não tenha envolvimento histórico – é dizer, que não tenha envolvimento parental, vizinhal, da produção etc.

Admitamos que o curriculum pretende mudar, socializar o indivíduo (se é que não é ressocializar), só que com conteúdos e metodologias que em nada lhe são familiares, que apenas consegue imaginar, e que, naqueles em que produz resultados, lhes apaga a memória de origem, a mente cultural¹⁸ e lhes aponta o caminho da abstracção da descontextualização. Nasce então mais um boneco de cartão, que fala bem, escreve e calcula bem, mas que por vezes não entende. Alguns chegam mesmo a se considerarem intelectuais, intelectuais por vezes de “copo e garrafa”, que dizem que se formaram em história ou numa outra coisa qualquer mas esquecem que a história de um povo é feita pelo próprio povo, por gente em carne viva que há que conhecer e saber contextualizar. O sucesso escolar levou estes a recusarem a sua história de vida e a interiorizarem uma separação entre estudar e trabalhar:

“O sucesso individual nos estudos representa para o jovem o distanciamento progressivo da sua realidade de origem – a comunidade rural – e a sua integração gradual num mundo diferente, o mundo urbano, onde trabalho intelectual e manual não se misturam.”¹⁹

Naqueles em que o processo não produz os resultados idealizados pelo curriculum estatal, porque encontra entraves (alguns ousam chamar falta de capacidade, baixo Q.I., e todos os outros senãos que muitos teimam em chamar de causas do insucesso escolar) voltam ao trabalho da terra, conscientes de não terem aptidões para os estudos. Cansaram-se da escola, (digamos que não foram motivados), aborreceram-se com as negativas, que acabaram por incidir nos seus sistemas de representações, fazendo-os definirem-se como burros, transformando a experiência em desconhecimento.

¹⁸ Vejam-se os trabalhos do professor Raul Iturra sobre a realidade camponesa portuguesa. Grande parte dos relativos à educação estão condensados em dois livros: *Fugirás à escola para trabalhar a terra* e *A construção social do insucesso escolar*, editora Escher, Lisboa, 1990.

¹⁹ FREIRE, Paulo e outros, *Vivendo e Aprendendo*, experiências do Idac em educação popular, editora brasiliense, São Paulo, 1983 p.86.

Classificam agora o que pensam, o que fazem, o que sentem, como algo a penalizar, formas do desconhecer e do não saber. Voltam ao trabalho doméstico²⁰ dizíamos; paradoxalmente mas veridicamente, voltam ao saber da enxada, que nos surge para ilustrar os saberes rurais da manipulação das alfaías, animais, campos de cultivo e toda a realidade aldeã sem a qual também os intelectuais não se poderiam reproduzir. Não souberam afirmá-lo na escola, não souberam verbalizar o seu saber, mas que sabiam, sabiam. Veja-se a este propósito o que diz Paulo Freire, ponto de referência nos estudos sobre a educação funcional e que apela também a um ensino que parta das situações reais e vividas para alcançar pontos de referência:

“[...] Por um lado teríamos que compreender a diferença fundamental entre a nossa forma de discurso e a forma popular de falar do mundo, enquanto nos perdemos na descrição conceitual, o povo descreve o real. O Povo não precisa do conceito, descreve directamente o real.”²¹

O programa prossegue falando dos objectivos agora no domínio das atitudes e hábitos: “ouvir, interrogar, responder, mostrar: interesse, confiança, objectividade, satisfação, força de vontade, responsabilidade, perseverança, autonomia, sociabilidade, auto-disciplina; superar dificuldades, apreciar criticamente, dialogar, respeitar, cooperar, participar, pesquisar, recolher, organizar o trabalho e trabalhar voluntariamente”. Estas são as qualidades que de facto podem caracterizar um ideal tipo, porque na prática elas são só para uma minoria. Como pode a criança de meios populares sentir “interesse” se não entende grande parte dos conteúdos que a escola ensina, nem se sente motivadas pelos mesmos? Como podem elas adquirir “confiança” se dentro da escola não se sentem como em casa? A criança da aldeia, que sempre conseguiu dar a volta a todo um conjunto de obstáculos que se lhe depararam, que na rua era apelidada de esperta, que sempre falava do que sabia, que havia aprendido observando, experimentando e fazendo, agora não entende o professor, fecha-se em si mesmo, fica triste, calada, incapaz de intervir no que quer que seja. Como mostrar “satisfação” se o professor não quer saber das experiências que ela traz? Como mostrar “sociabilidade” se a criança se apercebe que está numa sociedade de concorrência, onde a lei do mais forte vigora, não a do mais forte fisicamente mas a do que mais se identifica com o saber escolar: a do

²⁰ Veja-se o artigo do Professor Raul Iturra: “Fugirás à escola para trabalhar a terra: A construção do insucesso escolar na reprodução social” in ITURRA, Raul, *Fugirás à escola para trabalhar a terra*, ensaios de Antropologia social sobre o insucesso escolar, editora Escher, Lisboa, 1990.

²¹ FREIRE, Paulo e PICHON-RIVIÈRE, *O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière*, Vozes,

menino ideal, aquele que mais se identifica com o referido boneco de cartão que os programas idealizam; aquele que fala bem, que tem em casa quem o ajude e o estimule para aquelas matérias, quem o elucide, que tem um espaço próprio para estudar, um tempo próprio para estudar (digo, todo o tempo para estudar). Como então ser “solidário” numa escola onde se sabe que cada aluno só pensa no seu sucesso pessoal e onde cada um se “vira” da forma que pode? Como ser dotado de “perseverança” e capaz de “superar dificuldades” se a criança rural é constantemente corrigida quando fala, dificilmente tem possibilidades de acertar as perguntas que lhe fazem, muito raramente é aplaudida por saber, já que o professor nunca se lembra de contextualizar as problemáticas com a sua experiência de vida fora da escola? As negativas, os fracassos, as repetências, correcções e maus resultados acumulam-se e roubam-lhe tudo o que reste de “perseverança”, de vontade de “cooperar”, “trabalhar voluntariamente”, “dialogar”, “superar” “dificuldades”, e a motivação para continuar esvazia-se! Como ainda, “participar”, se os livros, o(s) professor(es) não falam das coisas da terra (da sua terra, claro está), do seu quotidiano, e sempre de coisas tão distantes que ela nem imaginar consegue? Aliás sempre que ela se enche de coragem para tentar relacionar o assunto com o seu dia a dia, o professor logo parte para outra e não explora a sua achega. Tudo parece que para a escola, a criança não traz conhecimento acumulado, arrumado e estruturado, e, antes pelo contrário, não traz nada de positivo, o seu modo de falar precisa ser corrigido, assim como o seu comportamento. Quanto à experiência da sua história de vida teima-se em passar uma esponja e pôr tudo a zero, limpo de impurezas para receber o verdadeiro saber.

Refere ainda o dito programa, que, sociologicamente falando, deverá contribuir para: “- Melhoria das relações interpessoais de professores, alunos, pais e outros indivíduos ou grupos; - permuta de experiências dentro da escola, inter-escolas, escola/comunidade; - integração social das crianças, tendo em atenção as experiências culturais diversas de que são portadoras.” Conselhos e desejos fundamentais de facto. O primeiro que efectivamente aqui está expresso, continua a ser um ideal e tem ficado por aí. A ideia bonita das associações de pais não tem alterado as realidades, até porque quem quer fazer parte delas, quem de facto pode fazer parte e faz são os pais das crianças sem dificuldades, as já por si favorecidas e, implicitamente com maior ligação à instituição escola. Os outros, esses chegam exaustos do trabalho, não têm tempo para reuniões (é pelo menos o que dizem), ou porventura, não fazem é ideia do que se poderá tratar

numa reunião dessas, logo por sorte na escola, onde guardam fracas recordações do passado, onde lhes ficou traçado o caminho da terra, depois do rótulo do não saber, e da qual já chegam até a ter medo. Já tiveram oportunidade de constatar que agora as coisas são diferentes, de tal forma que não sabem bem o que lá se passa. Mesmo que em casa queiram ajudar os filhos nos deveres escolares, não dominam as matérias, e os próprios filhos ajudam a construir essa imagem.

Quanto à relação professor/aluno e vice-versa, continua muito como no antigamente, salvo raras excepções. No caso concreto da escola que constituiu nosso objecto de observação, e sem querer menosprezar a vontade e capacidade de trabalho dos seus docentes, a relação que se estabelece na sala de aulas corresponde um pouco à estrutura rígida da escola tradicional em que o professor, “detentor do saber”, bota palavra, emite as suas mensagens, domina o aluno, classifica-o de acordo com as suas “grelhas de valoração do saber” e o aluno, por seu lado, aprende a ser submisso, passivo, a aceitar os seus fracassos. O feedback da apreensão chegará ao professor quase apenas pela reacção nos testes escritos, onde o aluno finalmente “confessa” que não havia percebido. Trata-se contudo duma tradição escolar ocidental, que põe prioritariamente a tónica da avaliação nas provas escritas. Paradoxalmente, sabemos que é possível até um aluno universitário virá a concluir com bons resultados um curso de línguas sem todavia as manipular bem oralmente. A capacidade de argumentar por escrito vale-lhe e permite-lhe o diploma. Mas estou a falar de factos, não de devaneios. Sabemos que efectivamente é mais fácil contabilizar o saber pela análise dum teste escrito do que pela realização duma prova oral. Sabemos efectivamente dos professores que sempre dizem nas aulas de apresentação, quando discutem as regras que suportarão o decorrer da disciplina, que irão ter bastante em conta a participação oral, contudo raras vezes na prática uma negativa dum teste escrito é substituída por essa participação. Todavia isso acaba por ser natural já que o professor está a trabalhar numa cultura letrada e quer queira quer não, só sabe avaliar o que está escrito porque é aí que consegue despersonalizar o conhecimento da criança que sabe. Como letrado não pode avaliar doutro modo já que ficaria a confundir a pessoa com o saber do puto e ele está treinado exactamente para não fazer isso. Aliás, da participação oral não resta memória nenhuma, porque a memória ou é escrita ou não existe quando a técnica do saber é letrada.

Constata-se, dizíamos atrás, e pode-se afirmar sem correr o risco de ferir susceptibilidades, que a prova escrita tem pelo menos, e declaradamente, um maior

coeficiente na classificação final do que a oralidade.

Falávamos duma interacção social dentro da sala de aulas que se apoia no modelo em que o status do professor, baseado no seu prestígio e distanciamento é apresentado como regra logo de início, e portanto à priori. Fizemo-lo para argumentar que essa “melhoria das relações interpessoais” entre professores e alunos de que nos fala o programa, continua a ser um ideal curricular. Talvez mesmo que os professores que ministram este grau de ensino nem saibam que melhoria se pretende. Aliás, devo dizer que das conversas informais que fui tendo com alguns professores do ensino primário posso inferir que eles não conhecem grande parte do programa e conhecem ainda menos a parte inicial que se refere aos objectivos que estamos a analisar. O facto é que se orientam muito mais pelo curriculum oculto, que é constituído pela sua própria educação e pela sua familiaridade com o facto de ensinar. Em consequência, o programa é ainda, modelar, construtor dum boneco ideal, mas um programa que é trazido ao real pela prática do professor como aluno, e pela prática do professor como docente. Aí se constrói um novo programa a que nos referiremos no capítulo, o curriculum oculto.

Muitos dos professores não hesitam mesmo em afirmar que a metodologia que utilizam é de facto a melhor. Factualmente, podemos afirmar que um dos professores que acompanhou na Primária o nosso universo de estudo, praticava com alguma regularidade a pedagogia do puxão de orelhas e da reguada, conjuntamente com a pedagogia do silêncio.

Uma vez que ao ilustrar a não mudança das relações interpessoais na sala de aulas, fizemos alusão à escola em que realizámos trabalho de campo, e muito embora ela não seja do primeiro ciclo do básico e não corresponda ao curriculum que neste momento tem o conteúdo em análise, interessa fazer constar alguns dados. O seu corpo docente do quadro, (uma vez que há cerca de 50% de professores de acumulação, seja portanto que estão vinculados a uma escola oficial e que na grande maioria são profissionalizados), apenas tem um professor com profissionalização, e outros dois, a quem são reconhecidos idêntico estatuto, pelo menos formalmente, uma vez que, dado o tempo de serviço prestado no Ensino Particular lhes foi dispensada a profissionalização e dado o título de professores adjuntos (categoria que ao abrigo do contrato colectivo de trabalho confere o mais alto escalão que, obviamente assim se reflecte também no vencimento). Não queremos com isto afirmar também ser esta a causa exclusiva desse tradicionalismo de relações humanas na sala de aulas. De facto conhecemos até professores que sem serem profissionalizados têm uma actuação pedagógica bastante

positiva e outros que embora o sejam formalmente, na prática são muito mais instrutores do que propriamente educadores ou professores. Evidentemente que também conhecemos alguns com pretensões a intelectuais, que saíram recentemente de faculdades, apetrechados de licenciaturas recentes e passam por cima dos mais elementares princípios do Ensino/Aprendizagem. Parece até que tanto as faculdades como os próprios processos de profissionalizar professores não têm sabido ensinar a aprender. A seu tempo debruçar-nos-emos também sobre esta temática relativa à formação de docentes.

Quanto aos dois últimos objectivos do programa do ensino primário, e que citamos uma vez mais, é importante reconhecer que correspondem a conselhos fundamentais e imprescindíveis para que de facto o quotidiano seja incorporado na escola e no seu próprio curriculum que define o que é conhecimento, a fim de a criança se identificar com ela: “permuta de experiências dentro da escola, inter-escolas, escola/comunidade; integração social das crianças, tendo em atenção as experiências culturais diversas de que são portadoras”. Efectivamente torna-se falso dizer que o programa estatal descure o saber fazer e as experiências quotidianas, se ele próprio o recomenda como regra. Onde está então o problema? Será que podemos acusar a Escola? Mas que Escola? A avaliar pelo desencontro destes princípios com o que é de facto solicitado ao aluno²², há que concluir que de facto a instituição escola não age de acordo com a vontade ministerial, e que o programa que se desenvolve na prática como sendo o oficial, estatal, acaba por ser uma construção resultante do próprio sistema escolar, sua implantação no terreno, condições materiais, manuais adoptados, etc., mas também, e fundamentalmente da própria formação e visão do professor²³. É certo que para isso concorrerá também o facto do próprio programa deixar ao professor a necessária liberdade para actuar de forma criativa, reordenando os temas e os objectivos, de acordo com a realidade dos alunos²⁴. Isto legitima as diferentes manipulações do programa mas não a supressão do contexto social e cultural do aluno.

Contudo há que não esquecer que o programa é um instrumento que o professor deixa de lado muitas vezes, para se limitar a seguir o livro (como se diz vulgarmente); ou seja, pelos manuais que são já por si uma interpretação do próprio programa, que, de acordo com os textos e contextos escolhidos podem levar o docente a pôr de lado a necessidade de consciencialização da heterogeneidade cultural. Trabalha-se uma vez mais com a

²² Esta questão será abordada detalhadamente no próximo capítulo.

²³ Também esta problemática será enfocada devidamente no capítulo dedicado ao curriculum oculto.

manipulação dum programa oculto e não com o oficial. Acrescente-se ainda a esta questão, de como construir o conhecimento, o facto de o próprio manual poder ser portador de valores que moldem a criança de forma diferente em relação ao cidadão idealizado pelo curriculum estatal no momento histórico presente. Esta seria uma outra problemática – a análise de manuais escolares – que teremos de deixar para futuras investigações, uma vez que isso implica certamente muito mais espaço/tempo para a sua correcta abordagem.

Há que constatar para já que idealmente o curriculum escolar da Primária, em termos de objectivos gerais, parece atender à diversidade e ao multiculturalismo; na prática, a procura dos objectivos desse mesmo programa fica muito aquém. Há no entanto que olhar aos objectivos específicos de cada disciplina.

Deparemo-nos no Meio Físico e Social, seguindo a ordem do próprio Ministério. Antes de mais, parece-nos haver uma certa confusão entre objectivos e actividades propostas. Por outro lado, os próprios objectivos específicos definidos aparecem-nos um pouco vagos (exemplo: “reconhecer interdependência dos membros da comunidade local”). Por outro lado, ainda, no tocante aos temas tratados, há uma certa desagregação no desenvolvimento dos assuntos. Assim, a alimentação é tratada no 1º Ano (enumerar os alimentos de uso mais comuns [...]), no 2º Ano (reconhecer a origem dos alimentos [...]) e 3º Ano (identificar produtos alimentares da região [...]) denotando alguma superficialidade, repetição necessariamente, e uma certa contradição com o facto de o próprio programa referir na página 32: “Assim, os objectivos da primeira fase são os que estão relacionados com a exploração activa do ambiente imediato das crianças e com o desenvolvimento da capacidade de discutir, [...]. Ora, parece-nos que o que aparece especificado no 3º ano deveria ser objecto de preocupação no ponto de partida, até como motivação da própria criança que, identificando-se com as problemáticas em questão, estaria já a dar um passo para a construção do seu sucesso escolar. Com efeito há que reter que sem motivação não haverá aprendizagem solidificada.

Dá-se uma sobrevalorização das aquisições cognitivas, principalmente relacionadas com a memorização (identificar, reconhecer, compilar, enumerar, agrupar, indicar) em detrimento do desenvolvimento da capacidade de descobrir, pesquisar. Não que o acto de memorizar, em si, seja mau. Memorizar pode ser um mau exercício porque não permite sair a criança do pensamento analógico dentro duma sociedade que se reproduz

²⁴ Programa do Ensino Primário – 1980, Ministério da Educação e Ciência, p.4.

pelo ensino do cálculo económico. É por isso que reflectir é um exercício mais adaptável à realidade social. Memorizar é um exercício de submissão a princípios que não têm explicação e que afastam a criança do entendimento do cálculo. Memorizar prepara para entender as letras já escritas; compreender prepara para o entendimento da reprodução do social, e permite criar as próprias condições de vida e assim fazer indivíduos que é o objectivo da sociedade ocidental.

As actividades propostas apontam muito pouco para o trabalho em grupo e muito mais para as tarefas a realizar pelo professor (exemplo: “conversar sobre a habitação, de modo a que as crianças descubram as funções das várias dependências que a formam e a necessidade de as conservar arrumadas e limpas). Bastas vezes se sugerem actividades de trocar impressões, conversar sobre, valorizar, organizar, representar, utilizar etc. sempre por referência ao acto de ensinar do professor e muito pouco por referência ao acto de aprender – seja, levar a criança a reflectir e a descobrir, com base nos seus interesses, vivências e capacidades, que devem constituir os principais veículos de aprendizagem.

O programa de Língua Portuguesa subordina os seus objectivos aos temas: expressão oral, vocabulário, expressão escrita e funcionamento da língua. Mas porquê chamar a isto temas? São sim áreas a apreender a um mesmo nível para de facto se dominar uma língua, na escrita e na oralidade. Todavia, na forma como são apresentados, corre-se o risco de um aluno poder concluir o 4º ano de escolaridade com muito mais treino para abstrair sobre as regras linguísticas, para falar sobre a língua, gramática, do que para falar e escrever correctamente de facto. Isto entra em choque com os propósitos que orientaram a reestruturação do programa de Língua Portuguesa em vigor desde 75/76: “[...] abordar a língua como objecto de estudo que em muitos aspectos se afaste visivelmente de uma gramática feita de definições e aplicação de regras de funcionamento memorizadas“. Na tentativa de “apontar o caminho” ao professor – seja de apontar objectivos que ajudem o professor a orientar o trabalho dos alunos, constata-se por vezes repetições de ano para ano, ficando-se sem saber quando é que o objectivo desse ano e nesse “tema” foi atingido. A título de exemplo: na expressão oral surgem os seguintes enunciados: expressar-se livre e espontaneamente (1º Ano); expressar-se livremente (2º Ano) – será que deixou de ser necessária a espontaneidade?; utilizar a língua como meio de comunicação e de inserção na sociedade (3º Ano) - e ao

se expressar não se estava já a comunicar?; utilizar a língua como meio de comunicação e de inserção na sociedade (4º Ano) - que diferença a acrescentar em relação aos objectivos do 3º Ano?

O programa de Matemática é antecedido por um conjunto de recomendações metodológicas muito interessantes: “- sejam diversificadas as formas de trabalho (em grupo, em pequenos grupos e individual) – seja concebida a escola não só como o edifício, mas também como toda a região onde se situa – sejam as crianças a participar activamente na construção dos seus conhecimentos – se atenda permanentemente aos diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos e aos seus interesses, individualizando a estratégia de aprendizagem” – e outros ainda que é pena não vermos em prática nas nossas escolas. Por outro lado, quando nos debruçamos sobre os objectivos específicos e sugestões de actividades, logo nos deparamos com um início pouco motivador para a criança. Efectivamente começa-se logo por partir para a abstracção: “formar conjuntos a partir de propriedades; enunciar propriedades dos objectos dum conjunto”, sugerindo-se a utilização de “esquemas em árvore, linhas fechadas e quadros de dupla entrada”. Nas actividades propostas nunca vislumbramos a sugestão de exemplos práticos que contextualizem essa “vontade” de querer abarcar o quotidiano, o meio envolvente e a diferenciação cultural. Pelo contrário, constatamos que a tónica da disciplina de matemática é posta no treino do cálculo, descontextualizadamente, no desenvolvimento intelectual do aluno, sem atender a todo um número de requisitos básicos de ordem espaço/temporal onde a criança se deve reconhecer para se sentir motivada e poder então passar a abstrair progressivamente.

Com a Expressão Plástica, surge-nos um conjunto de disciplinas às quais nos parecem ser dispensadas uma atenção menor. Referimo-nos agora à expressão programática ministerial e ao seu prosseguimento na prática, pelos docentes. Com efeito, na Expressão Plástica, Movimento Música e Drama, e Educação Física, são apontadas apenas sugestões de actividades, sem serem definidos objectivos a atingir, como se duma “passagem do tempo” se tratasse, dum preenchimento do tempo livre da aprendizagem do ler, escrever e contar. Excepção para o programa de Expressão Religiosa – Religião e Moral Católicas, onde de facto o programa segue idêntica estrutura aos já anteriormente focados: temas, objectivos específicos e sugestões de actividades. Mas vejamo-las uma por uma.

Na Expressão Plástica começa-se por sugerir “o contacto com as palavras: alto/baixo; grande/pequeno; aberto/fechado; etc. Parece tratar-se dum trabalho linguístico, pelo menos a avaliar pelo modo como são expressas as actividades. Os títulos onde se inserem – Experiência de espaço; experiência de tempo e actividades propostas, levam-nos, e uma vez mais a uma insistência no pensamento matemático e linguístico e não a uma iniciação à disciplina em causa. Os assuntos são abordados com uma terminologia pouco vulgar para professores não especializados no assunto (recordemos que o programa é para ser manipulado e gerido por professores do Ensino Primário) o que convida também a subestimar na prática a própria disciplina curricular.

Podemos inferir da análise de algumas frases introdutórias às actividades sugeridas, a pressuposição dum aluno programado com que se deve identificar a criança em cada nível etário e do próprio prosseguimento oficial de estudos: “porque já tem um pensamento lógico, apoia-se na realidade, enriquece-se, em precisão, [...] A sua imaginação é agora mais ampla e criativa, a sua iniciativa afirma-se mais”.²⁵

Uma vez mais constatamos a existência do já tão referido “boneco de cartão” que corresponde à tentativa de uniformizar as disparidades contidas em cada aluno. O próprio professor quando lê o programa, ao encontrar citações como esta, vai considerá-las como princípios psicológicos com que vai agir²⁶, tipologias da normalidade, e é induzido numa atitude de “funil”, onde entram diferentes experiências vivenciais às quais se aplicam esquemas metodológicos únicos²⁷ para todos. No entanto, na sugestão das actividades propriamente ditas, surgem definidos do lado esquerdo, dentro de caixas, conceitos que muito embora correspondendo a objectivos, contradizem o que estaria implícito anteriormente no programa e que já referimos. Agora aqui fala-se de diferenças: “reconhecer que os homens vivem em grupos diferentes, com comportamentos próprios”. Contudo, a avaliar pela forma como estão expressos, mais parecem ter a ver com a disciplina de Meio Físico e Social do que com a que está em questão.

O próprio conteúdo das sugestões de actividades denota aqui também um certo etnocentrismo, ou melhor, um urbanocentrismo. Efectivamente, fala-se através dum programa único para o Ensino Primário de todo o País, fornecendo ideais para

²⁵ Programas do ensino primário op. cit. p. 161.

²⁶ Passa até a considerar-se como um conhecedor e entendedor dos princípios da psicologia do desenvolvimento.

²⁷ Referimo-nos a um modelo de Paulo Freire usado para comparar a Escola com um funil, onde entram as crianças com todas as suas características que as tornam diferentes, e donde saem modeladas e uniformizadas pelo tubo

concretizar, ideias e coisas essas que são as da cidade, não as do País real. Também a esta crítica se refere a obra do G.E.P. sobre análise de programas, a que nos referimos de início:

”“A ilustração de experiências vividas em férias, viagens, passeios, excursões“, sem ao menos um etc., contém a marca de uma concepção urbana e centralista do curriculum, desligada da noção de um país (que são aldeias, lugares, vilas, onde conceitos como “férias, viagens, passeios, etc.” têm sentidos muito relativos ou-infelizmente-não têm qualquer sentido)”²⁸

Em relação à construção do boneco de cartão que contextualizámos há pouco com exemplos retirados do programa, refere esta mesma obra:

“Assim, quando se diz que “uma vez que a criança se sente integrada no espaço e no tempo, sabe passar das narrações descontínuas às cenas...”, utiliza-se uma linguagem enfática e normativa é que absolutiza as situações. Todas as crianças – como que padronizadas – se sentirão integradas e, logo, saberão passar de uma coisa à outra? Ao conceito e criança-tipo, ou criança-esquema corresponder inevitavelmente um receituário de actividades (como o programa efectivamente contém em muitos aspectos)?”²⁹

Responderíamos uma vez mais pela negativa a estas questões levantadas também na citação feita. Efectivamente também as sugestões do programa de expressão plástica enfermam por uma pedagogia normativa³⁰, afirmando e definindo a realidade de uma forma estereotipada (de facto a vida dos putos não corresponde à visão dos textos). Na página 163 do programa, sugerem-se composições sobre “o tempo quente de verão” (e se o verão estiver a ser chuvoso ou menos quente?); “o tempo frio e chuvoso do inverno”; “os verdes dos campos [...]” – e os campos amarelos? Não existem? Ou será que não podem existir? Será que têm que ser verdes à força?

Quanto ao programa de Movimento, Música e Drama, ele denota também uma menor atenção dada pelo Estado. Parece que as expressões artísticas estarão condenadas a ocupar um papel menor na educação escolar e estatal portuguesa. Restringe-se apenas à primeira fase e mesmo assim não é acompanhado de guião de actividades.

estreito do funil.

²⁸ GEP, *análise da situação de programas*, op. cit. p.144.

²⁹ GEP, op. cit., p. 145

³⁰ Não que seja mau ser normativa; o problema é sê-lo sem alternativas. Não há uma formação cognitiva que permita

As sugestões não apontam um traçado a cumprir, o que por um lado se afasta do optimismo pedagógico-normativo que referimos, pelo menos em relação à aprendizagem do ler, escrever e contar. Por outro lado, essa pseudo-vantagem, essa forma vaga como surgem ao professor: “Organizar séries de sons e escalas pelo timbre e altura, relacionando com o tamanho, a forma, e o material das fontes sonoras”; “utilizar o corpo no espaço colectivo: em grupos dispersos [...]”; “improvisar composições coreográficas elementares” etc., são um forte estímulo para na prática se esquecer esta área, para a sua não dinamização, até porque também o curriculum com que foram formados não lhes soube ensinar a ensinar a aprender, a dinamizar uma aula de uma matéria X sem a ajuda de um conjunto de tarefas a cumprir, especificamente detalhadas e enumeradas, para cada momento, ano e ou Fase.

O programa de Educação Física dá liberdade ao professor para actuar “de acordo com as suas capacidades e as condições de instalações, quer da sua escola quer da zona em que esta se situe. Este é, por exemplo, o caso muito particular da natação”. Para ultrapassar situações de “ausência de sensibilização e formação” dos professores do ensino primário para a disciplina, o programa considera a Educação Física como “educação do movimento e pelo movimento” o que em nosso entender pouco adianta pois toda a terminologia empregue nas actividades continua a não ser muito coerente e perceptível para um professor sem formação específica na matéria. A abertura concedida pelo programa para o professor actuar de acordo com as suas capacidades e condições, tem levado mais à passividade do professor no desenvolvimento desta disciplina e à simples observação do “jeito” da criança para as actividades motoras – como veremos no próximo capítulo – do que à dinamização do pretendido pelo curriculum, apesar de também se sugerirem actividades que facilmente se podem concretizar em qualquer escola: “exploração e aproveitamento do meio ambiente circundante, transposição de obstáculos naturais... valas... pequenos cursos de água etc. ...”. Pelo contrário, o nosso trabalho de campo ensinou-nos que isto que aqui é proposto acaba é por ser repreendido pelo docente, e entendido até como desordem que há que corrigir.

Por último haveria ainda a considerar a disciplina de Religião e Moral Católicas que dado ser a única que pode não ser para todos os alunos, não cabe na nossa problemática que como vimos, se inscreve no curriculum único igual para todos:

“A disciplina de Religião e Moral Católicas é ministrada aos alunos cujos pais ou encarregados de educação não tiverem feito declaração expressa em contrário, competindo ao próprio aluno, quando maior de 16 anos, decidir e fazer ou não esta declaração.”³¹

Vistas as várias disciplinas que constituem o curriculum escolar do Ensino Primário português, cada uma *per se*, interessa agora referir que apesar dos objectivos da escolaridade Básica apontarem para um “desenvolvimento integral do indivíduo, verifica-se uma certa minimização da importância do desenvolvimento físico, afectivo, estético e moral. Efectivamente é dispensada diferente atenção às diversas disciplinas como se devessem estar estratificadas segundo o grau de importância.

Esta reformulação dos programas do Ensino Primário que temos vindo a analisar, não tem muito de diferente em relação aos de 1975, e continuam a não estar ligados aos do Ensino Preparatório. É mesmo a sensação de ambos terem sido elaborados separadamente sem se atentar nas interligações.

2ª Parte: O ciclo preparatório

Os programas do Ensino Preparatório³² iniciam-se com um conjunto de princípios básicos em que se diz ter assente a reformulação, sem todavia referirem alguma vez os objectivos do Ensino Primário, nível escolar anterior, e portanto a base que seria de ter em conta como ponto agora de partida, ou melhor, de prosseguimento. Surge-nos uma vez mais um fosso, uma descontinuidade, agora dentro da própria escola, na transição de um nível a outro. O outro acontece com a entrada da criança na escola Primária, com a desvalorização do seu saber já arrumado e consolidado, e do qual, como dissemos, é feito tábuas rasas. Aliás, encontramos até objectivos gerais no programa do ciclo preparatório, que, embora com terminologias diferentes, transmitem o mesmo sentido que os da Primária: “[...] a necessidade de promover a consciencialização da criança relativamente ao que a rodeia, no sentido de lhe inculcar a noção de responsabilidade

³¹ Portaria n.º 333/86 de 2 de Julho que estabelece as normas adequadas à leccionação da disciplina de Religião e Moral Católicas no Ensino Primário.

³² Programas para o ano lectivo 1981/82 que continuam em vigor até à generalização dos novos, resultantes da Reforma Educativa, prevendo-se a sua generalização em 1993.

perante o meio ambiente, a sociedade e a cultura em que se insere; dessa responsabilização se infere toda a necessidade de educar civicamente a criança, mostrando-lhe como é agente dinâmico das transformações desse meio, dessa sociedade e dessa cultura³³. Com idênticos objectivos se apresenta o programa da Primária: “favorecer a aquisição de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos que permitam o prosseguimento dos estudos e uma melhor inserção na sociedade; incentivar o desenvolvimento de atitudes responsáveis para com as pessoas e todos os seres vivos, no sentido de se criar o respeito pela vida e pela conservação, defesa e enriquecimento da natureza”³⁴. Repetição ou reiteração, o facto é que encontramos algumas mais ainda, o que nos leva a inferir que efectivamente os dois programas foram construídos de forma estanque e de encontro ao por eles próprios apregoado no tocante ao desenvolvimento global e harmónico do aluno.

Também o programa do 2º ciclo do básico parece ter querido contemplar as disparidades e heterogeneidades culturais presentes em cada aluno e resultantes dos contextos em que estão inseridos e donde são provenientes, isto pelo menos em termos de ideais:

“realização duma aprendizagem de base conseguida por uma gama de actividades que permita a satisfação de necessidades e interesses diferenciados”; “a criança deve ficar apta a compreender quais as modificações profundas da sua vida, qual o sentido em que deve agir, em que espécie de mundo quer viver, dependendo de si própria as modificações a operar. É essa abertura, esse construir-se como ser humano responsável que importa e não um armazenamento passivo do saber; [...] nesta fase o ensino deve apontar para um abrir de caminhos, um perspectivar de problemas actuais, que permitam à criança, mais tarde, compreender as suas próprias motivações e delinear rumos segundo os seus próprios interesses.”³⁵

Contudo há que não esquecer que efectivamente o ensino aponta caminhos mas através de textos e manuais cujos temas e problemas tratados não são os do contexto real, mas os duma minoria detentora da verdade oficial da cultura dominante, no fundo. De facto, e reiterando, os ideais apontados são ideais urbanocêntricos que rapidamente deslocam a criança do local onde tem os pés na terra, para o sonho da vida onde o trabalho não

³³ Programa do ciclo preparatório, op. cit., p. 5.

³⁴ Programa do ensino preparatório op. cit., p. 7.

³⁵ Programa do ensino preparatório, op. cit. pp 5 e 6.

suja as mãos e, se vier a ficar no saco dos do sucesso escolar, seu futuro a levará ao êxodo rural, quase pela certa. Daí que a dita opção pelo mundo em que quer viver um dia não seja assim tão espontânea e imparcial, já que ainda não há nem currículos locais nem regionais aprovados oficialmente, nem manuais neutros em termos de ideais e modelos de conduta:

”De uma forma ou de outra, os manuais escolares exprimem sempre uma representação normativa da sociedade, obedecem a uma concepção do Homem, das suas acções e das suas relações entre os homens. Fazem-no por referência a um sistema de valores, pelo recurso à representação de um modelo ético, cujo objectivo mais fundamental é o de assegurar o acesso do aluno à personalidade adulta.”³⁶

Surge-nos depois uma contradição com o que anteriormente foi referido, em relação ao respeito pelas diferenças. Quase a terminar o rol dos “princípios básicos” pode ler-se: “um ensino acessível para esta fase pressupõe um aumento da sua qualidade, sem de forma alguma ignorar que há degraus que a criança tem necessariamente de percorrer e que a maioria das nossas crianças está diminuída a nível físico e intelectual”³⁷. Como diminuída se nem se fala de diagnóstico dos saberes já adquiridos? Com que fundamento? Se pensarmos nas populações rurais, desde cedo o jovem aí iniciado em actividades físicas que lhe hiperdesenvolvem até, determinados músculos. Quanto ao nível intelectual eles eventualmente terão um treino diferenciado daqueles que provenientes duma socialização primária em contexto de classe média, encontram uma continuidade nos processos de pensar e agir anteriores e nos agora exigidos no Ciclo Preparatório. A terminar assim, parece-nos que a introdução destes programas acaba por apagar o que de antropológico tinha querido considerar anteriormente: as crianças são diferentes porque são produzidas por diferentes contextos. Em termos agora disciplinares, a disciplina de Português adverte duma forma eloquente para a necessidade de marcar um ritmo pela própria criança:

“adaptável às condições e características de cada um, de cada grupo, de cada região, a aprendizagem proposta há-de oferecer a todos os caminhos acessíveis e de igual interesse”³⁸ e ainda, para melhor frisar o respeito pelas heterogeneidades culturais, acrescenta: “o respeito por características e interesses locais condicionar a escolha de

³⁶ GEP – Educação, *Manuais escolares, análise de situação*, série B: dinâmica do sistema educativo, Lisboa, 1989, p. 81.

³⁷ Programa do ensino preparatório, op. cit. p. 6.

³⁸ Programas do ciclo preparatório, op. cit. p. 8.

temas que, fazendo a criança descobrir o que é seu e está perto, a levem a procurar conhecer o seu País e o Mundo”³⁹. Princípios ideais estes, postulados indispensáveis a quem pretenda participar na construção duma pedagogia mais assente na aprendizagem do que propriamente no ensino. O “senão” acontece porém com as propostas de actividades: fala-se de leitura, de exploração gramatical e vocabular, não de oralidade, não duma contextualização com os quotidianos mas mais duma abstracção das regras conducentes a uma boa manipulação da Língua Portuguesa. Por outro lado, e como fizemos já alusão, os próprios manuais que irão depois ser utilizados, irão efectivamente ser sempre um caminho, um referencial imposto de cima para baixo, e que agrava a comunicação contextual.

Também o programa de Ciências da Natureza inclui nos seus objectivos a procura dum referencial com as experiências de vida: “Aquisição de conhecimentos que se procurar terem relação com a experiência das crianças”⁴⁰. Em termos das metodologias sugeridas é brilhante, pelo menos em termos gerais⁴¹ e no que concerne às intenções: “a matéria a explorar em cada aula não deve ser apresentada como um corpo de conhecimentos já feito que determine no aluno atitudes de passividade; [...] observação conseguida através do contacto com o real [...]“, já que no que respeita aos conteúdos programáticos, tal como apresentados, ou melhor, listados, nos parecem perder de vista o referido meio de acção que se concretizaria através das matérias a estudar. Há que reconhecer que não nos consideramos entendidos para criticar os conteúdos científicos da disciplina em causa, aliás como de muitas outras, ou para problematizar o seu relacionamento com o nível cognitivo de crianças deste nível etário. Contudo, verdade seja dita, que ele está cheio de boas intenções psicossociopedagógicas: “A todo o custo teremos de evitar aqueles estados de tensão que muitas crianças atingiam, com os métodos tradicionais, todas as vezes que prestavam uma prova. [...] o exercício será, assim, mais um processo de aprendizagem [...]”⁴². Contudo, e uma vez mais, levantamos a hipótese dum problema que analisaremos no capítulo quatro: o professor não põe em prática estas intenções do ensinar a aprender, ele manipula um outro programa que está na sua mente, que se identifica com os seus ideais do que deve ser o ensino das ciências da natureza; não parte das visitas de estudo, explícitas nas anotações ao programa, para construir um desenvolvimento programático contextualizado.

³⁹ Programas do ciclo preparatório, op. cit. p. 9.

⁴⁰ Programas do ciclo preparatório, op. cit. p. 29.

⁴¹ Digo gerais porque os princípios sugeridos são aplicáveis a qualquer disciplina e não devem mesmo ser exclusivos de Ciências da Natureza.

Efectivamente, quando pensamos num professor desta área científica, que fomos ouvindo falar, e que esteve portanto implicado no nosso estudo, recordamos que frisava bem ser amante da dita pedagogia tradicional, aliás combatida pelo próprio programa: “[...] o prazer de saber que eles não sabem nada do que eu sei. [...] Gosto que tenham medo de mim”⁴³.

Este mesmo programa de Ciências da Natureza, é alvo de críticas por parte de especialistas da matéria, num trabalho do GEP, tendo como fundamento um estudo realizado em 1984 em 3 turmas de escolas preparatórias de Lisboa e a teoria de Piaget sobre os estádios das operações concretas e operações formais:

“ [...] Muitos conteúdos científicos constantes do programa – teoria corpuscular, conceitos de matéria, [...] não eram adequados ao nível etário dos alunos. [...] é dado grande ênfase aos conteúdos científicos, não existindo equilíbrio entre as duas componentes fundamentais da ciência – processos e produtos [...]”⁴⁴

Contudo, em termos de discurso e de intenções pedagógicas, e se excluirmos a forma genérica com que são definidos os objectivos, o programa de Ciências da Natureza parece-nos pretender enquadrar-se numa pedagogia activa, como diria Rousseau⁴⁵, numa pedagogia indutiva, que funcione de baixo para cima, do real para as ideias, dos problemas para as abstracções. A dúvida coloca-se depois na interpretação do programa, quer por parte dos manuais em vigor, e a serem escolhidos, quer por parte do docente, que faz o seu desenvolvimento. Aliás, em relação ao que acabámos de suspeitar, Maria Leonor Barão, autora do parecer sobre o programa da disciplina de matemática, integrado na já referida obra do GEP, diz claramente que nem professores nem os livros correspondem à vontade do programa:

”O programa que está em vigor tem cerca de 10 anos. Poucos professores o cumprem, limitando-se a “ensinar” segundo a sequência expressa no “livro adoptado”. Por exemplo: adopta-se para o 1º ano este ou aquele livro conforme o grupo de disciplinas está mais virado para “começar” por “conjuntos” ou por “números”. Dos 10 livros para o 1º ano, propostos pelas editoras em Junho de 85, só dois seguem escrupulosamente a sequência e os

⁴² Programas do ensino Preparatório, op. cit. p. 32.

⁴³ Recolha oral em observação participante na sala de professores.

⁴⁴ GEP – Análise da situação, programas, op. cit. p. 169.

⁴⁵ ROUSSEAU, Jean Jacques, Émile ou de l'éducation, librairie Garnier Frère, (s/d).

*itens dos temas do programa oficial.*⁴⁶

Por seu lado, o programa oficial, aquilo que é definido pelo Ministério como o que o aluno deve aprender de matemática no ciclo preparatório, corresponde mais a uma lista de conteúdos que o aluno deve interiorizar, através de problemas-tipo. Descura-se o aprender a aprender, que poderia resultar do despoletar da curiosidade e imaginação da criança perante problemas comuns. Efectivamente, nas considerações gerais do programa surge expresso o ideal do relacionamento com o real: “o desenvolvimento da capacidade de matematizar situações da vida real; [...] respeitar a diferenciação individual dos alunos [...]”⁴⁷. Porém, os processos de aprendizagem não estão expressos no programa, estão sim as temáticas. Isto conduz os docentes a uma avaliação por “objectivos de comportamento observáveis”; o aluno sabe conjuntos e números ou não sabe. Ou será que não estando explícitas as metodologias para, estarão conscientemente implícitas na listagem de conhecimentos exigidos pelo programa, e que o “professor microfone”⁴⁸ ou o professor papagaio proferir é e exigir bem reproduzido? A nossa suspeita é mesmo uma afirmação dos especialistas em metodologia de ensino da matemática: “A organização das unidades deve ser acompanhada de sugestões para situações de aprendizagem a criar com os alunos – não de forma exaustiva e com características de receita, mas de modo a despertar no professor o interesse pelos “métodos activos”, sugerindo-lhes actividades de tipo variado e [...]”⁴⁹.

O programa de educação visual diz fundamentar-se “na necessidade de ensinar a criança a compreender e aprender a utilizar a comunicação visual como instrumento de formação pessoal e social [...]”⁵⁰. Há que fazer constar para já, que se trata dum programa muito aberto à realidade social e à pluralidade de “públicos” que acedem à escola. Por outro lado, dá ênfase à aprendizagem, ao espírito reflexivo, em detrimento do treino técnico e do exercício meramente repetitivo: “um programa baseado numa sequência de aprendizagens integradas na procura de soluções para problemas concretos da vida do homem, [...] etc., ser o suporte duma educação criativa, com uma função crítica em face da realidade. [...] Há uma diferença básica entre educação visual e

⁴⁶ GEP, *Análise da situação*, programas, op. cit. p.175.

⁴⁷ Programas do Ensino Preparatório, op. cit. p. 39.

⁴⁸ O conceito é do Prof. Vitorino Magalhães Godinho, usado na sua obra: *a educação num Portugal em Mudança*, edições cosmos, Lisboa, 1975, para se referir ao docente que não investiga, que não tem espírito crítico, que não inova, que não problematiza, que repisa caminhos calcorreados.

⁴⁹ GEP, *análise da situação*, programas, op. cit. p. 179.

⁵⁰ Programas do Ensino Preparatório op. cit. p.60.

adestramento técnico através de actividades artísticas”.⁵¹

Por outro lado, é um dos programas que mais tem consciência das assimetrias regionais e suas implicações face a uma escola única: “É fundamental serem considerados os condicionalismos dos desequilíbrios regionais, que afectam os processos de aprendizagem [...] etc. Recusa-se, portanto, uma orientação metodologicamente rígida e centralizada, que impeça uma autêntica obra de criação de professores e alunos, na procura de soluções para os problemas do seu contexto escolar e social.”⁵² Efectivamente, parece-nos um programa disciplinar que põe a tónica na vida do aluno, onde se estruturaram e arrumaram saberes, base sólida para a motivação do aluno na apreensão e estruturação de novos conhecimentos. A educação visual assim concebida, avança por uma metodologia adequada; parte dos problemas reais para a sua resolução. E, por paradoxal que pareça, trata-se duma disciplina que segue bem de perto os objectivos deste nível de ensino, que atenta até no Estatuto do Ensino Preparatório, designadamente no art.º 14, que sugere a utilização de reuniões que permitam uma integração interdisciplinar a nível das matérias estudadas e uma orientação educativa conjunta a nível de atitudes: “A regionalização das aprendizagens é considerada fundamental e, sempre que possível, os professores das várias áreas, a partir de temas significativos e concretos, [...]. Fomentar-se-ia assim a prática de processos através dos quais a escola proporciona uma visão integrada do real, recusando a fragmentação dos conhecimentos.”⁵³

À educação visual do ciclo preparatório faltará talvez apenas uma definição mais clara da articulação dos conteúdos programáticos com as actividades previstas, na flexibilidade possível do programa, de acordo com a criança e o meio onde se insere.

O programa de educação musical é visto pelo GEP⁵⁴ como muito extenso, face ao total de aulas de música previstas em média. Da nossa parte, entendemos que, para além de vasto, é bastante hermético, tanto para professores⁵⁵ como para alunos, na linguagem que usa e nos objectivos propostos, uma vez que, como sabemos, a educação musical, de facto, continua a ser para uma minoria de portugueses privilegiados, e embora seja

⁵¹ Programas do Ensino Preparatório op. cit. p. 61.

⁵² IBIDEM, p. 65.

⁵³ Programas do Ensino Preparatório, op. cit. p. 66

⁵⁴ GEP, op. cit. p. 19.

⁵⁵ É sabido que grande parte dos professores de educação musical não tem habilitações pedagógicas próprias.

incluída já no curriculum da Primária, pouco aí é veiculada⁵⁶. Não nos parece permitir portanto uma vivência e participação musical dos alunos, como seria de desejar; a educação rítmica, auditiva, a leitura e a escrita, não são sugeridas a partir das realidades naturais e sociais do meio ambiente; são sim propostas como temas de estudo, mas numa forma abstracta: “Entoação de intervalos melódicos no âmbito de uma 8ª perfeita, praticada em sequência e em simultaneidade”⁵⁷

O programa de trabalhos manuais diz querer situar o trabalho manual ao nível do trabalho intelectual porque “ambos são meios eficientes de formação e desenvolvimento da personalidade, com base nas experiências realizadas na acção educativa. [...] Deste modo, a estimulação das destrezas manuais está inteiramente associada ao aparecimento das destrezas espirituais do aluno [...]”⁵⁸. Com efeito as intenções são das melhores, porque de facto uma criança desta idade, precisa de aprender a fazer para aprender a pensar. Para tal, esta disciplina e as actividades que tem programadas: modelação, moldagem, cartonagem, entrelaçados, tecelagem, tapeçaria, trabalhos em arame, chapa e madeira, trabalhos domésticos, actividades ao ar livre, olaria, economia doméstica, cestaria e outras afins, são a oportunidade que uma criança tem, essencialmente a do meio rural, de mostrar quanto vale, de poder ver e tecer a ligação da escola com a comunidade e com a sociedade produtiva. Com efeito, o nosso trabalho de campo tem-nos mostrado que efectivamente há motivação e interesse por parte dos executantes. Não obstante todo o saber fazer dum aluno do meio rural, nesta área do conhecimento, das próprias potencialidades da família e da comunidade para através dela colaborarem com a escola, o curriculum, também agora através do programa de trabalhos manuais, surge uma vez mais perfeitamente urbanocêntrico: “[...] tendo bem presente que as carências das crianças do meio rural são diferentes das dos centros urbanos”⁵⁹. É facto que diferentes elas são! Mas porquê sempre as carências das crianças do meio rural e não as carências da criança urbana, e ainda mais agora nesta área disciplinar? Com efeito quando se atenta em alguns utensílios que o programa aponta como indispensáveis: enxada, pá, ancinho, sacho, regador, tesoura de poda, crivo, para só falar de alguns, parece-nos que efectivamente haver nesses alunos muito mais dificuldades em os obter, conhecer e manipular.

⁵⁶ aí a preparação musical do docente é ainda muito mais precária.

⁵⁷ Programa do Ensino Preparatório, op. cit. p. 77.

⁵⁸ IBIDEM, p. 83.

⁵⁹ Programa do Ensino Preparatório, op. cit. p. 82.

O curriculum do ensino preparatório português prevê o estudo duma língua estrangeira a escolher entre Inglês e Francês. Em relação ao programa de Francês, citemos uma crítica expressa no trabalho do GEP: “Em síntese, poder concluir-se que os programas visam o desenvolvimento da competência linguística, isto é, de um saber verbal, mediante a montagem de automatismos – o que exige uma prática intensa de imitação e repetição e a mobilização de capacidades de memorização”.⁶⁰

Quanto ao de Inglês, refere a mesma obra: “o actual programa de língua inglesa data de 1975, o que significa que 10 anos depois, contém limitações graves. Como consequência dessas limitações o ensino da língua inglesa não tem desenvolvido estratégias que permitam vários estilos de aprendizagem, e reforça algumas condições responsáveis pelo insucesso dos nossos alunos, nomeadamente: [...] dá uma importância excessiva às estruturas e secundariza o léxico e a semântica, o que vai impedir o desenvolvimento da competência da comunicação”⁶¹.

O programa de estudos sociais surge no 1º ano do ciclo preparatório como uma preparação e consolidação dos conceitos de espaço e tempo, de espaço geográfico e de tempo histórico. Pretende o programa, em termos de objectivos gerais, fazer pensar a criança sobre o seu meio, como motivação, para depois chegar ao longínquo: “levar o aluno a uma integração na realidade portuguesa actual, partindo do que lhe é mais próximo e conhecido para o mais afastado e de menos fácil apreensão.”⁶² Não obstante a belíssima vontade agora mesmo citada, o desenvolvimento programático corresponde a uma listagem de conteúdos, que se propõe aos docentes para orientação do debitar de matérias totalmente fragmentadas e desconexas entre si. Em vez de se passar do particular, identificado e reconhecido pelo aluno, para o abstracto, começa-se antes por apresentar logo um conjunto de verdades feitas, abstracções a reter, tais como, clima, planta, escala⁶³, legenda etc., sem uma prévia caracterização do meio físico e social onde está implantada a escola. O programa de estudos sociais, pelas problemáticas

⁶⁰ GEP, *Análise de programas*, op.cit. p. 208.

⁶¹ GEP, op. cit. p.214.

⁶² Programas do Ensino Preparatório, op. cit. p.123.

⁶³ Este é um dos conceitos que a nossa prática de observação metódica em matéria de aprendizagem escolar nos tem ensinado que não é apreendido antes do sétimo ou oitavo ano de escolaridade. Mesmo se o aluno acerta nos testes estas questões, é por mecânica memorizada e descontextualizada. Poderemos admitir que eventualmente aprende, mas não apreende porque lhe escapa tal lógica.

enfocadas, deveria ser aquele que mais facilmente faria a ponte⁶⁴ entre dois saberes que se confrontam na escola: o saber local e o saber nacional⁶⁵ e aquele que seria como que um mercado comum de todos os saberes que se pretendem inculcar com as outras disciplinas. Com efeito não respondem a estas expectativas; as problemáticas surgem de cima para baixo, implícitas em tipologias dogmáticas onde se pretende que a criança encaixe o real e se reveja. Só que o seu real é um outro que não cabe nos modelos pré-programados, que são concebidos à priori, descontextualizadamente, ou por outra, assentes na experiência e nos ideais de quem os fez – alguém que vê o campo com os olhos da cidade e da classe média.

Tanto é desconexa a ligação entre os temas propostos para estudo como o é a transição deste programa para o da história do sexto ano de escolaridade. A história que se oferece aos alunos deste nível de ensino é antes de mais uma história política da nação portuguesa, desde a formação do reino até à Revolução do 25 de Abril de 1974. Trata-se efectivamente dum eixo cronológico extenso para ser captado por um puto entre os 10 e os 11 anos. É um programa que põe pois a tónica na quantidade, não na qualidade; enfatiza a crónica não a mentalidade. A história local, implicitamente referenciada logo no início da apresentação dos objectivos: “[...]integração na realidade portuguesa actual, partindo do que lhe é mais próximo e conhecido para o mais afastado [...]”⁶⁶ fica só pela vontade expressa, já que o desenvolvimento programático não a contempla.

Quanto ao programa de Educação Física, é óbvia a intenção de criar uma “cultura motora”. Há que no entanto frisar o facto do aluno estar já com pelo menos 10 anos, e, do ponto de vista motor já praticamente tudo se ter formado ou deformado, uma vez que o programa estruturado para a Primária, na maioria das escolas, existe apenas em teoria pois que na prática nem os professores estão motivados nem preparados para o desenvolver. A educação corporal advém então mais do treino dado a determinados músculos, no desempenho de actividades quotidianas ou de recreio no espaço escolar e extra-escolar.

⁶⁴ este termo serviu de título a um texto de Ana Benavente que ilustra uma estratégia de um professor para motivar um aluno persistentemente desinteressado e perturbador: incorporar a experiência da criança no contexto da aula – a passagem de um a outro saber.

⁶⁵ Esta classificação é do Professor Doutor Raul Iturra. Veja-se o texto: “O desencontro entre o saber local e nacional na aprendizagem” in *Fugirás à escola para trabalhar a terra*, ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar, Lisboa, Escher, 1990.

Quanto à disciplina de Religião e Moral Católicas, uma vez que, de acordo com o Decreto-Lei nº 323/83 de 5 de Julho, é ministrada aos alunos cujos pais ou suas vezes fizer, não manifestarem expressamente desejo em contrário, não a consideramos objecto de análise neste trabalho que, como referimos anteriormente e já bastantes vezes, se prende com a problemática da atribuição de um curriculum único e obrigatório para todos.

Calcorreámos o curriculum formal do sistema educativo português, do 1º ao 6º ano de escolaridade, do início da escola Primária ao final do ciclo preparatório. Através dele se traçam os rumos dos homens que amanhã decidirão o futuro de Portugal: uns continuarão a escalar a escada do ensino, outros ficarão por aqui, apresentando-se com o certificado no mundo do trabalho que, por sua vez, se queixa da falta de qualificação dada pela escola; outros mesmo nem esse “passaporte” conseguiram obter, foram reprovados, tiveram insucesso escolar. Que saber foram então buscar à escola? Uma cultura geral, teórica, sem objectivos próprios, a não ser uma preparação para níveis de ensino posteriores. Eu diria que um saber que lhes permite continuar na escola, já que os outros têm agora que se valer da escola da vida, para na vida poderem ser úteis à sociedade que assim os filtrou e encaixou no mundo do trabalho manual. É por isso que afirmamos que o insucesso é relevante no tocante ao curriculum escolar, já que no que toca ao não académico, o sucesso é generalizado.

Há que reforçar agora que de facto o curriculum escolar é abstracto, é constituído por disciplinas desligadas da experiência das crianças; é teórico, dedutivo e compartimentado. É o resultado dum modelo centralizado de administração pedagógica e escolar que parece viver de intenções que expressa nos objectivos gerais do ensino, quer nas introduções ao curriculum, quer no quadro introdutório de cada disciplina per si.

O desenvolvimento dos programas, através dos conteúdos e metodologias propostas, vai, como vimos, de encontro às “vontades expressas.” Finalmente há ainda que acentuar que na linha do que temos vindo a dizer é e na esteira de Pierre Bourdieu⁶⁷,

⁶⁶ Programas do ensino preparatório, op. cit., p. 127.

⁶⁷ BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C., Les Héritiers, Paris, Minuit, 1964.

esta escola selecciona os alunos provenientes da cultura dominante, garantindo-lhes o acesso ao poder, ao prestígio, ao trabalho intelectual e às melhores remunerações. Em contrapartida, aos catalogados de insucesso escolar, atribui-lhes os trabalhos ditos de mão-de-obra não qualificada, e fá-los acreditar na sua debilidade intelectual, e a aceitar a profissão que, por exclusão de partes, lhes é atribuída como um castigo que há que cumprir.

Duma pseudo-igualdade de oportunidades face à escola e forjada pelo Estado, passa-se a uma legitimação dos dominantes e dominados, assente na reprodução social que o curriculum escolar proporciona.

Capítulo 2: A AVALIAÇÃO ESCOLAR – O QUE O ALUNO NÃO SABE

Como se sabe, a avaliação escolar no sistema de ensino português, realizada – ou pelo menos sistematizada e registada por escrito – de três em três meses, no final dos chamados períodos escolares. Em relação ao percurso escolar na primária, debruçámo-nos sobretudo sobre os processos individuais, já atrás referidos, que incluem provas escritas e alguns trabalhos mais relevantes do aluno, e ainda os boletins de informação trimestral que se pretende sejam o elo de comunicação escola/família.

Em relação ao Ciclo Preparatório, a pesquisa de dados para este capítulo sobre avaliação, assentou não só sobre a análise das pautas, que nos transmitem uma informação meramente quantitativa, mas também sobre um questionário feito a alunos e professores, e ainda sobre a análise de conteúdo dos testes escritos de avaliação.

Debrucemo-nos primeiro sobre o 1.º ciclo do básico.

1.ª Parte: a avaliação na primária

Depois duma análise geral dos boletins de informação, constata-se que o item de "interesses e actividades preferidas" apenas foi preenchido em relação a um aluno. Neste, refere-se o interesse por artes, desenhos, jogos, canções e outras actividades

lúdicas. Em todos os restantes alunos, este espaço ficou em branco. A interpretação que fazemos deste facto, é de que se trata dum item difícil de quantificar, de classificar segundo modelos já existentes, como os correspondentes à avaliação do sucesso escolar. Não permite a utilização de tipologias tal qual as que se usam nas diferentes disciplinas curriculares tais como notas. Por seu lado, os professores estão mais interessados em avaliar os progressos feitos em relação à apreensão dos conteúdos programáticos ministrados, do que propriamente saber das actividades preferidas, coisa que em sua opinião se desfruta fora da escola, e assim deve continuar a ser.

Para estes docentes, só existe e só é valorizado, o saber transmitido por eles, ou pelo menos, aquele que vem nos textos. Importante é "falar correctamente", ter capacidade de usar o raciocínio abstracto.

Parece ser esta a razão por que se valoriza tanto a gramática e a matemática. Mesmo os conteúdos da história, da geografia, das ciências da natureza, revelam que o quotidiano das pessoas não é interessante. Mas, pelo contrário, é na medida em que o quotidiano se incorpora nas classificações gerais, que elas são compreendidas. O não fazê-lo, revela que a escola está mais interessada em corrigir o comportamento cultural do aluno, a sua forma de falar, e não em aproveitar tudo aquilo que a criança já sabe, aquilo que resulta da sua experiência. Bem pelo contrário, para a escola, para o professor que ali está para "ensinar", a criança não sabe nada, não traz nada de positivo, urge até "apagar" as "impurezas" que vagueiam no seu espírito. Pena que assim seja, pois, exactamente a partir desses interesses pessoais, que pensamos deve ser elaborada a estratégia de ensino/aprendizagem das várias áreas disciplinares.

É por isso que afirmamos que o professor ao avaliar o aluno, o rotula com chavões, classificações etc., tomando como base o que não sabe, não aprendeu, e raramente constatando o seu lado positivo, aquilo que a criança sabe, o que ela gosta, que, exactamente a fonte de todo o estímulo necessário à eficácia da escola. Aliás, por vezes os chavões transitam para o período escolar seguinte para caracterizar o aluno da mesma forma: Nos 5 processos provenientes da escola do Concelho de Vila Nova de Ourém, o boletim informativo correspondente ao último período apenas tinha inscrito: "mantém-se o que foi dito nos períodos anteriores", muito embora no item do aproveitamento escolar se pudesse ler: "o aluno concluiu a 4.^a classe". Isto como se alguém pudesse ser igual ao que era três meses antes, ou nada tivesse adquirido ou modificado, em termos de conhecimento e de experiência. Seria mesmo para perguntar se não poderiam estes alunos ter transitado para o ano escolar seguinte já no período anterior.

Ressalta aos olhos também, que o preenchimento das atitudes (no trabalho individual, trabalho de grupo, relação aluno/adulto) é feito sempre com "meia dúzia" de conceitos, que vão do inibido ao simpático, do prestável e sociável ao pouco comunicativo, passando pelo etnocentrismo de quem regista: "educado", "atitudes correctas", "comportamento normal", cozinhados por vezes com adjectivações várias, e acrescentados com advérbios como, "pouco..., muito... etc."

Isto indica que existe um padrão construído para considerar o aluno ideal numa dada época e numa dada idade, que o professor usa para avaliar o perfil do aluno real.

Quanto ao aproveitamento nas disciplinas – Língua materna; matemática; meio físico e social; expressão plástica; movimento, música e drama; educação física – interessa dizer que fica registado numa parte do boletim a que os pais não têm acesso. Esta informação ficará arquivada na escola, como dissemos, até pelo menos 5 anos, depois de concluída a escolaridade primária. Nessa altura será entregue aos alunos que os procurarem. Em língua materna avalia-se a oralidade, a escrita e a leitura, registando-se essencialmente (nas fichas analisadas) a "clareza", a correcção e organização sintáctica ("frases correctas"), os erros ortográficos, a caligrafia e a compreensão. Em matemática é notória a ênfase que se dá ao cálculo ("poder de raciocínio"), pelo que os alunos se distribuem aqui pelo: "sem dificuldades", "facilidade de raciocínio", ou, pelo contrário, pelas "dificuldades nas operações", ou, simplesmente, "bastantes dificuldades", não especificando onde e porquê.

A "chapa" utilizada em Meio físico e social, quase sempre a de __"interesse e tem conhecimentos"; "manifestou interesse mas não adquiriu muitos conhecimentos"; "sat"; "tem bastantes conhecimentos e revela interesse"__ portanto, pondo a tónica sempre no interesse e no ter ou não ter conhecimentos. O professor não se está a referir aos conhecimentos que advêm da socialização primária, da experiência de vida da criança, do seu contacto com o meio ambiente e com o social que a rodeiam, mas sim está-se a referir à quantidade de saberes e taxonomias memorizados depois de ouvido o professor e lida muita bem a lição.

Quanto à área das expressões (expressão plástica, movimento, música e drama), e quanto à educação física, verifica-se que são objecto de menor preocupação por parte de quem avalia. Na primeira acentua-se a "perfeição", a "expressão", o "entusiasmo" dos alunos, e, em alguns casos, apenas se pode ler "satisfaz". Satisfaz possivelmente o

professor, é o que se depreende. Outro não satisfaria, eventualmente. Mas o que é que satisfaz, quais são no fundo as faculdades e/ou dificuldades da criança nestas áreas?

Na segunda, na educação física, regista-se a "participação", o "entusiasmo" com que se participa, o "gosto pelos jogos", ou, uma vez mais, e paradoxalmente, o "satisfaz", e o "suficiente".

A parte do boletim informativo que vai para casa, e que vai ser lido pelos pais, parece-nos ser preenchido ainda numa forma mais estereotipada e até dogmática. Talvez se esteja a procurar uma maior "objectividade" que lhe permita enquanto professor, distinguir os alunos enquanto indivíduos com capacidades diferentes. Só que essa distinção fica apenas na mente do professor. Por outro lado, é facto que se procura também fazer com que os pais construam facilmente uma ideia de como os seus filhos vão na escola. Assim, no tocante aos itens da assiduidade, do comportamento, do interesse escolar e do aproveitamento, as palavras/chave utilizadas vão desde o repetir o próprio item, escrevendo __ assíduo, pontual, interesse, (aqui acrescentando apenas o muito ou o pouco) __ até ao bom, satisfaz, normal, isto, mais no comportamento.

Nos boletins que estudámos, os pais só têm oportunidade de saber algo de mais específico sobre os filhos, lendo a categoria da "apreciação global", última da ficha que recebe. Mesmo aqui, raramente sabe das capacidades e faculdades específicas, pois o item refere-se muito mais às dificuldades tidas na matemática, às deficiências na leitura, ao raciocínio pouco desenvolvido – uma vez mais a tónica no avaliar pela negativa – e à receita a ser tomada em conta para que o aluno venha a atingir os objectivos traçados. Aqui salientamos as recomendações feitas para o aluno estudar mais meio físico e social. Esta recomendação levou-nos a uma análise ainda mais atenta não só de todo o boletim informativo, mas também do próprio aluno enquanto pessoa, juntamente com a sua história de vida e suas interações no quotidiano. Estas recomendações, dizíamos, parecem-nos um pouco paradoxais, na medida em que são feitas a alunos provenientes de famílias rurais, onde sempre pelo menos um dos membros do casal se dedica à agricultura e criação de gado. Por seu lado, os três alunos que são enquadrados neste quadro de dificuldades a M.F. e Social, são crianças que em casa conhecem e manipulam todos os processos de trabalho, bem como os executam tão bem quanto uma pessoa adulta. Mais, em relação à Ana Cristina, 10 anos, é dito que prefere escrever que falar, pois constata-se que é inibida e que responde apenas quando se lhe pergunta algo.

A questão que levantamos é a seguinte: como se conclui então que a aluna não adquiriu os conhecimentos exigidos em meio físico e social? Depois duma prova oral, duma prova escrita? Faltaria que o professor pudesse ver o contexto de vida da aluna para entender o que ela progrediu. De facto, em casa, ela tem todo um ver fazer de seu pai que já teve "mil e uma profissões", de motorista a criador de gado, de músico a contabilista, de pedreiro a carpinteiro. Esta multiplicidade de trabalhos do pai, conduziriam normalmente a um melhor entendimento do real por parte da filha cuja experiência talvez fosse assim mais ampla. Mas não se segue necessariamente de forma mecânica de que de ver fazer, a filha adquira melhor este conhecimento, embora os casos estudados particularmente indiquem que a dita correlação existe. No caso presente o que parece claro é que a criança não respondeu ao saber letrado da escola e não soube aplicar a sua experiência pragmática a uma aprendizagem abstracta do conhecimento escolar; nem a escola soube aproveitar porque desconhece o contexto da aluna, as suas referências externas para lhe ensinar os temas da escola. Se o quotidiano fosse reapropriado pela escola, ficaria apenas a questão da incapacidade do aluno de se exprimir dentro da cultura letrada.

Uma vez mais, o aluno não esteve à altura das expectativas do professor, não respondeu ao saber que a escola valoriza.

Idêntica reflexão fizemos para o Mário José 11 anos, e para a Maria Graciete, 12 anos. Sobre o primeiro é dito ter muito interesse pelo Meio Físico e Social, mas ter adquirido poucos conhecimentos, depois de, no primeiro ano, se ter constatado "possuir bastantes conhecimentos sobre o meio em que vive". De facto, trata-se duma criança de cujo aspecto físico não se esperaria uma dinâmica no trabalho tal como um adulto. Ele trata do gado, ele vai buscar mato com os bois, ele chega mesmo a "ir ao dia fora", e ajuda assim também a angariar fundos para a subsistência do lar. Enfim, ele tem toda uma experiência, um saber fazer, "um bricolage", que de facto torna difícil poder-se rotulá-lo como aluno com dificuldades em saber Meio Físico. O problema está na reconversão curricular da matéria de Meio Físico e Social que abstrai os conteúdos da disciplina para níveis desconectados da prática.

Já em relação à Graciete, 12 anos, é sempre caracterizada nesta disciplina como "aluna sem interesse, mostrando apatia pelos conteúdos", "poucos conhecimentos do meio em que vive", nos dois primeiros anos de escolaridade primária. À primeira vista, parece

estranha uma afirmação deste género, já que também ela em casa ajuda o Pai e a Mãe, quer fora de casa (agricultura), quer dentro da própria casa, nas lides domésticas. Como se terá partido para a exploração dos temas desta disciplina? Das experiências quotidianas e dos saberes locais, ou, pelo contrário, abstractamente, diferenciando por exemplo uma agricultura tradicional duma agricultura moderna?

Se atentarmos no programa do ensino primário, estudado por estas crianças⁶⁸, verificamos que no que concerne a esta área de Meio Físico e Social, ele pretendeu "reestruturar a área [...], desenvolvendo o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade e da cultura portuguesas e tomando na devida consideração os interesses e necessidades dos alunos"⁶⁹. Refere-se ainda, na introdução, que "em termos sociológicos, pretende-se que o programa contribua ainda para a: "[...] integração social das crianças, tendo em atenção as experiências culturais diversas de que são portadoras". Mais à frente, na parte respeitante às actividades iniciais, o programa diz que "ao entrar na escola, grande parte das crianças não vem preparada para aprender, dada a inexistência de educação pré-escolar gratuita no nosso País.". Assim, conclui-se, "Pô-la em situação de aprendizagem, ser provocar o desânimo de "não ser capaz".

Esta última afirmação parece-nos de todo descabida e isenta de qualquer espécie de cientificidade. Passa-se exactamente o contrário. Quando a criança entra na escola, a sua mente já tem estruturado todo um conjunto de classificações sobre pessoas, objectos, e interacções de tudo o que o rodeia, que de facto ficar incapacitada de progredir ou adquirir o tal desânimo de "não ser capaz" se a escola, o professor, não respeitarem toda essa memória cultural que o aluno traz na bagagem. Inversamente ao que o programa ministerial refere, ela é constituída por um conjunto importante de diversas aprendizagens sem as quais o indivíduo não poderia ser membro, ou melhor ainda, pessoa da sua família, comunidade e mesmo nacionalidade. Esse pensamento acaba de facto por ser etnocêntrico. Ele corresponde todavia à visão da escola sobre a sociedade e sobre o mundo. Trata-se duma forma de ver toda a história de vida da criança anterior à escola, como algo de menor importância, e que urge até "limpar", para uma melhor inculcação dos valores da educação estatal, do saber que se entende dever ser o

⁶⁸ Novo programa do ensino primário, elaborado em 1978/79, aprovado pela portaria n.º 572/79, de 31 de Outubro, que veio alterar o que estava em vigor desde 1975/76.

Nacional. A esta problemática tem-se referido bastas vezes o Professor Raúl Iturra:

*"[...] até chegar à escola, a criança, o sujeito que é incorporado, já aprendeu um conjunto princípios, distinções e técnicas por meio das quais a memória do grupo passa a ser parte do seu conhecimento e da sua própria lembrança. [...] Talvez possa sintetizar dizendo que os princípios e as distinções formam nos indivíduos que se incorporam, o conhecimento activo, a mente cultural, o pensamento básico da criança que aprende."*⁷⁰

Mas, voltando agora à reflexão que vínhamos a fazer sobre o programa para o ensino primário, há que dizer que tirando estas afirmações que constituem um contrasenso, ele parece querer fazer respeitar a individualidade e especificidade cultural de cada aluno⁷¹. Como se pode então escrever sobre a Ana Cristina que "não adquiriu os conhecimentos exigidos em meio físico e social"? Como então concluir e escrever que a Graciete " [...] tem apatia pelos conteúdos"?

Ficamos uma vez mais, cépticos quanto à forma como se terá enveredado pela exploração desta área. O próprio programa diz mesmo no início desta área que "sem pretender seguir um caminho rígido usando os mesmos materiais para todas as crianças, já que isso poderia não satisfazer as suas necessidades individuais, passar-se-á do estudo do meio local, social e físico, para o meio regional, para o País, para a terra e para o espaço". Assim, propõe-se que a primeira fase se centre essencialmente na exploração e reflexão sobre o meio local. Esta não tem sido a metodologia utilizada no processo de ensino/aprendizagem destas crianças.

Engraçado é, que a partir do 3.º ano de escolaridade, portanto já na segunda fase⁷², a Graciete já aparece caracterizada na mesma disciplina, como: "interessada, e com bastantes conhecimentos". Será que foi a professora e a escola que a motivaram e lhes forneceram os saberes do meio físico? Não cremos! Eles já existiam! Não terá havido foi, talvez um aproveitamento, uma exploração dos já existentes, para a criação das categorias, taxonomias, etc., que a escola exige que se saiba. De resto, como já dissemos, didáctica que até é recomendada pelo programa.

Voltemos às categorias utilizadas para classificar os alunos. O "atingiu", ou "atingiu

⁶⁹ O sublinhado é nosso.

⁷⁰ ITURRA, Raul, "O desencontro entre o saber local e nacional na aprendizagem" *Fugirás à escola para trabalhar a terra*, Ed. Escher, Lisboa, 1990, p. 51 e 52.

⁷¹ Os tais "interesses e necessidades dos alunos" que vimos que o programa referia na introdução.

⁷² quando o programa refere dever "dar-se às crianças um impulso para a descoberta de algumas noções biológicas e sociais mais avançadas, de forma a torná-las aptas a desenvolver os conhecimentos e as formas de raciocínio que tal tarefa envolve".

minimamente", são a forma como aparecem avaliados os alunos considerados melhores. Nestes casos, lá aparece de quando em quando, outra característica, como, "facilidade de aprendizagem", "interesse" e "bons resultados".

De período a período⁷³, a mudança na "mensagem" é feita com a introdução de mais um ou dois conceitos, como sejam os, "melhorou", "piorou", ou o "venceu algumas dificuldades".

Levantámos no início deste capítulo a hipótese do boletim informativo que se envia aos pais não responder às expectativas que se fazem dele. De facto, o conceito que é utilizado pelo professor para informar e caracterizar o aluno, pode até contribuir para a destruição da sua autoestima. O rótulo do não saber, leva até a criança a transformar o seu próprio saber em não saber. O boletim informativo vai desta forma dar origem à construção dum boneco de cartão, que é a imagem que o professor tem do aluno, um imagem estigmatizada. Quando o professor regista, "não estudou", "precisa trabalhar muito mais", "igual ao período anterior", etc., o que está a fazer é a aferir não a o que o aluno sabe, mas o que deveria saber, à luz da sua rígida grelha de avaliação. Surge então uma classificação, essa do "bom", do "satisfaz". Contudo não se trata duma verdadeira avaliação. É que a avaliação deve ser um diagnóstico do que se passa num dado momento, não um estigma definitivo. Parece-nos que o estudante que é aqui ensinado não, a pessoa que age no quotidiano, mas sim o estereótipo que , construído a partir da base da escrita do informe escolar. O informe escolar confronta o professor com uma interpretação do comportamento do estudante a qual, feita a partir do paradigma em que a cultura letrada pode ser apreendida e não das qualidades com que o indivíduo pode aprender.

Se usualmente as classes dos meios rurais têm expectativas negativas, ou pelo menos pouco ambiciosas sobre os resultados escolares dos filhos, esta rotulagem, este estigma mais os vai afectar. Estas famílias não estão preparadas para receber exclusivamente o Boletim informativo, como "retrato" do saber e aproveitamento escolar dos filhos. É necessário que a escola, o professor, "traduzam" esses conceitos do "informe", e, simultaneamente, mostrem as capacidades, os trabalhos positivos dos alunos, e não só as incapacidades.

O despacho que regulamenta a avaliação dos alunos na escola primária⁷⁴, o mesmo,

⁷³ Período escolar

⁷⁴ Despacho n.º 42/78 da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica – Gabinete do Secretário de Estado.

através do qual são abolidas as provas de exame de avaliação final na segunda fase⁷⁵, alerta para o facto de os professores deverem ter "conhecimento claro dos objectivos a atingir, o que implica uma cuidadosa planificação diária, semanal e/ou quinzenal, trimestral e anual" com vista a uma "interpretação dos elementos recolhidos durante o trimestre e registo da respectiva síntese (avaliação sumativa) do trimestre" e ao "preenchimento da ficha trimestral de cada aluno; preenchimento do boletim informativo para os encarregados de educação e arquivo do respectivo duplicado; envio ou entrega dos boletins aos encarregados de educação no prazo máximo de oito dias; reflexão sobre os resultados da aprendizagem obtidos com vista à consciencialização da forma como estão a ser atingidos os objectivos da planificação, quer individualmente, quer pelos grupos, e à definição da planificação para o período seguinte." Bem que gostaríamos de ter acesso às referidas planificações mas, não nos foram facultadas. No tocante ao elo de ligação Escola/Família - o boletim informativo, o referido despacho deixa como vimos ao critério do professor, o seu envio ou entrega aos encarregados de educação. Em nossa opinião, e reforçando um pouco o já exposto anteriormente, o simples envio desse documento, "via CTT", contribui para aumentar o divórcio entre a escola e a família; despersonaliza o acto educativo, a avaliação do aluno; coloca o professor num pedestal do qual há que se fazer descer para falar com os pais, a fim de que ambos, professor e encarregados de educação, se consciencializem que, da sua participação conjunta que se começa a construir o sucesso escolar do aluno, tendo como ponto de partida também, e necessariamente, uma leitura crítica mas não destrutiva do "informe" da criança.

Há mesmo que haver uma atitude positiva da parte do docente, em relação aos casos mais carenciados. Só assim a família, essencialmente a rural, poder ganhar maior confiança na escola. Se não, qual, afinal o objectivo do informe? Uma simples rotina? Não será um pouco a manifestação do poder político do professor, ao escrever a avaliação? Numa cultura de retaliação como a que vigorou na conjuntura do Estado Novo - e o informe surge apenas quatro anos após o 25 de Abril - um relatório escrito tem um peso importante. Há um medo do que está escrito: a questão do pecado e da culpa são a caixa de ressonância para tudo o que seja inspeccionar a conduta da pessoa. O boletim informativo terá por objectivo, por um lado, fazer com que o professor se familiarize com o estudante de forma individual, por outro, construir uma memória

⁷⁵ A transição de classe estava até então e desde 1960, dependente das provas de passagem orientadas segundo normas ministeriais, regulada pelo Decreto-Lei n.º 42994 de 25/05/960.

longa: o que fica escrito , uma memória que não se apaga; e por outra parte, ainda, o relatório também tem como objectivo, evitar reprodução de saberes fora do saber oficial – uma forma de procurar evitar a existência de currículos ocultos.

A AVALIAÇÃO NO CICLO PREPARATÓRIO

Quanto à avaliação do ciclo preparatório⁷⁶ ela deve ser contínua, tal qual expressa o capítulo II do despacho 13/EBS/86⁷⁷, havendo lugar a informação escrita no final de cada período escolar: "o ano lectivo, dividido em três períodos, no termo dos quais se proceder a uma informação, sendo a primeira de natureza qualitativa e as seguintes simultaneamente qualitativas e quantitativas, para o 1.º e 2.º anos dos cursos normais [...] ". Significa dizer que um aluno abrangido por esta legislação era não só classificado numa escala ascendente de 1 a 5 em todas as disciplinas do curriculum, mas também avaliado numa forma qualitativa, descritiva, expressa numa ficha que chegaria posteriormente ao encarregado de educação. Poderia assim ver e pensar o filho na escola, não só como um entre tantos, que teve "chapa" dois ou "chapa" três, a título de exemplo, mas também como uma criança em carne e osso, que sabe algumas coisas, outras não tanto, que tem aptidões e potencialidades, que não é burro portanto, mas que também tem dificuldades em alguns domínios, como todos os humanos. Não pudemos analisar esta informação de idêntico modo ao que fizemos às do ensino primário porque o universo de estudo que seguimos já não foi abrangido por esta legislação. Efectivamente, o despacho 43/SERE/88⁷⁸, embora referindo a natureza da avaliação como predominantemente formativa e contínua, paradoxalmente, elimina o preenchimento dos tais descritivos e restringe a avaliação do aproveitamento escolar exclusivamente a uma escala de 1 a 5. Não chega mesmo a referir a razão da eliminação das anteriores fichas de avaliação qualitativa e adianta: "No final de cada período escolar, a informação relativa ao aproveitamento dos alunos ser comunicada ao respectivo encarregado de educação". Estamos perante uma contradição entre o ideal e a prática. Por um lado o referido despacho introduz algumas alterações no sistema de avaliação "que visam torná-lo mais equilibrado na sua coerência interna e mais

⁷⁶ Agora chamado pela Lei de Bases do Sistema Educativo português, o 2.º Ciclo do Básico.

⁷⁷ Despacho que compila e sistematiza toda a legislação referente à avaliação dos alunos do ensino preparatório.

⁷⁸ Trata-se dum despacho que se fundamenta no facto actualmente estar em curso uma reforma educativa que ir introduzir alterações substanciais na organização curricular e na avaliação escolar.

adequado e equitativo para os alunos a quem pretende servir" e tem consciência de que está em curso no país uma reforma educativa que afectará obviamente o sistema de avaliação do aproveitamento escolar; por outro, restringe a avaliação do aluno a um número. A própria comissão de reforma do sistema educativo, que pretende construir uma "pedagogia para o sucesso"⁷⁹, alerta para um sistema de avaliação que possibilite o máximo de informações a alunos, professores, encarregados de educação e autoridades académicas. Mas que informação pode retirar um pai da leitura de meia dúzia de números acerca do rendimento de seu filho? Concluir que estudou ou não estudou; conseqüentemente, ou o premiará ou o punirá. Uma imagem estereotipada, cada vez mais a que o encarregado de educação tem do seu educando na escola. E como fugir à construção de estereótipos se o próprio sistema escolar, pela mão do professor, continua a forjar um boneco de cartão, a uniformizar numericamente, a massificar os comportamentos de crianças tão díspares entre si?

Mas a contradição, dizíamos, existe de facto porque a mesma Comissão de Reforma, quando se debruça sobre a avaliação escolar diz:

*"A utilização de parâmetros permite clarificar a informação tornando-a mais abundante, ao mesmo tempo que permite contemplar as diferentes dimensões do desenvolvimento global do aluno. A operacionalização de parâmetros, permitindo uma certa normalização de linguagem, deve deixar espaço ao respeito pelas diferenças individuais, evitando a massificação, um figurino único para todos."*⁸⁰

Como então este despacho, que, paradoxalmente, foi até concebido depois da feitura destes documentos da reforma?

Fique claro que também não estamos a defender o modelo anterior, dizendo que funcionava de facto! Não! De facto até nem funcionava cabalmente. O ter que preencher um descritivo acerca do aluno A ou B, para além do dois ou do três que o professor tinha para lhe atribuir era tarefa morosa e que se tornava incómoda, tanto mais que havia que fazê-lo para cada aluno e pensando em cada um per se. O facto é que a grande maioria dos professores construía, com uma linguagem bonita, meia dúzia de parâmetros dos quais retiravam um para caracterizar por escrito o comportamento do

⁷⁹ Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos preparatórios – I*, Ministério da Educação, Lisboa, 1988, p. 94.

⁸⁰ Comissão de Reforma do Sistema Educativo, op. cit., p.95

puto a quem previamente já se tinha atribuído um nível de 1 a 5. Digamos que pelo que nos foi dado a observar, as coisas funcionavam ao contrário: não era a criança em si que era pensada no momento da avaliação, para se descrever sua conduta e eficácia académica, donde resultaria então o nível final, mas sim o boneco de cartão que não valeria mais que três e para o qual nível havia que escolher a melhor cantilena, a chapa descritiva mais adequada.⁸¹

Esta era a imagem não menos estereotipada que o encarregado de educação se habituou a receber no final de cada período escolar. A intenção, o ideal, era óptima; a prática da ideia, que uma vez mais fugiu do contexto real: o aluno, uma criança em carne e osso, única na turma porque diferente, cujo retrato a transmitir ao encarregado de educação urge, uma vez mais, ser personalizado.

Bom, mas foi de acordo com este despacho⁸² que as crianças que estudámos, na escola e fora da escola, foram avaliadas no 1.º e 2.º anos do ciclo preparatório. O informe da primária, esse ficou lá e aí permanecer durante 5 anos, e dele nada souberam os professores do ciclo. Não conseguimos obter resposta sobre a razão deste arquivo.

Todavia – salientemos agora algo de positivo – de certeza que assim, os informes não permitiram dar a conhecer o passado escolar do aluno aos novos professores, mas também as crianças ficaram assim livres de ele poder funcionar como efeito de expectativa, ou Pigmaleão, como lhe chamam os psicólogos, e inferir assim positiva ou negativamente o desenrolar do aproveitamento escolar do putinho, agora num outro nível de ensino, e com dez professores em vez de um apenas.

A oficialização desse desconhecimento permite, porém, a cada um dos novos docentes, fazer do professor primário um bode expiatório, sempre que o putinho não progride: "não traz bases da primária...". Da mesma forma que o próprio professor primário havia posto as culpas no outro, desta vez no educador de infância. Ouvimos dizer com frequência: "...Prefiro trabalhar com crianças que não tenham passado pela pré-primária, porque não trazem tantos vícios...". Para ele, a "brincadeira" do jardim-escola impede a "seriedade" da aprendizagem escolar. A culpa do fracasso escolar sempre é posta no outro – o bode expiatório – porque o professor não garante a aprendizagem, pretende, ficar com a consciência tranquila de que ensinou, ou melhor, instruiu, transmitiu, aliás como o vem fazendo consecutivamente desde há muitos anos atrás. Só que nunca procurou o

⁸¹ Um dos parâmetros descritivos elaborados à priori e, em consequência, descontextualizadamente, e apto a massificar, aplicável a qualquer, um com igual nível de um a cinco.

⁸² Despacho 43/SERE/88 atrás referido.

feedback da transmissão dos seus saberes, e quando chega o teste, esse rito de passagem, verifica então que o aluno não sabe. Claro, não aprendeu, e não saberá enquanto não o motivarem e ensinarem a aprender, e enquanto predominarem estas metodologias ditas tradicionais "práticas pedagógicas pressupondo um modelo de «aluno ideal», baseadas em concepções tradicionais de aprendizagem centradas no professor e nos conteúdos, uma escola mais de «ensinar», que de aprender".⁸³

Oficialmente, desses treze alunos, apenas nos foi dado a conhecer, aliás como a toda a comunidade educativa, os níveis finais, por disciplina, no final de cada período. Foi por isso que resolvemos fazer um questionário para os docentes, para que nos transmitissem algo mais sobre o conhecimento que têm dos alunos e um outro para os alunos, para que nos falassem de si próprios, da sua auto-avaliação, e da avaliação que fazem dos seus próprios professores.

Dos alunos seguidos desde a primária, todos de sucesso como vimos, apenas um, o Daniel, reprovou no 1.º ano do Ciclo preparatório, por ter tido mais de duas classificações inferiores a três, a Francês, Matemática e Educação visual⁸⁴, de acordo com o ponto 17 do Capítulo I do já referido Despacho 43/série/88. Não deixa de ser interessante e curioso correlacionar esta avaliação com a já tratada e feita na Escola primária: Francês o Daniel ainda não tinha, mas a Matemática e a Educação Visual, o professor escreveu satisfaz. É claro que são outros os conteúdos agora em questão, mas será que tratado pessoalmente o Daniel não poderia ter ultrapassado as barreiras que o levaram a chumbar? Fica-nos essa dúvida. Todavia salvaguardamos se tal é consequência do professor é-o na medida em que ele é o executante dum sistema bastas vezes já caracterizado de massificador e de andar a um ritmo único para todos.

A Ana Cristina transitou sem nenhuma negativa e, segundo o questionário que preencheu acerca dos professores, concorda com todos os níveis obtidos. A classificação que atribui aos professores não tem uma correlação directa com os níveis que estes lhe atribuíram⁸⁵. De qualquer forma, as disciplinas de que diz gostar mais são: Francês, Português e Matemática porque gosta da matéria e do professor. E de facto, aos professores destas disciplinas que atribui maiores cotações, sem no entanto ter sido

⁸³ BENAVENTE, A. "Da construção do sucesso escolar", S. Nova, p24

⁸⁴ No momento em que redigimos a dissertação apenas podemos falar do comportamento escolar em relação ao primeiro ano do ciclo e ao primeiro trimestre do segundo ano, pelo que não podemos por ora constatar aqueles que completaram o ciclo preparatório. Ficará eventualmente para um outro estudo consequente o seguimento dos alunos em questão.

⁸⁵ Todos os treze alunos preencheram este questionário, onde registaram a representação que têm dos professores, qual o nível que atribuíam a si próprios, para vermos se de facto concordam com o que os professores lhe atribuíam, e qual o nível que atribuíam aos docentes se os tivessem de classificar.

classificada de forma mais elevada nelas⁸⁶. Paradoxalmente, porque é uma criança que conhece o meio local como aliás já descrevemos no capítulo anterior, é na disciplina de Estudos Sociais que diz sentir mais dificuldades, porque acha complicado.

A Ana Sofia também não sofreu quaisquer níveis inferiores a três; concorda com todos os que lhe foram atribuídos. Há uma nítida correlação entre os níveis obtidos e os que atribuiria aos professores bem como com as disciplinas de que gosta mais, que justifica porque gosta da matéria e dos professores; refere não ter disciplinas de que não gosta, argumentando que não tem dificuldades.

A Catarina transitou com dois a português e dois a Francês, aos quais professor, porém, atribui boa cotação (nível quatro). Aliás concorda basicamente com os níveis que obteve (no anexo 9 o gráfico 7 é igual ao gráfico 8). Gosta mais de Matemática, Francês, Trabalhos Manuais, embora tenha reprovado a Francês como referimos. Gosta menos de Ciências porque o professor não se entende e tem uma caligrafia feia.

O Daniel que não transitou de ano, como vimos, reconhece ter dificuldades em Francês e educação Visual, mas não em Matemática onde também reprovou. A disciplina de que gosta mais é Estudos Sociais, na qual se autoatribui o nível quatro, tendo no entanto tido três. Aliás, também numa outra disciplina, Música, reconhece que deveria ter quatro e não três como o professor lhe atribuiu. Quanto às notas que atribuiria aos professores, àqueles que o "chumbaram", também os chumbaria, à exceção do Educação Visual, referindo no entanto que não entende este professor.

Na Juvina há uma perfeita semelhança entre os níveis atribuídos pelos professores e os que ela atribuiria a si própria (o gráfico 13 é igual ao 14); não teve qualquer negativa. A disciplina em que reconhece ter mais dificuldades é Francês porque não é a sua língua; atribui no entanto maior cotação a este professor do que a que ele lhe atribuiu a si própria. A nota mais baixa atribui-la-ia ao professor de Ciências porque diz não compreender a matéria.

A Lina não obteve nenhum nível inferior a três, concorda basicamente com eles. A disciplina em que diz ter mais dificuldades é Ciências da Natureza, porque o professor explica a matéria muito depressa; contudo, quando se lhe pergunta aquela de que gosta menos refere ainda Ciências da Natureza, mas já não culpabiliza o professor, mas sim a si própria, dizendo que não gosta da matéria. Curiosamente atribui os maiores níveis

⁸⁶ Leia-se a partir de agora, paralelamente com o anexo 9 na resposta a esta questão. A aluna referiu o nome dos professores, não o das disciplinas o que denota que para se gostar da disciplina há que gostar do professor como aliás confirma gostar.

(cinco) a todos os outros professores porque diz gostar muito deles, e apenas quatro ao de Ciências, uma vez mais dizendo que é porque não estudou muito para essa disciplina. O Mário transitou com nível superior a três em todas as disciplinas. O gráfico 19 é muito semelhante ao 20, o que prova o assumir das notas atribuídas pelos professores. Premeia mais os professores que lhe deram maior nota e é dessas disciplinas que diz gostar mais, fundamentando-se no gostar da matéria e do professor. As disciplinas de que gosta menos é Estudos Sociais e Ciências da Natureza, justificando-se por não entender os professores e não por não gostar da matéria que aliás, como já referimos na análise do seu informe da Primária, é do que gosta mais pois relaciona-se com o seu dia a dia de filho de agricultores, com a sua escola da vida portanto⁸⁷. Porém é aos professores destas disciplinas que atribui níveis menores, todavia positivos (nível três), argumentando no entanto que não dão a matéria necessária.

O Rui transitou para o segundo ano do Ciclo Preparatório com dois a Francês e dois a Estudos Sociais, reconhecendo que é nesta última disciplina que tem mais dificuldades e de que gosta menos porque não gosta nem entende a matéria. Atribuiria a si próprio os mesmos níveis que os professores lhe atribuíram. Classificaria com nível mais elevado professores que de facto também lhe atribuíram maior nível.

O Silvino transitou sem nenhuma negativa. O que recebeu era o que atribuiria a si próprio (o gráfico 25 é rigorosamente igual ao 26). O professor a quem daria menor nível, três, era ao de madeiras (TM), Educação Visual, Ciências da Natureza e Estudos Sociais, isto no primeiro período porque depois uniformizou-os todos com quatro e cinco, a Português e Francês, que é de que diz gostar, tanto da matéria como dos professores que explicam bem.

Os quatro alunos que veremos agora, para finalizarmos esta parte, eram de outra turma – com professores diferentes, designadamente nas disciplinas de Ciências da Natureza e na língua estrangeira – que era de Inglês e não de Francês. Todos transitaram de ano sem níveis inferiores a três. À exceção da Graciete que se auto classificaria com mais um e por vezes dois pontos em relação aos níveis que os professores lhe atribuíram, os restantes atribuiriam a si próprios os mesmos níveis que os professores lhes atribuíram.

O José gosta menos de Estudos Sociais porque diz não entender a matéria, tendo tido negativa no primeiro e segundo períodos, e de Inglês porque diz ser difícil escrever e

⁸⁷ O Mário , a criança que analisaremos no capítulo dedicado às histórias de vida e contexto educativo, por se tratar de um individuo com sucesso na vida, e, paradoxalmente na escola também, onde o saber exigido e reproduzido, descontextualizado e o faz abstrair-se da vida e se forjar de maneira diferente nestes dois espaços e tempos diferentes: a vida e a escola.

ler, embora tenha tido sempre nível três. Ao professor de Estudos Sociais atribuiria também nível dois porque diz que o professor não é tão bom, o que denota que a explicação que tem da dificuldade sentida nessa matéria recai no professor. Ao de Ciências da Natureza atribuiria nível cinco⁸⁸.

A Graciete gosta menos e tem mais dificuldades em Estudos Sociais, porque "a matéria é um bocadinho difícil e também porque às vezes não entendo muito bem as perguntas e o professor". Sintoma idêntico ao referido na Primária e paradoxal como então reflectimos, já que é um adulto em miniatura, na medida em que manipula no dia a dia todas as matérias que são abstraídas em conceitos tanto no meio físico e social como agora nos Estudos Sociais. Contudo teve sempre nível três nesta disciplina. Diz gostar mais de Ciências e de Português porque "elas são simpáticas, explicam bem as coisas e são atenciosas, ensinam a ler o que não sabemos, etc."

O Mateus gosta mais de Português, Educação Visual, onde teve níveis de quatro e três, respectivamente no primeiro e segundo períodos escolares e aos quais professores atribuiria também elevados níveis – quatro –, e de Ciências da Natureza, onde apesar de ter tido sempre três, reconhece ser dessa matéria que gosta mais, bem como desse professor, pelo que lhe atribuiria cinco.

O Pedro também atribui o nível mais elevado – cinco – ao professor de Ciências "porque a stora é boa e eu gosto dela", na qual disciplina sempre teve boas notas – quatro, quatro, quatro, respectivamente no primeiro, segundo e terceiro períodos escolares. A nota mais baixa atribui-a ao professor de Estudos Sociais – dois –, uma negativa portanto, porque "não gosto muito da stora", embora tenha tido sempre positiva e três, três, quatro nos períodos escolares.

Em síntese, há ainda que referir que apesar de sabermos que a maioria dos professores não faz autoavaliação⁸⁹, pela análise dos gráficos do anexo um, construídos a partir dos questionários dos alunos, conclui-se que estes assumem bem os níveis que os docentes lhes atribuem; excepção apenas para três dos alunos que se auto-valorizam mais.

Certifica-se em geral mais o professor que deu nível mais elevado, talvez porque se reconhece no professor. Gosta-se também mais da disciplina onde se obteve maior nível; aliás gosta-se até mais desse professor, a ponto de alguns alunos não responderem qual a disciplina de que gostam mais mas sim do professor⁹⁰ de que gostam mais.

⁸⁸ Note-se que neste conjunto de alunos o professor de Ciências da Natureza, sempre o ou dos mais cotados, contrariamente ao que acontecia com o do grupo anterior.

⁸⁹ Isto foi-nos confirmado pela resposta ao questionário que fizemos aos professores. Vidé anexo 8.

⁹⁰ E colocavam o seu nome.

Quanto à disciplina de que se gosta menos, ciências da natureza e estudos sociais na turma A e estudos sociais na turma B, justifica-se maioritariamente por não se entender o professor. Onde se sente mais dificuldades é quase sempre nas mesmas, nas de que se não gosta, e justifica-se por não se entender o docente, e por falar depressa.

As discrepâncias entre a valoração do professor de Ciências da natureza numa e noutra turma, uma vez que são duas pessoas diferentes, levam-nos a confirmar que de facto a avaliação e a aprendizagem também dependem de quem processa o acto educativo e de quem afere, e não só da criança como se tem apregoado tanto.

Para suprir a ausência de avaliação qualitativa, e para tentar conhecer um pouco melhor como os meus putos⁹¹ eram vistos por cada um dos seus professores, elaborámos um questionário que foi preenchido por todos os docentes dessas treze crianças, no ano lectivo de 1989/90, à excepção do de educação visual, que era também de têxteis, que entretanto ficou de baixa, e do de estudos sociais que nos disse logo que isso lhe iria dar muito trabalho, e que de facto nunca mais o preencheu.

É importante analisar não só as respostas dos professores, mas também registar as dúvidas que lhes surgiam perante a primeira leitura do questionário e que me colocavam antes de o entregarem preenchido. Claro que também houve quem os preenchesse sem denotar qualquer dificuldade.

Usámos como estratégia entregar primeiro os inquéritos relativos a uma das turmas para não sobrecarregar demasiado o inquirido. Quando num segundo tempo, pedimos que preenchessem da mesma forma os dos restantes alunos, um dos professores disse: "ainda mais? Então vou ter que responder a isto bem mais rápido! Eu que estava cheio de «não me toques»...". Um outro, sexo feminino, em fase de aposentação, foi o que se mostrou mais preocupado com o rigor a colocar nas respostas. Logo depois da primeira entrega, procurou-me bastas vezes para se esclarecer sobre questões que não lhe pareciam muito objectivas: "... Oh Ricardo, naquela segunda parte do inquérito, onde se pede para avaliar qualitativamente o aluno, estou com um problema. Na minha disciplina, dei a classificação de quatro a todos os alunos, mas de facto, aqui eu tenho de escrever é que a aluna é média; depois quem for ler isto, poder notar uma certa contradição." Este depoimento prova a dificuldade em avaliar de facto as aptidões e dificuldades, e a persistência em rotular o aluno sempre com uma imagem estereotipada (do médio, razoável, bom) que não se sabe bem com que parâmetros, atribuída, e ainda a consciência de que o nível quantitativo não descreve o real. Uma vez mais se constata

⁹¹ Permita-se-me esta gíria antropológica, por analogia com a tribo do etnógrafo.

a negação do aluno em carne viva, e a sua não avaliação, para se o rotular com um conjunto de parâmetros que correspondem a uma escala de diferenciação relativa ao aluno ideal. Um outro professor procurou-me de questionário na mão e disse: "... Oh Ricardo, mas eu não conheço suficientemente o aluno para responder aqui a estas questões que se prendem com as suas atitudes e também com as suas capacidades; só tenho duas aulas por semana!" É de perguntar como atribui notas então. Efectivamente o número classifica, não descreve a pessoa. Avaliar qualitativamente torna-se um obstáculo. Ainda tentámos responder, que tinha que preencher o que de facto conhecia do aluno, não avaliá-lo de acordo com o que ele entendia que o aluno deveria saber naquela altura, mas considerámos mais interessante e objectivo nada adiantarmos que pudesse orientar ou modificar o sentido das suas respostas ao questionário. Afinal pretende-se mesmo saber o que o professor sabe do aluno e parece-nos que sabe muito pouco.

O professor sabe muito pouco do aluno porque quando avalia o conhecimento, para além de o avaliar fora do contexto pessoal do aluno em que o conhecimento se produz, tenta avaliar a totalidade das capacidades do estudante, das quais nada sabe porque não , nas relações da aula que elas se manifestam. As capacidades totais do aluno são manifestas num quotidiano do qual o professor não participa. É por isso talvez que o que se torna necessário é que a avaliação se restrinja exclusivamente ao avanço nas técnicas de aprendizagem e a certos conteúdos das matérias, é dizer, à progressão nas formas técnicas de aprender e do desenvolvimento de capacidades intelectuais e de associação de ideias que o aluno desenvolve em relação à matéria que aprende. A avaliação deve olvidar a pretensão de ser holística, para ser meramente pontual, da correcção entre o que se ensina e o que se aprende, pelo menos enquanto o professor não conhece o universo conceptual cultural do aluno, dentro do qual o que o professor diz, reapropriado pelo aprendiz.

Nesta altura chegámos a inferir das respostas deste docente que de facto não era bem professor da sua disciplina, pelo menos num sentido da avaliação do ensino/aprendizagem. Ele parecia ser apenas um instrutor, doutrinador duma matéria que ele bem conhece e quer incutir nos outros, sem no entanto se preocupar muito em se certificar se chegou ou não aos destinatários uma vez que tal como vimos, desconhece o contexto cultural dentro do qual o ensino é reapropriado, quer dizer, aquilo que ensina é aprendido. O acto de aprender é a disseminação na mente do indivíduo daquilo que o professor disse, mente essa que tem outras experiências dentro das quais se infiltra ou

não o que é ensinado.

No preenchimento da ficha qualitativa que anexámos ao questionário e que reproduz grosso modo a grelha do informe que vimos já é estes docentes não foram muito diferentes dos da Primária. Antes pelo contrário, foram bem mais económicos na caracterização. Os parâmetros sobre os quais era pedida avaliação sobre o aluno eram: trabalho individual; trabalho em grupo; relação com os adultos; oralidade; escrita; actividades preferidas; assiduidade/pontualidade; comportamento; interesse pelas actividades escolares; aproveitamento escolar. À excepção dos professores de Português, Francês, Inglês e do de Ciências da turma B, que usaram uma linguagem e terminologia diferenciada para cada aluno, denotando um conhecimento mais ao menos profundo da pessoa em si, os restantes preencheram-no bastante estereotipadamente, com base num conceito chave aplicável a tudo e a todos, mais ou menos adjectivando com muito pouco etc. O professor de Matemática centrou-se no "satisfaz" e chega mesmo a dizer no início da ficha, para alguns alunos: "satisfaz em todos os aspectos focados", denotando um certo cansaço e porque não uma certa preguiça. O de Educação Física junta sinais de mais ou menos ao conceito de "satisfaz". O professor de Religião e Moral, que tendo dado quatro a todos, como vimos, talvez para não discriminar (perante Deus?) ou por não se sentir capaz de avaliar, uma vez que parece só transmitir e não levar a adquirir, centrou-se qualitativamente no médio menos, médio, médio mais e razoável. O de Música raras vezes preencheu os parâmetros e quando o fez, fê-lo apenas com Bom, no do aproveitamento. O de Madeiras (Trabalhos Manuais) ficou pelo Bom, Boa, razoável e o outro de Ciências, que parece não ter conseguido colher muitos interessados nos seus conteúdos entre os discípulos, reduziu praticamente tudo a médio e/ou reduzido, reconhecendo apenas o Bom em 2 alunos, no tocante às capacidades de trabalho. Uma vez mais há que reiterar que o que se faz assim é avaliar o desvio ou aproximação do puto em relação ao modelo ideal de aluno, o que se tem na mente e que não existe na prática, e não a aprendizagem, a progressão do aluno no saber escolar.

A coluna dorsal do questionário dos professores consistia num conjunto de tabelas que pretendem aferir as seguintes categorias nos alunos: desinteressado/interessado, introvertido/extrovertido, passivo/participativo, solicitado/iniciativa própria, fraco/brilhante, predomínio das actividades práticas/verbais, triste/alegre. Trata-se de valores⁹² sobre os quais pedimos aos professores que se pronunciassem e cuja

⁹² Nos gráficos que construímos a partir da análise destas respostas e que se encontram no anexo 10, chamámos a estas categorias, a estes valores em aferição, binómios e que estão legendados, porque de facto o grau de sociabilidade, a título de exemplo, avalia-se entre dois extremos: pouco sociável/sociável.

pertinência em serem considerados advém de os termos visto manipular, usar como noções operatórias para caracterizar os alunos, tanto em conversas informais na sala de professores como mesmo em reuniões de avaliação que presenciámos. Não os escolhemos portanto por entendermos serem os melhores para avaliar uma criança. Cada um dos professores tinha que assinalar numa tabela dividida em cinco quadrados uma cruz, mais próxima ou mais distante dos pólos x ou y que correspondem ao valor expresso num dos binómios referidos⁹³. Às cinco possibilidades de resposta (muito x; mais x que y; x e y iguais; mais y que x; muito y) atribuímos as designações numéricas 1, 2, 3, 4, 5, para tratamento estatístico, para assim podermos representar uma resposta que , qualitativa, num gráfico onde se observam quantidades. Em qualquer tipo de categoria a avaliar, o 1 corresponde sempre ao valor menos desejado (ex.: desinteresse) e o cinco ao valor óptimo (interesse). E claro, isto para cada um dos treze alunos, donde resultou um total de $13 \times 8 = 104$ (uma vez que como dissemos, dos dez professores apenas oito nos entregaram os formulários) questionários que nos permitiram conhecer a representação que os professores têm das características humanas de cada jovem que ensinam, para além do número (nota) que lhe haviam dado nos momentos de avaliação. Construámos um gráfico para cada aluno onde congregámos a apreciação que cada docente tem sobre a mesma pessoa⁹⁴.

O objectivo fundamental era ver até que ponto uma avaliação depende também de quem afere. Com efeito, sabemos que a criança tem mais aptidões para determinada área e por isso se diz que para aí está mais vocacionada. Uma criança, consoante a experiência de vida que tem, está treinada de diferentes modos para dar respostas a problemas, situações e saberes; mas, por outro lado, não é menos verdade que cada professor tem o seu ideal tipo ("boneco de cartão") com que se serve para medir a criança real que tem pela frente. Por sua vez, o petiz, mais motivado para determinado assunto, responde de diferentes modos às expectativas dos diferentes professores. Assim, observando todo o anexo 10, constatamos que há uma grande divergência de opiniões da parte dos diferentes professores sobre um mesmo aluno, por exemplo na aferição da categoria binomial desinteressado/interessado. A Juvina oscila de dois em Educação Física e Música a quatro em Matemática e Ciências. Interesse que terá a ver com um menor interesse pelas áreas das expressões artísticas; mas não terá a ver também com uma grelha de avaliação diferente em cada professor? De facto como se justifica que o

⁹³ Veja-se o questionário do anexo 8.

⁹⁴ Veja-se todo o anexo 10.

Pedro, um aluno considerado brilhante a uma série de disciplinas possa se aferido na categoria do interesse com dois a Matemática (mais desinteressado que interessado) e cinco a Ciências da Natureza (muito interessado), quando afinal se trata de áreas afins? O Mário, esse pequeno grande homem que nos merecer atenção especial, é considerado pouco interessado em Música (quadrado dois) e muito interessado em todas as outras disciplinas (quadrado quatro). O que conhecemos do Mário leva-nos a considerá-lo como uma pessoa pragmática, muito prática, com um treino empírico e pouco virado à estética. Aqui não admira esta discrepância de aferições. Mas vejamos ainda o Mário avaliado nos outros valores binominais, para assim o ficarmos a conhecer mais detalhadamente. Na categoria da sociabilidade foi considerado de igual forma para todos os professores⁹⁵ – quadrado quatro – o que significa ser considerado uma pessoa sociável. É tido como bastante extrovertido por todos os docentes. É considerado unanimemente como um aluno muito participativo. Na categoria da participação (solicitado/iniciativa própria) as opiniões convergem para o considerarem como um aluno que participa por iniciativa própria. Há uma tendência para o reconhecerem como um aluno mediano, na resposta binómio fraco/brilhante, já que as respostas recaem maioritariamente no quadrado três (x e y iguais = fraco e brilhante iguais). À excepção do professor de Ciências da Natureza que o considera triste, todos os outros o consideram alegre. Como vimos, da mesma forma que cada aluno tem um ideal de professor, também cada docente tem um aluno ideal o qual serve de modelo para a sua aferição e que se traduz na prática, pela construção de diferentes imagens do aluno, (salvo os casos em que as categorias são tão evidentes, como é o caso do Mário, que as opiniões dificilmente poderiam divergir), que é na verdade a mesma criança.

O inquérito reflecte que o professor percebe a situação como um sistema de aprendizagem onde o estudante é um sujeito independente, livre, responsável perante si próprio, dentro da mente contratual e que portanto, só depende da sua vontade de estudar ou não. Ou melhorou ou não. Esta percepção do professor, que se infere no tipo de respostas ao questionário, é a escolha que faz de entre as várias interpretações que na cultura ocidental existem acerca da interpretação do agir humano, onde pelo menos três correntes filosóficas podem ser definidas: a interpretação teológica ou do livre arbítrio, a interpretação positivista do direito dos contratos ou da igualdade de vontades livres e uma terceira, que vê os indivíduos do grupo social, constrangidos pelos factos sociais e históricos, biológicos, fisiológicos, ou a opinião dos outros, que é de facto a

⁹⁵ Ver gráfico sete, anexo 10.

interpretação científica à qual o professor não tem acesso. A explicação da conduta do estudante pelo contexto não individual de livre arbítrio é um conhecimento do qual o professor carece e do qual não é consciente já que a sua própria educação é moralista, quer dizer, julga quando se lhe pede para avaliar.

Quando nos referimos à avaliação escolar interessa acrescentar que não nos limitámos a fazer a análise dos resultados finais, intercalares, trimestrais etc., dos alunos em causa e dos questionários que acabámos de reflectir. Analisámos também com pormenor vários testes de avaliação tanto da Primária⁹⁶ como do Ciclo Preparatório. É notória a quantidade de perguntas que se fazem com apelo à memorização de nomes de lugares, quantidades de ilhas etc., totalmente descontextualizadas. Parece uma tentativa de procurar perguntas que eliminem vários alunos – significa, que não sejam respondidas por grande parte das crianças – que os derrotem portanto. É caso para dizer que se busca mais o insucesso do que o sucesso escolar; é como se o anormal fosse o não haver negativas, chumbos, etc.. Ouvimos alguns professores comentarem "Tenho que fazer um outro teste mais difícil, neste toda a gente acertou praticamente tudo"; "Parece incrível, não tenho praticamente negativa nenhuma para dar": O próprio conselho de professores, no acto de lançar os níveis no final de cada trimestre exerce um forte controlo sobre cada professor em particular, quando este "propõe"⁹⁷ uma nota que foge ao padrão do resto dos docentes; é dizer que se afasta da imagem que a maioria tem das capacidades do aluno. E não é assim tão pouco frequente, o ajuste ao nível médio, tanto para cima como para baixo. Ouvimos por vezes: " O quê, esse aluno consegue ser bom a Geografia? Ele a História é um zero!"; " Ó pá, não me digas que vais estragar o arranjo a este miúdo, também tens de dar cinco". É assim que, dizemos uma vez mais, que a avaliação do aluno é estereotipada, influenciada pelas expectativas com maior frequência; não corresponde a um juízo objectivo, independente da opinião dos outros. Perguntemo-nos a nós próprios se não seríamos também derrotados por algumas dessas provas, até porque, da forma como estão concebidas, o professor pode sempre dizer que não era bem isso que queria que fosse respondido. Vá lá então a criança, coitada, atrapalhada a pensar nas cantilenas⁹⁸ que improvisou para reter uma quantidade de termos decorados, conseguir ainda adivinhar o que de facto pretende o mestre. Surgem por vezes pequenos textos, desenhos, mapas, uma tentativa de enquadramento do

⁹⁶ Grande parte delas fica arquivada junto com os informes no chamado processo do aluno, que também consultámos.

⁹⁷ Dizemos "propõe" porque de facto a lei diz que o nível é atribuição do conselho de professores depois de sugerido individualmente pelo professor de cada disciplina. Na prática temos assistido por vezes ao olvidar pura e simplesmente deste princípio.

⁹⁸ Referimo-nos a mnemónicas.

assunto, mas por paradoxal que pareça, surgem por vezes neste grupo de questões, perguntas que saem totalmente fora do contexto introduzido com os referidos grafismos. A título de exemplo, numa dada disciplina, desculpe o leitor e o professor, mas pensamos que deve ser referida, concretamente em Estudos Sociais, surge num determinado teste o mapa de Portugal Continental e das sete perguntas que se fazem, três nada têm a ver com ele ou não precisam dele (aliás ele não serve para nada, a não ser para ornamentar o exercício): "Indica quais as ilhas do grupo central dos Açores"; "Localiza o arquipélago da Madeira em relação a Portugal Continental"⁹⁹ etc., etc. Que se pretende avaliar? Ou melhor, que se pretende provar, já que isto não avalia nada do que a criança sabe, prova sim que ela não tem as palavras do manual todas memorizadas. Dizia-me uma vez este professor: "Nunca vi crianças assim, não entendem nada!" Questionamos nós agora, e onde é que a criança prova com estas questões que entende a localização absoluta relativa ou o que quer que seja? A pergunta apenas serve para lhe retirar valores, percentagens porque de certeza que as iria errar. A avaliação, devemos dizê-lo, como aliás já deixámos explícito neste capítulo e no próprio título, é feita pela negativa. Avalia-se o que o puto não sabe, e muito raramente o que ele sabe.

CAPÍTULO TRÊS: O CURRÍCULUM OCULTO

Etimologicamente, curriculum significa aquilo que se tem de correr. Da mesma forma que um filme tem um começo, um meio e um fim, episódios e situações variadíssimas que se vão desenrolando, também um curriculum implica um caminho a percorrer para chegar ao fim. Mas já não se identifica hoje o curriculum exclusivamente com os conteúdos a ministrar e objectivos a atingir. Sabe-se que o curriculum é muito mais que isso. Abarca todos os valores que estão implícitos na forma como se transmite o saber, nas estratégias utilizadas ou nos textos escolhidos:

"No passado, curriculum era o programa de ensino, uma lista de matérias a estudar, sob a orientação do professor. Era essencialmente um conjunto de conhecimentos a memorizar. O ambiente escolar pouco importava aos panificadores do curriculum. Modernamente encaramos o curriculum como "todas as actividades, experiências,

⁹⁹ Note-se que nem sequer se visiona na carta geográfica representada, Portugal Insular.

materiais, métodos de ensino e outros meios empregues pelo professor ou considerados por ele, no sentido de alcançar os fins da educação."¹⁰⁰

O acto de aprender uma simples regra de matemática pode ser baseado mais no apelo à memorização ou, pelo contrário, na contextualização com o real, na tentativa de solucionar problemas práticos do quotidiano. É neste dado que a sociologia da educação tem pegado para caracterizar o conceito de curriculum oculto, aquilo que advém da metodologia do próprio professor, das suas ilustrações etc.:

*" [...] Curriculum , é tudo o que é, aprendido na escola pelos alunos seja ou não objectivo de transmissão deliberada.
[...] Esta definição chama a atenção de que existe nas escolas um curriculum escondido (hidden curriculum) que é o conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional e que facilmente nos passariam despercebidas."*¹⁰¹

Contudo, considerando tudo isso como dado assente, interessa-nos agora abordar aqui a noção de curriculum oculto como aquele que resulta da interpretação e desenvolvimento curricular por parte do docente, por vezes de encontro ao próprio programa, ao curriculum formal e estatal, ou então da sua não interpretação, quer dizer, da sua não manipulação, do seu esquecimento.

É claro que cada professor por em prática o currículo sempre de modos diferentes, fruto da experiência de cada um e, conseqüentemente, do desenvolvimento que lhe imprime. Todavia, a questão que nos faz abordar este tema em capítulo próprio, resulta duma constatação empírica efectuada no nosso estudo caso: grande parte dos conteúdos ministrados e ênfase que se lhes coloca, não têm nada a ver com o curriculum em vigor para educar as crianças que constituem nosso universo de estudo. Comparando o programa formal, o boneco de cartão idealizado pelo Estado, com as planificações, sumários, que à partida sintetizarão as aulas, verificamos a existência de um grande desencontro.

A própria construção dos testes de avaliação, seus métodos e objectivos implícitos, a análise dos cadernos diários dos alunos em causa, apontam mais para um desenvolvimento curricular que tem muito a ver com programas que estão

¹⁰⁰ SPERB, Dalilla C., *problemas gerais de curriculum*, Edit. Globo Porto Alegre 1979, p. 61, referenciando UNESCO, Curriculum revision and research, *Educational Studies and Documents*, 1958.

¹⁰¹ FORMOSINHO, João, "Definição e componentes do currículo" in *Noções de sociologia da educação*, Universidade do Minho s/d.

possivelmente na mente do professor mas não mais no curriculum actual¹⁰².

Na escola primária, o professor faz chegar ao aluno e aos encarregados de educação que ali se estudam três disciplinas: português, matemática e meio físico e social. Contudo, no boletim informativo que tem que preencher trimestralmente, do qual parte chega ao encarregado de educação, e que denomina-mos informe, debruça-se sobre seis categorias: Língua Portuguesa; Matemática; Meio Físico e Social; Expressão Plástica; Movimento, Música e Drama; Educação Física. Isto prova que as outras disciplinas não lhe são desconhecidas, são subestimadas, já ele próprio não é sensível à sua importância, pois foi formado num sistema de ensino do ler escrever e contar. Então, quando muito, as tarefas que mandar executar fora desta tríade, acontecem numa forma lúdica, para descanso do petiz que eventualmente (senão pela certa) está farto de escrever e calcular.

Quando numa forma muito informal questionávamos os alunos sobre as suas actividades de pintar, desenhar, correr,... eles respondiam-nos: "o desenho,... quase sempre se fazia um no final do dia, quando o professor dizia: _ faltam 10 minutos para irmos embora, faltam um desenho para passar o tempo"; "os jogos,... Fazíamos alguns quando íamos para o intervalo...!"

E retorquíamos: - e que desenhavam? _ "quase sempre a mesma coisa: se era próximo do Natal era uma árvore ou um presépio; se era pela Páscoa eram sinos ou coisas assim...!". Enfim, o exíguo espaço e tempo dedicados à educação artística, estática, acontecem na prática no curriculum operacional, oculto neste caso, numa forma pouco livre e de encontro ao exposto no próprio programa: "expressar-se livre e criativamente". Quanto à educação física ela ocorre fora da vida da escola, embora "Intra-muros", porque no recreio.

O próprio preenchimento dos boletins de informação reflecte, como vimos no capítulo dedicado à avaliação, uma nítida falta de atenção dedicada a estas áreas: "corre bem..., gosta, participa, é desajeitada, tem entusiasmo, [...]".

Mas há que dizer que está curriculum oculto a que nos referimos nem sempre deriva exclusivamente da interpretação do professor mas por vezes também das incoerências entre os vários despachos normativos que regulamentam os programas e a avaliação escolar. A própria estrutura Ministerial, no tocante aos processos de aprendizagem,

¹⁰² Chamemos-lhe então curriculum oculto porque não está previsto mas também operacional porque é, o que ocorre factualmente na sala de aulas. Trata-se numa taxionomia curricular usada por John Goodlad (1977) e citado em DOMINGUES, José, Luís, *O quotidiano da escola de 1º Grau: o sonho e a realidade*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985, p. 27.

conteúdos e avaliação, leva ela própria à construção dum curriculum oculto, ou melhor, a um outro desencontro, de uma feita entre o que é pedido que se ministre (o programa oficial) e o que se pretende seja avaliado ("informe" que é preenchido trimestralmente): com efeito, o programa de Português está estruturado à volta dos seguintes "temas" que se mantêm ao longo da escolaridade primária: expressão oral, vocabulário, expressão escrita e funcionamento da língua. Porém o que é pedido que o professor avalie na ficha informativa, outra coisa – oralidade, escrita e leitura.

No ciclo preparatório há professores que de facto são bastante formalistas, meticolosos até na transmissão dos conteúdos escolares, só que ignoram pura e simplesmente o programa oficial: numa visita dum inspector pedagógico à escola, um professor foi chamado à atenção perante um sumário pois está sintetizava uma matéria que há anos não faz parte do programa.

Para além dos sumários, os cadernos diários dos alunos confirmaram-nos a ênfase dada na transmissão de regras gramaticais através de mnemónicas que os alunos memorizam para caracterizar um conceito. O próprio latim, introduzido no ciclo numa forma desviante ao programa e usado na apreensão da semântica da palavra através das etimologias. Não que não seja importante; a questão é que esses conteúdos existem no currículo que está na mente do professor, que foi o que o formou há já vários anos, designadamente no período do Estado Novo, e não mais no currículo oficial actual. E como o próprio programa diz: "Todo o trabalho ser centrado na actividade da criança - indivíduo ou grupo – importando que o professor encontre o que, em determinada situação, interessa aprender e não aquilo que ele gostaria de ensinar".¹⁰³

Parece que o docente não se consegue descentrar do modelo curricular que o forjou, que lhe apontou os valores e saberes bem cotados então, e tem dificuldade em passar a conhecer, aceitar, e a manipular o actual.

O curriculum operacional, o que de facto ocorre na sala de aulas, aquele de que o investigador dá conta, o que um observador vê ser manipulado, nada tem a ver por vezes com o curriculum oficial: o que foi elaborado ministerialmente como ideal e desejável.

O docente do ciclo preparatório tem que fazer uma planificação a médio e a longo prazo. Pelo que nos foi dado a observar¹⁰⁴, grande parte dos docentes faz a planificação trimestral decalcando o próprio manual adoptado – seja, seguindo o desenvolvimento

¹⁰³ Programa do ensino preparatório, op. cit. p.9.

¹⁰⁴ Observámos todas as planificações trimestrais feitas pelos professores do ciclo.

programático do livro, a importância dedicada por este a cada unidade, o que significa que logo à partida se está a manipular um currículo oculto que é intrínseco a qualquer manual:

“Apesar dos Programas Oficiais do Ensino Primário e do Ensino Preparatório explicitarem claramente um conjunto de valores e atitudes indispensáveis para que os alunos aprendam a tomar decisões na sua vida futura, verificou-se que, na generalidade, os Manuais não são impulsionadores de um verdadeiro processo de classificação de valores. [...]

Os manuais analisados, quer do Ensino Primário, quer do Ensino Preparatório, contemplam todas as rubricas indicadas nos Programas Oficiais. [...] Os Manuais tendem a centrar-se no desenvolvimento dos conteúdos, remetendo para um papel secundário a sua articulação com os objectivos gerais ou finalidades.”¹⁰⁵

Muitos não conhecem mesmo o programa como prova o facto de a partir de uma visita do Inspector Pedagógico, os Grupos Disciplinares terem de incluir nos seus Dossiers os programas que muitos tiveram então de adquirir. O mesmo trabalho do GEP sobre Manuais Escolares, confirma esta constatação: “ [...] dá-se agora conta de como esses objectivos são traduzidos e retransmitidos pelos manuais escolares aos alunos e também aos professores, já que estes, na ausência de documentos especificamente preparados para a sua orientação, usam por vezes os manuais dos alunos como guias da sua prática lectiva.”¹⁰⁶

A nossa pesquisa de campo deu-nos a conhecer um outro dado novo: entre estes professores, há ainda aqueles que cumprem desta forma o legislado, reproduzindo essa planificação do livro mas raramente manipulando o livro nas aulas. Designadamente em Português e Matemática, demos conta dos livros completamente novos, sem serem riscados, no final do ano lectivo. Os alunos não os terão aberto porque os professores não os usavam durante as aulas e também porque o estudo para os testes deveria incidir basicamente no caderno de apontamentos, o caderno diário, segundo o conselho do próprio docente. E como a avaliação depende de quem avalia, o puto, para saber, tem que responder às perguntas do professor tal e qual ele ensinou, como ele fez constar no referido caderno.

O curriculum oficial , construído à priori, fora da sala de aulas, descontextualizado em relação a cada comunidade pois pretende formar um tipo ideal de cidadão – o boneco de cartão a que aludimos no segundo capítulo. Todavia cabe ao professor executá-lo ou

¹⁰⁵ GEP, *Manuais Escolares – Análise de situação*, op. cit., pp.263, 264, 365.

¹⁰⁶ GEP, *Manuais Escolares*, op. cit. p. 9.

não.

Sistematizando, há então a considerar os docentes que o seguem à risca, isto é, os que repisam sistematicamente, de ano para ano as pistas lançadas pelo Ministério, que reproduzem tim tim por tim tim os conteúdos programados e estruturados nos programas, os que fazem do ensino um sistema fechado e o utilizam para mera transmissão de conhecimentos. Não serão estes, em nossa opinião, os professores de que precisamos as nossas escolas.

Também não o são para o Prof. Vitorino Magalhães Godinho: *"Acima de tudo, o que importa é inculcar a atitude científica, é levar a pensar cientificamente, [...], a alargar horizontes para além do já alcançado. [...] Interessa sim, aprender a fazer e não abarrotara se de conhecimentos recebidos passivamente"*.¹⁰⁷

Isto leva-nos a dizer que é forçoso romper de alguma forma com o curriculum proposto à priori, (embora não o olvidando já que o estado inspecciona e controla) pois há que não ignorar o saber já adquirido e arrumado pelo petiz. Mas há, que reconstruí-lo, reajusta-lo à realidade que se tem pela frente: as crianças, seus contextos familiares, suas experiências e histórias de vida – a mente cultural como lhe chamam o Prof. Raul Iturra nos seus Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar:

*"Se o objectivo da escola, ensinar a produzir ideias, precisa de pôr as crianças no caminho da interrogação. E isto faz-se apenas por uma via: colocando os factos do quotidiano que o estudante bem conhece, por escrito no texto, da forma que ele o conhece, para passar depois esse saber ao nível da explicação processual que o junte à estrutura sócio-económica que o causa, para depois voltar por essa via com a explicação científica dada por professores treinados no saber actual [...]. Experimentar dentro do seu quotidiano e contextualizar o factual do real, pode acabar por ser a ponte que une o conhecimento completo que o aluno traz da sua experiência cultural e coloca-lo na via de aprender o saber abstracto que o faz cidadão de um Estado [...]"*¹⁰⁸

Implicará tudo isto e obviamente, a necessidade de se ter de entender a mente cultural, de avaliar o saber local, para o que poucos docentes estarão treinados e vocacionados. Significa dizer que o curriculum operacional dever ser sempre, e ainda que paradoxalmente, um curriculum oculto¹⁰⁹ não o prescrito e desejável, único para todos.

¹⁰⁷ GODINHO, Vitorino Magalhães, *A educação num Portugal em mudança*, Edições Cosmos, Lisboa 1975, p. 13.

¹⁰⁸ ITURRA, Raul, *Fugirás à Escola para trabalhar a terra*, Ensaios de Antropologia social sobre o insucesso escolar, Esher, col. A aprendizagem para além da escola, Lisboa 1990, pp. 129 e 130.

¹⁰⁹ Currículo oculto que agora teremos de designar de curriculum recontextualizado para não dar azo a confusão com o com o que temos vindo a analisar.

No fundo os próprios programas do ensino básico, apesar das contradições internas, designadamente entre os objectivos gerais e específicos, e para além do urbanocentrismo implícito nos valores que transmitem, antevêem esta necessidade, pelo que tornam legítima essa reconstrução:

*“Pretende-se que o programa contribua ainda para a integração social das crianças, tendo em atenção as experiências culturais diversas de que são portadoras”.*¹¹⁰

*“Programas flexíveis que se coadunem com a realidade”*¹¹¹

*“ [...] Liberdade indispensável para com os alunos, construir a partir de linhas gerais, o conteúdo programático, de acordo e de modo adequado à comunidade e à escola em que se integram.”*¹¹²

Resta fazer com que estas sugestões tenham reflexo na conduta do professor, e prepará-lo, formá-lo para estar não só sensibilizado para tal mas também apto a agir assim.

Caso contrário, cai-se na reprodução de um saber obsoleto, de uma cultura do silêncio, com um curriculum reprodutivo da distribuição cultural, que hierarquiza o nível do conhecimento, que antevê e "antepropõe" quem vai ser excluído do sistema escolar (quem irá ter insucesso) e quem nele prosseguir até ao ensino superior.

Num texto sobre a construção do curriculum na sala de aulas, Teresinha Silva que se apoiou nos métodos etnográficos e na observação participante propõe o visionamento do curriculum como ciência crítica:

*"O ensino foi conduzido de modo a valorizar o conhecimento do senso comum como base para atingir o conhecimento crítico. [...] O resultado foi um discurso alternativo, crítico, que deixou visível a diferença entre um currículo construído no processo, de um outro proposto à priori e não crítico”.*¹¹³

E adianta mais à frente:

"Nessa óptica, a ideologia torna-se questão relevante para a compreensão das relações entre o ensino e o currículo. Não estamos mais diante do paradigma da ciência natural, mas do paradigma antropológico e com uma metodologia de trabalho calcada em

¹¹⁰ Programas do Ensino Primário, op. cit., p. 9.

¹¹¹ Programas do Ensino Preparatório, op. cit. p. 5.

¹¹² Idem pp.9.

¹¹³ SILVA, Teresinha Nelli, A construção do currículo na sala de aula: *O professor como pesquisador*, temas básicos de educação e ensino, E.P.V., São Paulo, 1990, p.XV.

pressupostos, conceitos e terminologia próprios. A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo – formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização dos homens".¹¹⁴

Paulo Freire é um outro cientista brasileiro, um educador que tem também proposto visão crítica e não reprodutiva, designadamente quando se trabalha a produção de um conhecimento com o próprio educando. Para Freire, a mudança a operar em termos curriculares não é tanto uma questão de método e técnicas, mas mais um relacionamento diferente com o saber e a sociedade:

"O educador libertador tem que estar atento para o facto de que transformação não, uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade."¹¹⁵

Convém enfatizar, em síntese, que romper com o currículo formal e oficial, proposto à priori, não pode ser de modo algum usando um outro, o outro currículo oculto a que nos referimos na primária e no ciclo preparatório, que nada tem de construção e reajustamento à realidade educativa, mas, pelo contrário, com a reprodução do que o docente entende ser importante, o saber que o enformou, formou e ensinou a pensar.

O curriculum oculto resulta de vários factos que acabam por se relacionar: o primeiro diz respeito ao professor ter como orientação da sua actividade intelectual, apenas o programa de ensino que se reestrutura com intervalos de tempo bastante longos. Precisaria de uma estrutura de orientação dentro da escola, que orientasse sistematicamente para as novas formas com que se pode tratar a matéria e ensinasse sucessivamente, ano após ano, numa forma semelhante a um orientador científico o modo e o incentivo a investigar as matérias que ensina. Claro que há um outro facto que vai de encontro a tal proposta, e que é o grande número de horas que o professor tem para leccionar, o que acaba por fazer da sua tarefa um trabalho fatigante do qual ao fim do dia já só quer encerrar como quem fecha uma loja de comércio.

Um terceiro factor, ainda, diz respeito a haver conhecimentos que se reproduzem no ensino básico de forma estática, seja pela falta de informação sobre os

¹¹⁴ IDEM, p. 15.

¹¹⁵ FREIRE, Paulo e SHOR, Ira, *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987, p. 48.

desenvolvimentos curriculares do que ensina, seja pela falta do conhecimento produzido pela investigação mesmo sobre as matérias que ensina: há áreas do saber em que as novas descobertas não são veiculadas até ao professor, por falta de comunicabilidade entre este e os investigadores.

O Ministério da Educação rege a actividade docente por uma informação centralizada das novas descobertas mas não tem um plano de informação sistemática das bibliografias que surgem, das novas ideias e cursos regulares de actualização e formação contínua. A divisão social de trabalho do conhecimento não tem comunicação entre o docente investigador do ensino superior e de institutos de investigação, e o docente que ensina subordinado a um programa fixo, não raras vezes por vários anos. Neste sentido pode-se dizer que os professores do ensino primário e do ciclo preparatório são intelectuais sub utilizados, até porque não se contempla no seu desempenho, a actividade investigadora, que se materialize também em provas de actualização, capacidade pedagógica e científica. Não há justificação para tal acontecer exclusivamente no ensino superior. Isto requereria, evidentemente, uma diminuição da carga lectiva no professor do ensino básico e complementar, assim como duma revalorização do seu estatuto remuneratório, para se poder dedicar à investigação e deixar de ser um docente descategorizado.

Na nossa cultura intelectual dá-se mais importância ao avanço do saber pelo saber, que não deixa de ser válido, que ao avanço do saber aplicado ao ensino das novas gerações de estudantes quando eles próprios estão mais aptos e predispostos a buscar também novos conhecimentos por meio da pesquisa. Reiteramos então que o professor do ensino básico e secundário é um intelectual crucificado às numerosas aulas, ao programa, e à ideia de ser um repetidor secundarizado do que outros pensam. Quem trabalha nesta actividade e não tem estes incentivos, não está estimulado para ir para além dos próprios manuais dos quais é um explicador autorizado para esses estudantes.

II PARTE

O SABER QUOTIDIANO

CAPÍTULO 4 – A HISTÓRIA DE VIDA

Em busca da mente cultural

A mente cultural é formada por saberes que se aprendem e se reproduzem de geração em geração, saberes que são herança cultural do grupo doméstico e do social onde se inserem os jovens, e ainda por estruturas e hábitos mentais, formas de pensar, seleccionar, reter, aprender, e agir, que se desenvolvem no processo de socialização, a que também, chamamos escola de vida. As diferentes interpretações do real, diferentes posicionamentos éticos, morais afectivos, variados modos de classificar o meio em resultado das aprendizagens e experiência quotidianas, que diferem com as latitudes, com a história e as tradições, chamaremos estilos cognitivos, utensilagem mental com que a criança se vai munir no entendimento escolar quando aí chega.

Ora, para perceber os estilos cognitivos das crianças há que conhecer essa mente cultural, a didáctica empregue na transmissão dos conhecimentos do dia a dia, já que o sucesso/insucesso escolar deve começar a ser investigado, na nossa óptica, a partir do entendimento dessa estruturação mental com que chocam as metodologias e conteúdos escolares.

Como diz Raul Iturra, *"o que ainda não se viu é como é que está construída culturalmente essa mente"*¹¹⁶ e ainda, *"é primeiro preciso entender qual , o património cultural que deve ser incorporado com a sua própria lógica no ensino"*¹¹⁷, *"a criança que aterra na aula não vem do ar, é fruto duma experiência herdada pela geração de adultos com a qual vive, convive, e ... qual obedece. Os seus critérios do mundo estão já estabelecidos, assim como as taxonomias com que distingue pessoas e coisas"*¹¹⁸

Havia então que saber, de entre o que é falado, referido e escrito pelas crianças, aquilo que é aprendido antes e para além da escola. Pretendia-se construir um desenho da sua mente cultural.

Recorremos grosso modo à técnica clássica da Antropologia – a observação participante – nos trabalhos domésticos, de que trataremos adiante, e à análise situacional nas horas de furo de horário escolar, nos recreios e tempos livres desses alunos.

¹¹⁶ ITURRA, Raul, *A construção social do insucesso escolar – memória e aprendizagem em Vila Ruiva*, Escher, Lisboa, 1990, p.15.

¹¹⁷ ITURRA, Raul, op. cit. p.23

¹¹⁸ ITURRA, Raul, idem, p. 17.

Em Junho de 1990, mesmo no final das aulas, última semana, pactuámos com o Director Pedagógico da escola, uma semana dinamizada por nós. Aqui teria mesmo de dizer "nós" porque de facto não estive só acompanhado espiritualmente por comunhão de ideias e interesses com outros com quem trabalho, mas fisicamente também, pelo Filipe Reis, Paulo Raposo e Nuno Porto, colegas da equipa em que trabalhamos. Denominámos essa semana, que para o resto da escola era "semana cultural", semana dos de tempos livres, designação que vem da metodologia de estudo de crianças em trabalho de campo, desenvolvida pelo Prof. Iturra. Este método visa entender as abstracções que as crianças fazem da vida quotidiana e as elaborações sobre a mesma. Dividimo-la em três grandes momentos/temas: segunda e terça-feira, conhecimento e entendimento dos jogos praticados, actividades desenvolvidas fora da escola, quer na participação no trabalho do grupo doméstico quer nas brincadeiras; terça e quarta, apreender as representações que os miúdos elaboram do corpo e da saúde; quinta e sexta, representações da família, parentes e vizinhos.

Primeiramente dentro da sala de aula dispostos numa forma arbitrária, espontânea, consequentemente diferente da estrutura habitual, fomos conversando, questionando, ouvindo, enfim criando um ambiente familiar onde os signos linguísticos foram surgindo também cada vez mais espontaneamente e pouco ou nada filtrados e corrigidos pelo auditório. Fomos usando o quadro preto para a elaboração das perguntas e personalizar as diferentes respostas. As respostas a algumas perguntas breves, eram orais, outras foram objecto de um pequeno trabalho escrito.

À questão – "Quem chega a casa e não tem nada que fazer?" – apenas respondeu o Mateus. É filho de ex. Emigrantes, pai construtor civil, mãe doméstica. É levado à diariamente escola de automóvel, por um ou por outro. É tido como um bom aluno. Outra coisa não seria de esperar. Todos os outros colegas denotaram sempre ter algo que fazer à chegada a casa.

“A que horas te levantas? Para quê? – às sete horas, responderam a Ana Cristina, a Catarina, o Daniel, a Juvina, a Lina, o Rui, o Silvino, todos residentes entre 3 a 5 km da escola, sem transportes públicos pelo que se deslocam a pé. Os restantes dizem levantar-se por volta das 7,30 h para poderem arrumar os livros.

A Ana Cristina, a Catarina, o Daniel, a Lina, o Mário, o José Carlos, a Graciete, o Rui, e o Pedro referem ajudar os pais em casa e no campo: a lavar a loiça, a regar, a ir às pinhas, a apanhar batatas. Interrogámos posteriormente os miúdos sobre o que iriam fazer se tivessem uma hora livre no horário e com quem o fariam. A Ana Cristina e a

Graciete iriam jogar ao elástico com a Juvina e a Catarina; A Ana Sofia à apanhada com a Ana Cristina, a Goretti, a Celina, a Sandra, o Jorge, o Mário, o Hugo, o Pedro e o Mateus (dois de uma outra turma e os restantes da sua); a Catarina ao elástico; o Daniel, o Rui e o Mário ao futebol, com a turma do 5º B.

Este último constituiu as equipas ideais para o que denomina de "cacetada", certamente o que seria um jogo renhido: pelo 5º A – o Mário (ele próprio), João, José, Hugo, Ricardo, Nelson e Filipe; pelo 5º B – Mateus, Pedro, Sérgio, Armindo, José Carlos e Paulo. A Juvina iria jogar à cabra cega, a Lina e o Rui à batalha Naval. O Mateus, esse menino de bem, mas amigo e até bonacheirão, diz que iria brincar a colar papéis nas costas dos colegas, a dizer: "sou muito burro", "dá-me murros", "dá -me chutos" etc.

Outro tema que desenvolvemos: "Estou em minha casa. Os meus pais deixam-me ir brincar. O quê? Com quem? " A grande parte das raparigas referiu ir brincar aos bebês, aos papás e mããs, às bonecas, às cartas e saltar à corda, com os irmãos, primos e/ou amigos. Os rapazes situaram-se no futebol, no jogo da malha, do berlinde, do pião e da lata com os vizinhos, amigos, primos e pais, nalguns casos, no que se refere ao jogo das cartas.

Quanto aos jogos e formas como foram ensinados, ficámos com a ideia de que praticamente todos já tinham jogado ao pião e ao berlinde que os haviam aprendido ou com vizinhos, ou com familiares – primos irmãos e pais.

No tocante a este primeiro momento/tema do trabalho, ocupámos as tardes, fundamentalmente a pôr em prática grande parte destes jogos descritos. Antes porém, construímos com os alunos uma cartografia da escola: um mapa dos diferentes espaços exteriores considerados para cada uma das actividades, que calcorreámos gostosamente, como crianças no meio de crianças, nessas tardes de trabalho que nos souberam a brincadeira. Foram-nos assim apresentados *in loco*: o campo de berlinde, o de voleibol, de futebol, de basquetebol, do pião, da música, o canto dos fumadores, dos namorados e ainda o campo das ovelhas, terra contígua onde residentes locais põem o gado ovino a pastar. A importância deste facto está na proximidade que obtivemos com as crianças e seus costumes, assim como com a observação de como delimitam o espaço e efectuem actividades que aprendem e outras modos de entender as suas relações.

Vejamos, mais de perto, a estruturação de alguns jogos em que participámos, ainda que mais dominados que dominantes já que neste âmbito o saber deles era notório e ofuscava os nossos. As equipas de futebol eram escolhidas por dois putos considerados mais equilibrados: o Mário era sempre um deles. Saltavam de longe, um para o outro,

primeiro a pés juntos depois a "pés". A moeda era usada para de forma aleatória se escolherem os campos e a "saída da bola". Constatei várias vezes que na ausência de árbitro, era a estrutura física de algum que permitia a imposição de algum livre ou *penaltie* e a sua correspondente marcação. O Mateus, o menino bem-humorado e "brilhante intelectualmente" queixava-se cada vez que não lhe passavam a bola nem o deixavam marcar nada. Aqui a sua cultura letrada não constituía carisma para liderança no jogo. Era mesmo um mau jogador. Ao Daniel e a um outro mais pequenote era dito frequentemente: "vocês a saberem que o puto não joga nada e passam-lhe a bola"; "era melhor estares fora do que aqui a fazeres asneiras"

Mais ao lado, num outro espaço, as meninas da turma investiam nos jogos atrás referidos. O jogo do balão que visionámos num dia merece-nos contudo uma atenção especial: vimos surgir a ideia, o nome do jogo (o balão) e observámos como pouco a pouco se foram construindo as regras de acção e se foi fazendo o levantamento dos materiais necessários e outros que iam surgindo também como indispensáveis. Foi-se buscar um cordão. A Ana Sofia, filha de um proprietário de papelaria e outros extras, foi buscar balões e atou-os. Alguém sugeriu que se arranjasse uma venda e que com um pau se tentasse furar os balões. A Juvina, pequena, mas ágil, depressa subiu à oliveira e atou os balões. Uma por uma, todas varejaram o ar, na tentativa de atingir os balões, que apesar das dificuldades, no final da tarde acabaram por sair todos rebentados. Estavam todas contentes não pelos vencedores mas por uma actividade que foram criando, por analogia com os jogos sem fronteiras vistos na televisão. Enfim, saberes postos no fazer. Aplicações em novas situações no já feito anteriormente.

Uma tarde foi combinado que o Pedro traria o seu gravador e cassetes para se fazer um baile no respectivo recinto. Música no ar e logo logo as moças começaram a dançar umas com as outras. Os rapazes hesitaram! A maioria ri e diz: "vamos mas é jogar ao berlinde!..." outros "à bola". Assim se retiraram um a um e apenas ficou o Mateus, bastante extrovertido, que nos disse: "se fosse num outro salão, com outras raparigas, eu também dançava". Acabou por pegar numa tábua e deu alguns passos de dança dizendo: "se ainda fosse com uma rapariga que não está cá !..." E aí ficámos a ver dançar as raparigas, eu, o Filipe e alguns rapazes. Fosse "slow" ou outro ritmo qualquer, elas provaram que no expor do corpo são bem menos tímidas e mais treinadas. Mesmo as mais introvertidas, as com menos brilho na vida escolar, como é o caso da Ana Cristina, acabaram por se mostrar outras que são de verdade, não o estereótipo com que são avaliados e ao qual eles próprios se ajustam, se submetem e aceitam ser, isto na escola.

No dia seguinte, quarta-feira, muito próximo do terminus do ano escolar, as crianças vinham bem mais eufóricas, ou talvez quem sabe, porque estavam a gostar da nossa actividade com elas, se identificavam com as regras, que de facto de tabu pouco tinham, e vinham elas mesmas, em carne e osso e de raciocínio e humor espontâneos. O tema era agora a representação da doença: que doenças conheciam, sua localização, como foi ou é tratada, e quem a tratou ou trata. Tínhamos previsto para isto alguns exercícios de escrita e de desenho. Optámos por desenvolver antes de tudo algumas actividades de desconstracção e relaxamento para passarmos ao que verdadeiramente pretendíamos. Dentro da sala de aula, carteiras e cadeiras para os lados, fizemos uma roda. O Paulo Raposo, que me ajudou nesse dia, pediu que todos fechassem os olhos e depois tocava arbitrariamente nas costas de um e pedia que dissesse a um outro: "quem sou eu?" Correu a vez a todos e todos reconheceram o colega apenas pela voz. Repetimos o exercício, mas agora para verificar quem conseguia identificar um colega, de olhos fechados, e apenas pelo tacto. Assim o Mário identificou o Vítor pelo casaco, o Silvino o Nelson também pelo casaco, a Catarina a Sílvia pelo cabelo etc. O Gil curiosamente não reconheceu a irmã, talvez pelo afastamento com que são criados os irmãos dentro da mesma casa, ou simplesmente por habituação: há conhecimentos que não se explicitam nunca à própria mente.

Depois de sentados, desenhámos um boneco no quadro e pedimos que identificassem aí os órgãos do corpo humano e dissessem para que servem. Foram desenhados, o coração, que serve para bombear o sangue", o pénis, que serviria para "fazer chichi e..." fez-se silêncio; "fazer bebés", acrescentou o Mário. A Ana Sofia, filha adoptiva dum casal que parece preocupar-se em lhe dar uma educação sexual menos obscura, corrigiu: "mas podem-se ter relações sexuais sem fazer bebés". Mas a confusão do que de facto são órgãos, era efectivamente grande. Foram desenhados, veias, boca, orelhas, olhos, etc.

Foi depois pedido a cada aluno que desenhasse uma situação de doença e a ilustrasse, mostrando como era tratada. Surgiram as constipações "tratadas pela mãe, com remédio, não se podendo tomar banho"; a sida, para a qual "não existe cura" dores de cabeça, "fica-se na cama e a mãe dá comprimidos"; anginas, "a mãe chama o médico e este dá uma vacina"; sarampo, "tem que se ir ao hospital e ficar na cama"; varicela, "não se pode ir à praia". Em geral a cura da doença passa, como vimos, pela intervenção da mãe.

O último tema que explorámos dizia respeito à família e à forma como a criança estratificava os parentes, segundo a importância que lhes reconhece. Começámos por

uma conversa muito informal acerca do que era a família e da divisão sexual de trabalho em casa de cada um. Para a Sandra fazem parte da família, "a mãe, pai, filhos, avós, tios, padrinhos, sobrinhos, tios, padrinhos, cunhados e sogros". Para a Ana Sofia, "os amigos não são da família". Houve uma certa unanimidade quanto ao facto de a maioria das vezes a comida ser feita pela mãe. Alguns disseram que nos aniversários o pai também ajudava, assim como os irmãos.

Passámos depois a alguns exercícios de escrita. Foi pedido aos alunos da "tribo" que consignassem numa folha quem em casa dava mais amor, se o pai, se a mãe, bem como quem dava mais pancada. O Ricardo, 14 anos, repetente, o bobo da turma, embora não fazendo parte da dita "tribo" (esteve no entanto presente, já que fazia parte da mesma turma e nós não quisemos que alguém se sentisse discriminado) logo interveio: "já não estou a gostar disto! Até aqui tudo bem, é giro e até nos rimos; mas agora começar a escrever é que não!"

Quanto ao primeiro item, todos responderam que ambos davam amor; no tocante ao segundo, a maioria respondeu que o pai era quem dava umas sovas de vez em quando. Excepção para o Pedro, órfão de pai, que, claro está, respondeu às duas questões sempre com a mãe.

Solicitámos depois que no verso da folha hierarquizassem os parentes, justificadamente. Primeiro surgiram sempre pai e mãe ou vice-versa, logo seguidos de "eu, irmão (ou irmã ou irmãos)". Curioso que nesta listagem escrita, nenhum referenciou os avós, nem tios nem cunhados, parentes que aliás haviam considerado nessa mesma manhã como fazendo parte da família. O argumento esteve sempre à volta de "o pai ganha o dinheiro para casa; a mãe trata de nós, faz o comer, compra a roupa, dá conselhos".

Fizemos uma pausa na escrita e voltámo-nos uma vez mais para a oralidade. O Nuno Porto, que me acompanhou neste último dia de análise situacional e de investigação em tempos livres, encenou com os miúdos uma dramatização que incluía uma aventura de dois namorados. No final da história, que se foi construindo passo a passo, com a contribuição do imaginário de cada um, o par ia finalmente casar. Perguntámos: - que precisam eles agora para casarem? - "Vestido de noiva", respondeu o Gil; "dinheiro", acrescentou o Mário, filho de gente trabalhadora mas muito humilde; "aliança", sugeriu o João; "falar com os pais", diz a Fernanda; "padrinhos", insiste o Pedro; "qual quê..., se gostam um do outro, precisam, de casa para morar", conclui o Zé, rapaz pragmático e muito decidido, que não tem todavia colhido os melhores êxitos na escola, e que por isso mesmo acaba de a abandonar, como daremos conta no capítulo dedicado às

expectativas e realidades. Mas logo o Mateus, não podendo calar por mais tempo o seu humor, acrescenta: "falta uma coisa..., faltam os preservativos". - E o que é isso? Perguntámos nós. "Ah, é para não fazer bebés", explica o Filipe, rindo por debaixo do seu pequeno nariz.

Terminámos o dia, a semana, a ocupação dos tempos livres, e eles, os alunos, o ano lectivo de 1989/90, com a feitura de uma carta que teriam de dirigir ao namorado(a) na qual explicariam porque gostavam dele(a). Não interessará referir aqui agora os nomes dos namorados que os miúdos nos confiaram nas cartas, e que guardaremos connosco. Fiquemos apenas com as qualidades que atribuem para se considerar o bom/mau rapaz, ou rapariga, adjectivações que retirámos dessas relíquias escritas. Bom rapaz: romântico, terno, educado, gentil, moderno, simpático, trabalhador. A Graciete, 12 anos, vai mais longe e diz que gosta do seu namorado porque tem mãos macias e carinhosas, beija muito bem e tem uma boca impressionante. Mau rapaz: não ser honesto, mal-educado, "arara", bêbedo, estúpido, ciumento e antipático. Boa rapariga: simpática, bonita, jeitosa, não ser gralha, educada. Má rapariga: feia, ordinária, bêbada, que não ajuda os pais, calhandreira, caloteira, "porca", pouco séria ("a que anda com amantes"), esclarece a Gabriela.

O objectivo de analisar estes jogos, por meio da metodologia dos tempos livres, é o de observar a maneira como são agidos os conceitos que as crianças aprendem dos adultos. O jogo pertence às formas de aprendizagem da vida quotidiana que não fazem parte do curriculum escolar. Não há continuidade entre o jogo e as abstracções da mente letrada. Neste sentido, o jogo é a actividade lúdica com que o imaginário infantil entende as sentenças e ideias dos adultos com os quais vive e introjecta o conteúdo do conceito na sua actividade. Como se pode ver pelo tipo de jogo que praticam, eles repetem dentro de normas restritivas, aspectos do real, que, na idade em que se encontram, são apenas ideias para ensaiar. O jogo é o curriculum onde materialmente se exercita, de forma explícita, a cultura dos adultos. Em síntese, o jogo é também a ligação entre a conceptualização da existência e a aprendizagem dum lógica de entender o real que a escola dá.

A criança – tempos da aldeia e tempos da escola

Pretendemos agora aqui debruçar-nos especificamente sobre a história de vida e genealogia dum único aluno e sua família.

Queremos analisar o contexto que produz o indivíduo, educado com modelos

específicos, treinado em saberes peculiares, para entendermos a metodologia e eficácia da educação doméstica.

A mente humana é altamente selectiva, e a história pessoal, as experiências diárias, assumem papel de forte relevo no que cada pessoa selecciona para "ver", no que cada indivíduo apreende porque se sente motivado. Concentramo-nos diferentemente sobre a realidade e dela privilegamos aspectos que são influenciados pela nossa vivência humana, pelo grupo doméstico a que pertencemos, e pelo habitus que resulta da nossa rotina quotidiana. Surgem assim os vários interesses e predilecções, as diferentes motivações e aptidões.

O Mário foi desde início objecto privilegiado da nossa observação. Pequeno, robusto, bem disposto, brincalhão, humilde na atitude, no posicionamento e na indumentária, é amigo de ajudar os pais, os colegas e professores. O "Marito" despertou em nós o espírito de investigação, pois tinha sucesso na escola, apesar de tanto tempo ocupado na vida rural de sua família. Aí não é o "Marito" da escola, a criança ou o adolescente. Aí é o Mário, um "braço de trabalho" imprescindível. Aí desempenha desde há algum tempo, o papel de homem adulto. Disse-nos ele próprio que havia aprendido a "andar à frente da vaca" com apenas seis anos.

Seguimos sistematicamente e minuciosamente todo o seu passado escolar, como ficou consignado na primeira parte deste trabalho. Em síntese agora, fez a escola primária – 1º ciclo do Ensino Básico – em cinco anos, tendo reprovado uma vez no quarto ano. Ingressou no ciclo preparatório – 2º ciclo do Básico – no ano lectivo de 89/90. No presente momento¹¹⁹ encontra-se a dois passos, metaforicamente, do terminus do ciclo preparatório. Na escola primária era tido como aluno com dificuldades no cálculo matemático. Em contrapartida, em educação física, era caracterizado como "apaixonado por jogos". No ciclo preparatório tem também tido algumas negativas em matemática, assim como em português. Em educação física tem obtido os melhores níveis da turma. Seguimos depois o Mário, também criteriosamente, desta feita fora da escola, e fora também das brincadeiras e ocupação dos tempos livres que descrevemos anteriormente. Calcorreámos os seus caminhos percorridos com os trabalhos do grupo doméstico, dia a dia, no verão de 90, nas férias de Natal/90, nas férias da Páscoa/91 e aos sábados, durante grande parte do ano lectivo.

Queríamos conhecer de perto a sua história de vida, a de seus pais e avós. Queríamos

¹¹⁹ Abril de 1991, quando estou a redigir este capítulo.

ver como distribuía o seu tempo, o tempo para estudar e o tempo para trabalhar. Queríamos ver o que sabia fazer o Mário, o que faz de facto, como e onde o aprendeu. A intenção era conhecer de perto o contexto dentro do qual se processa ou constrói a conduta do indivíduo que estudamos.

O Mário nasceu a vinte e oito de Maio de mil novecentos e setenta e oito, na Freguesia de Albergaria dos Doze. Tem hoje pois a módica idade de doze anos. Aliás, está prestes a comemorar o décimo terceiro aniversário da sua vida.

É filho do segundo casamento de seu pai, João Gaspar, com Alice Gameiro. Deste casamento nasceram mais quatro filhos: o Pedro, vinte anos, o Paulo, dezassete, a Maria João, catorze, e a Ana Rita, dez anos.

O Pedro, o irmão mais velho deste casamento, faleceu no Verão de 89, com dezoito anos, quando desfrutava dum invulgar fim de semana, um domingo passado na praia à qual havia ido com os primos, no autocarro da manhã. A vida e a escola haviam-lhe ensinado tanta coisa mas não a nadar. Não foi perdoado de tal ignorância. "Andava já no sétimo ano", quer dizer, no 11º de escolaridade. "Era um jovem exemplar", dizem-nos os vizinhos. Efectivamente ultrapassou todas as barreiras, as escolares e não escolares, e lá ia bem lançado para o que a sociedade chama de sucesso escolar e quem sabe, sucesso social. Tinha uma força anímica e uma dinâmica que não é vulgar ver em jovens apertados pelo mesmo cerco da ruralidade, face às exigências da escola.

Também ele ocupava todos os finais de tarde e sábados nos trabalhos agrícolas da família. Nas férias trabalhava no forno para ganhar dinheiro para a casa. E foi numa pausa desse trabalho nos barros vermelhos, que transformava em tijolos para a construção civil, que o destino o arredou do curso da vida. A mãe havia "prometido" ir limpar a igreja no outro dia. "Passou a noite em branco", esgotou as forças chorando a morte do seu filho mais velho. Todavia, no dia seguinte ao do funeral, a D. Alice não faltou ao compromisso que havia feito – "ir para quem lhe havia falado". Apareceu de manhã, pálida e abatida por tal sofrer. Acabou no entanto por ir para casa descansar, mandada pela colega que iria fazer limpeza consigo.

O Paulo frequenta o 8º ano de escolaridade. Tem dezassete anos e reprovou já três vezes na vida escolar. Também desde muito novo passou a preencher o tempo de lazer no espaço doméstico, onde foi prestando pequenas ajudas aos mais velhos, tendo-se integrado assim, pouco a pouco, no mundo dos seus. Hoje vive também na encruzilhada desses dois espaços: o da escola da vida e o da vida na escola. Vive-os de uma forma estanque. Parece apagar da mente um quando ingressa no outro e vice-versa, como

decorre da análise feita da composição acerca da sua vida, que lhe foi solicitado fazer (veja-se mais adiante), e como se pode concluir da observação de sua vida dentro do lar. Correspondem de facto também a dois tempos diferentes, cada um com a sua gestão própria. Enfim, dois mundos que se excluem mutuamente. O treino duma e doutra visam objectivos diferentes e desconexos.

Na Primavera e Verão, com os dias solares mais longos, o toque do final das aulas, o das cinco horas, transporta-o para um outro meio-dia de trabalho, em geral na agricultura. Há dois meses conseguiu, conjuntamente com o Mário, arranjar um outro trabalho, num jornal semanal do Concelho. Todas as quartas feiras, aí estão eles, das dezassete e trinta à uma hora da manhã, para dobrarem os jornais que seguirão no outro dia pelo correio. E na manhã seguinte lá estão a escutar os professores que prometem fazer deles homens. Ganham duzentos escudos por hora e estão contentes por assim poderem colaborar em casa com a entrega também de algum dinheiro para o pão do dia a dia. Mais recentemente ainda, o director do jornal convidou o Paulo para cobrir jornalisticamente os desafios de futebol aos domingos e passar a ser assim também, colaborador desportivo. Aí foi ele, todo contente, pedir na escola um certificado de habilitações, como lhe havia sido exigido. A irmã mais nova, a Ana Rita, que frequenta o primeiro ano do ciclo preparatório, orgulhosa com tal, fez correr no dia seguinte a notícia na escola: "o meu irmão agora também é jornalista".

Por seu lado, a Maria João, nunca reprovou na escola. Tem catorze anos e está já a terminar o 9º ano de escolaridade. Tem sido mais poupada nos trabalhos familiares. A ela cabe-lhe mais a lida da casa, ao lado da mãe, e quando muito outras tarefas agrícolas consideradas mais leves e tidas aqui como mais femininas: cortar erva, tratar dos coelhos e das galinhas, mondar e sachar algumas sementeiras. Porém, há dois anos para cá, tem trabalhado nas férias de Verão num restaurante turístico da praia a Nazaré, onde também come e dorme, conjuntamente com outras duas colegas de estudo.

A família nuclear, pai e mãe, e presentemente quatro filhos, vivia até há um ano numa pequena casa de quatro divisões, que o João Gaspar herdara dos pais da primeira mulher, a Carminda. Quando casou já ela tinha uma filha de um outro homem, filha essa, que casou com o Agostinho, irmão do marido de sua mãe, seu padrastrô, o próprio João Gaspar¹²⁰

Do primeiro casamento do Sr. João, nasceu um filho, Carlos. Tem hoje trinta e três anos

¹²⁰ Para melhor apreensão, acompanhe-se esta descrição genealógica com a leitura do anexo 11.

e é electricista de profissão, formado também ele pela experiência da vida, apesar de ter prosseguido na escola até ao ensino complementar, escola essa que fora os certificados, lhe doou a necessidade de aprender uma profissão para prosseguir na vida. Reside num apartamento em Lisboa, onde casou. Aí é visitado, dois ou três dias por ano pelos seus "meios" irmãos que assim passaram a conhecer o além da aldeia onde nasceram, aprenderam a andar, correr, a jogar, a lutar etc.

O facto do Mário viver grande parte do seu tempo entre adultos, permite-lhe adaptar-se facilmente à vida da escola que, muito embora seja frequentada por crianças, a regulamentação do comportamento é ditado pelos adultos que a governam, como acontece na sua própria vida pessoal. A sua aprendizagem resulta de ver agir uma geração mais experimentada.

Mas essa casa onde reside a família, dizíamos, foi restaurada há uns meses. O Sr. João Gaspar pôs-lhe um outro andar em cima. Falta agora concluir o acabamento dos interiores. Por fora está já de facto uma outra casa "tive que fazer uma pausa", disse-nos o Sr. João, denotando no entanto força para a vir a concluir.

Mas, efectivamente difícil com uma família tão numerosa, e com todos os filhos a estudar, acumular verbas para além da própria subsistência. Ele cultivava pequenas terras para subsistência alimentar do grupo doméstico. Fora isso, o seu tempo é distribuído pelo "andar ao dia fora" com a vaca, que ora puxa o carro com estrume, pasto ou batatas, ora puxa o arado que sulca a terra onde a semente lançada será fruto para colher. O João Gaspar é ainda o coveiro oficial da Junta de Freguesia local, e o cobrador dos terrados na feira mensal, a onze e doze de cada mês. Nasceu em Carnide, numa freguesia a cerca de trinta Quilómetros desta onde reside. Ainda jovem veio morar para Albergaria dos Doze, para casa do Zé Vieira, um proprietário local que sempre albergou muita gente que para ele trabalhava, nas terras e na serralharia que possuía. Aqui casou e aqui se enraizou. Nada já o prende lá. Os seus pais já morreram e posteriormente foi obrigado a vender toda a herança material. Chegou ainda a ser emigrante na década de sessenta, mas não gostou da experiência e encarou a dureza do trabalho da terra, "o pão que o diabo amassou" como a sua única alternativa.

Ela, a Alice, "casou-se já velha e para ser uma escrava" referiu-nos uma informante. Seus pais eram agricultores e faleceram já. Tinham algumas terras mas "viviam muito mal pois nunca quiseram vender nada". Hoje vive cultivando essas terras, intercalando esse tempo com o das jornas que ganha "ao dia fora" e "às horas".

As cartas estão lançadas. A vida é um jogo difícil para qualquer um deles. Mas é aqui,

nesta vida pouco pródiga que o Mário nasceu criança e em breve se fez homem. Este é o contexto que suporta o seu saber e a sua disposição na escola. Aqui se processa a transmissão de muitos saberes que passam à margem dos docentes, como é referido mais adiante. É que, para além da afectividade que a vida familiar comporta, a família é também um meio de vida. Os espaços são aí muito específicos e desde muito cedo os hábitos determinam comportamentos que se prolongam no tempo. O próprio tempo, o tempo dessa escola da vida, obedece a ritmos muito diferentes daqueles que caracterizam os tempos escolares.

*"O menosprezo pela criança e por tudo o que constitui a sua «cultura» é, muitas vezes, inconsciente. Estamos uns e outros tão fortemente impregnados da ideia segundo a qual a cultura começa na escola e que, neste sentido, a escola é concebida para ela, que já não percebemos o extraordinário trabalho cultural que preexiste em cada criança."*¹²¹

Tanta coisa aprendeu o Mário nesse espaço/tempo para além da escola. Tanta coisa, tanto saber e saber fazer que ela ignora e que ele próprio descara quando connosco fala ou quando pela escrita lhe é pedido dar conta da sua vida. Pedimos à professora de Português que incluísse nos seus exercícios práticos sobre a narração, uma temática que seria abordada por toda a sua turma: "A minha história de vida". Narrou-a assim: *"Eu nasci em Coimbra. Aos seis anos entrei para a escola. A professora foi dizer ao meu pai que eu era mau. Depois passei sempre mas chumbei na quarta. Mas depois passei e vim para o colégio. Mas também trabalhava e logo aos seis anos o meu pai me ensinou a andar à frente da minha vaca. Depois eu ia buscar lenha, semear batatas, etc. e agora continuo a ajudar o meu pai. Eu quando era pequenino via muitas vezes os comboios a passar e brincava com os meus amigos. Eu e os meus irmãos andávamos sempre à bulha mas passado um bocado já andávamos amigos."* E terminou aqui a viagem pelo seu passado. Fechou a composição com um coração, que, tal como todo o texto, foi feito a vermelho. É curioso como passa imediatamente do nascimento para a entrada da escola. Talvez tivesse pensado que tudo o resto não interesse. Ou talvez não quisesse abrir mão das suas confidências e das andanças que só a ele e aos seus interessavam. O facto é que a composição revela uma dicotomia: história de vida e quotidiano por um lado, a escola por outro. Na escola o seu pensamento vira-se exclusivamente para esse

¹²¹ JEAN, Georges, *Cultura pessoal e acção pedagógica*, Edições ASA, col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Lisboa, 1990.

contexto. Foi necessário o docente chamá-lo à atenção, depois de ver uma escrita tão económica: - " Então e não te lembras de nada para além de andar na escola?" Foi então que falou da lenha, das batatas, das brincadeiras e das zaragatas. Aqui está o argumento para a afirmação que temos feito bastas vezes: A vida e a escola estão separadas para estas crianças por um fosso que as faz vestir diferentes máscaras consoante o espaço e o tempo onde se encontram. Respondem assim às expectativas que pensam que os outros têm de si próprios.

Efectivamente lembrar-se-ia de muito mais. Pessoalmente, e oralmente, disse-nos que se levantava às seis/sete horas aos sábados para apanhar batatas. Nas férias da Páscoa/91, apenas teve uma tarde em que não semeou batatas. Foi preenchida brincar na rua com os amigos: o Ricardo, o Nuno, o Filipe, o Sérgio ("o maixe"), o Beto, o Ângelo e o Paulo. Jogou com eles à lata.

Acompanhámo-lo, como dissemos, em muitos outros momentos. Em Julho/Agosto de 90, vimo-lo a apanhar batatas, a despontar e a desfolhar milho. Em Setembro apanhou-o, transportou-o e escamisou-o. Depois ajudou a debulhá-lo e pô-lo ao sol para secar. Depois manipulou o meio alqueire¹²², com a qual computador com que contabilizou a colheita de milho do ano.

Em Dezembro semeou favas, ervilhas, trigo e alhos. Há dois dias, em Março de 91, pisou a quase totalidade das terras cultiváveis da aldeia, na frente da vaca que puxava a charrua conduzida com perícia pelo seu pai. A 26 de Março assisti ao que era considerada uma grande sementeira. Era uma terra comprida que havia de ser um batatal. Pai e filho chegaram com a vaca que trazia a charrua em cima do carro. Chegaram depois dez pessoas: os proprietários da terra e vizinhos e amigos com os quais faziam troca recíproca de trabalhos. Estes vinham de enxada às costas, de baldes com amónio, nas mãos, e outros com cestas onde seriam colocadas as batatas já devidamente cortadas para lançar como semente. A tarefa começou. Em menos de três horas a sementeira estava terminada. Todos eram poucos para completar o trabalho comandado pelo Mário e pelo pai.

Contudo esta aprendizagem apenas favorece o Mário na escola, na área dos Trabalhos Manuais e eventualmente na de Educação Física. Aqui o fosso não é tão cavado. Ele é considerado bom a cortar, pregar, colar, aparafusar e a jardinar. É cuidando das flores, cavando os canteiros que a sua experiência se manifesta. A enxada é a caneta com a qual inscreve o seu saber na terra, retirado por vezes amargamente dessas horas

¹²² O meio alqueire , uma pequena medida de madeira com a qual se mede o milho em grão.

expostas ao frio e ao calor onde a chuva e o suor do rosto são a tinta que perpetuam a memória da aprendizagem.

A vida do Mário é tipicamente o modelo que a maior parte dos teóricos diagnosticaria como aluno mal sucedido na escola já que dedica tanto tempo ao trabalho rural e ao desenvolvimento de aptidões manuais consideradas não desenvolventes das intelectuais. Ali s, os pais que querem que seus filhos tenham sucesso escolar, afastam-nos o mais possível do trabalho do campo para os obrigar a fecharem-se com livros e canetas em algum quarto da casa¹²³.

No entanto, pela história de vida aqui descrita, e pelo sustentado esforço do Mário em aprovar em todas as disciplinas, ano após ano, pode-se dizer que faz uma distinção nítida entre a vida no campo e a vida na escola, conseguindo assumir bem os papéis exigidos pelas diferentes expectativas aí patenteadas. Tem com ele acontecido uma rara "chance" de entender duas experiências tidas de forma estanque, o que acontecer também talvez com todas as outras crianças que, sem poderem ser afastadas das tarefas do lar são contudo bem sucedidas na vida escolar.

É verdade que a subtracção duma criança da vida rural para uma constante prática da vida letrada, assegura mais facilmente o seu desenvolvimento pela via racionalista do saber escolar e que o contrário é que produz o insucesso. Esta outra alternativa que tenho vindo a explorar, da capacidade para vencer nestes dois mundos, nestes dois tipos de actividades separadas, fica para ser explorada, de uma forma mais aprofundada, num trabalho próximo que desenvolveremos futuramente. Agora o que é preciso constatar é a via elaborada por um rapaz que combina a lógica decorrente do trabalho, com a lógica decorrente da escola. É preciso aqui pensar se o sistema de acumular experiência nas taxonomias do quotidiano não ajudar também a entender as taxonomias que derivam da experimentação erudita. É óbvio que as melhores classificações do Mário vão para as suas actividades de trabalhador manual, mas também é evidente que as matérias que se debruçam sobre o real, nos próprios textos, também são acessíveis à sua compreensão. Não sei até que ponto não existir um preconceito classificatório por parte dos docentes que, perante as habilidades manuais do petiz, apreciem mais as habilidades do corpo que as habilidades curriculares de abstracção. Seja o que for, o que é necessário ressaltar é que o Mário distingue dois mundos entre os quais é ele próprio continuidade, transferindo capacidades e habilidades de um para o outro mesmo que não seja explícito para a sua mente nem o saibam explicar aos outros.

¹²³ vidé ITURRA, Raul, op. Cit.

Capítulo 5: A APRENDIZAGEM PARA ALÉM DA ESCOLA: ESCOLA DA VIDA E COGNIÇÃO.

O relativismo cognitivo

Vimos já que qualquer curriculum escolar integra nos seus objectivos o tipo de cidadão que se pretende seja construído pelo que cria nos noviços iniciados na educação escolar o modo de vida idealizado e que vigora no grupo social dominante. A escola não deixa ao puto os caminhos possíveis ao seu desenvolvimento; antes pelo contrário, comunica-lhes os valores seleccionados por esse estrato.

Há no entanto que não olvidar, e reiterar, sistematicamente agora, que, muito antes, outras influências sociais, outras fontes socializadoras foram agindo sobre a criança e lhe imprimindo uma matriz inicial de cognição: as formas de perceber, entender, conhecer, correlacionar e comparar, assim como variadíssimas habilidades manuais e valores que o marcam culturalmente e que referimos no capítulo anterior. Consideramos em primeiro lugar, a família onde nasceu, onde aprendeu a sentir, a ser, a ser rapaz ou rapariga; é daí que advém grande parte do entendimento do mundo. De seguida consideramos o grupo de amigos com quem interage inicialmente, com quem joga, com quem imita o real, com quem sonha o que nesse momento é utópico, donde resulta uma simbiose de saberes fundamentais à vida, um treino de calcular, arrumar e memorizar categorias que lhe são indispensáveis no quotidiano. Só então chega a escola onde a formação passa a ser mais sistemática e homogeneizaste.

A criança quando chega à escola para se apetrechar com a cultura racionalista, com os saberes nacionais, é pois portadora dum ethos e dum saber local que urge conhecer, que é o que caracteriza como vimos a mente cultural, e que é determinante na sua cognição do mundo.

Clarifiquemos e especifiquemos melhor o processo de cognição. Trata-se da interpretação da realidade, ou melhor, das diferentes formas e tipos de recepção e elaboração do conhecimento que se organizam de modo selectivo. Os processos cognitivos manifestam-se de forma sensorial, racional e emocional e incluem as formas de conhecer, compreender, imaginar, raciocinar e julgar.

A grande maioria dos psicólogos que se preocupam com a inteligência, tem procurado encontrar formas válidas em todos os contextos e em todos os tempos. Tem considerado

a inteligência como uma característica cognitiva, homogénea, passível de ser medida objectivamente, no quadro duma escala universal de valores.

A inteligência tem vindo a ser definida ora como a faculdade de pensar em termos abstractos ora como a capacidade de aprender, e de aplicar o que se tem aprendido, como a faculdade de deduzir relações e correlações, ou ainda como a faculdade de adaptar os meios aos fins, de agir com conhecimento de causa, de pensar racionalmente, e de enfrentar eficazmente o ambiente.

Todas estas definições procuram cobrir o domínio cognitivo. Todavia fazem-no sem definir explicitamente os valores a que se referem e fazem-no como se o saber e o conhecer fossem sempre uma mesma coisa, como se relações e correlações, adaptara fins aos meios, fossem iguais ao longo da história. Em nossa opinião, a problemática não é assim tão linear, pois o que é isso de pensar "racionalmente" ou de "enfrentar eficazmente"? É que de facto, em Antropologia, aprendemos que nada é bom nem mau, mas tudo é definido conjunturalmente. Os comportamentos variam na sua adequação e na sua racionalidade conforme as conjunturas históricas. A eficácia da razão tem a ver com o entendimento do que é que é recurso e qual a sua utilidade em épocas diferentes. Não há assim uma inteligência universal mas uma capacidade de compreender conjuntural.

Não ser abusivo dizermos que é impossível definir a "inteligência" sem ter em conta critérios que reflectam as prioridades dos valores sociais.

Utilizando um exemplo retirado das Ciências da Natureza, Torsten Husén, Professor e investigador da Universidade de Estocolmo, clarifica-nos a realidade das definições de inteligência:

“Se pedirmos a alguém para dar uma definição de temperatura, é muito provável que a resposta seja: "a temperatura é a característica de um corpo que se determina com a ajuda dum termómetro". Mas este mesmo interlocutor poder parecer ridículo se definir a inteligência como a característica que é medida por um certo teste de inteligência [...] Se observarmos os métodos e instrumentos utilizados pela psicométrica moderna, verificamos que a esmagadora maioria dos testes de inteligência convencionais, procura medir fenómenos que estão ligados, de uma ou outra maneira, a um comportamento "simbólico" – em geral, à faculdade de utilizar símbolos verbais. Estes testes destinam-se, sem dúvida, a medir a inteligência tal como é concebida actualmente pela maior parte dos psicólogos.”¹²⁴

¹²⁴ HUSÉN, Torsten, *Meio social e sucesso escolar*, Livros horizonte, bibl. do educador profissional, p. 84-85.

Efectivamente hoje, nas nossas sociedades ditas complexas, é a aptidão para usar símbolos verbais e numéricos, que vem à frente da escala de valores, e constitui portanto, o critério de inteligência. Contrariamente, nos povos que vivem tradicionalmente, o homem mais considerado pelo grupo social, poder ser aquele que possuir maior habilidade manual e talento, para fabricar instrumentos, ou o que melhor souber encontrar e desenterrar inhâmes, por exemplo, para assegurar a sobrevivência, tal como acontece entre os Kiriwiewa da Melanésia ou os Maori da Nova Zelândia.

É pois evidente que meios socioculturais diferentes têm exigências diferentes em matéria de inteligência. Cada contexto de vida, cada profissão, exige determinadas aptidões e tende a favorecer a formação que responde a estas necessidades. É assim que o cientista elabora teorias abstractas, que o lutador cultiva os músculos e o corpo em geral, o artesão atinge um alto nível de habilidade manual. Torna-se óbvio então que os testes validados relativamente aos critérios de qualquer destas profissões forneçam melhores resultados quando aplicados a pessoas que exercem essas técnicas particulares.

“Mas como nas nossas sociedades tecnológicas, os que melhor sabem utilizar os símbolos verbais são, em geral, os que obtêm "mais sucesso", e como o domínio dos meios verbais implica uma aptidão melhor ainda para dominar o ambiente, tanto animado como inanimado, admite-se mais ou menos tacitamente que a inteligência , a aptidão para manipular símbolos.”¹²⁵

Os saberes da infância

Que sabe fazer a criança? Antes de mais, a criança sabe aprender e desenvolver o seu imaginário perante a materialidade da vida. Saber ser criança. Isto se os adultos a deixarem ser, se não a forçarem a subir a sua escada da vida de uma vez só, fazendo-a ser adulta também desde que começa a poder fisicamente colaborar nos trabalhos domésticos. Sim porque muitas delas têm todo o tempo sobranete para além da escola tomado com trabalhos agrícolas em que colaboram com os pais. Tal como é descrita a transmissão do saber e dos valores por Philippe Ariès¹²⁶, em relação à idade média,

Pessoas que exercem essas técnicas particulares.

¹²⁵ HUSÓN, Torsten, op. cit. p.88-89.

¹²⁶ ARIÈS Philippe, *História social da criança e da família*, Zahar editore, segunda edição, Rio de Janeiro, 1981. Traduzido de *L'Enfant et la Vie familiale sous L'Ancien Régime*, 3ª ed. Editions du seuil.

também aqui, hoje, ela continua a ser feita pela aprendizagem. Muitas crianças vivem no meio dos adultos, que assim lhes transmitem o saber fazer e o saber viver.

Surge assim uma mistura de idades no espaço e tempo do trabalho familiar e o esquecimento da existência duma infância e adolescência como etapas da vida diferenciadas das posteriores. Algumas dessas crianças, como o exemplo do Mário que conhecemos atrás, buscam na escola o descanso físico, o "tempo livre" e as brincadeiras que as separam do mundo adulto.

E o que é ser criança? Ser criança é saber rir, sorrir, jogar e imitar. É nisto que ela é especialista, e não o provando, muita gente crescida dirá que não está normal. Como diz Jean Chateau, "uma criança que não sabe jogar, um «pequeno velho», ser um adulto que não sabe pensar. A infância é, portanto, a aprendizagem necessária para a idade madura"¹²⁷.

É na rua e no quintal com os amigos, na escola nos recreios, que a criança é criança. Aí é ela própria. Lá dentro, na sala de aulas, prestando prova às questões dos adultos, e submetido à pedagogia da ordem pelo silêncio, é, como vimos, um boneco de cartão. Aqui as crianças são reis e rainhas do seu tempo e do seu espaço, ambos aproveitados de forma organizada pelo jogo, actividade que cimenta a sociedade infantil, já que "pelo jogo a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade e até os esquemas práticos de que a actividade adulta ter necessidade"¹²⁸.

O tempo da infância acaba por ser um espaço onde se forjam saberes, um espaço cheio de significados e construções sociais.

“No contacto com a areia, a água, o revestimento das árvores, a criança encontra prazer físico; o movimento do baloiço dê-lhe sensações desconhecidas e o sentido do risco calculado. Há certamente jogos solitários, mas o jogo é sobretudo uma situação privilegiada de interacção e de desenvolvimento social.”¹²⁹

E não só de desenvolvimento social mas também de desenvolvimento de aptidões: da atenção, concentração, da impulsividade, da reflexividade e, ainda, como nos referem Iturra e Reis: "O jogo desenvolve aptidões que passam por fora das categorias abrangentes e oficiais, e organiza um saber de vários degraus que começa na repetição

¹²⁷ CHATEAU, Jean, *A criança e o jogo*, Atlântida editora, S.A.R.L., Coimbra, 1975, p. 16.

¹²⁸ Idem, p.29.

¹²⁹ VANDENPLAS-HOLPER, Christiane, *Educação e desenvolvimento social da criança*, Livraria Almedina, Coimbra, 1983, p. 47

do real e acaba na abstracção [...] O jogo é, enfim, a estrutura onde se forma e se constrói o saber local."¹³⁰

O jogo infantil contém uma primeira estrutura – a divisão sexual de actividades. Rapazes e raparigas separam-se frequentemente. Eles organizam-se por capacidades que só eles conhecem, para cada jogo específico. As chefias estabelecem-se diferentemente, consoante as características exigidas por cada jogo. A liderança entre os rapazes é estabelecida pela força ou destreza física. Os jogos em que a demonstram com mais frequência são: o futebol, a corrida, o berlinde e o pião. Mas essa hierarquia de força, essa estratificação de poderes não é contudo estática. Há reajustamentos das chefias com a apresentação de uma simples habilidade, com o conhecimento apresentado sobre as regras de determinado jogo, etc. É suficiente por vezes um simples "passe de bola", a título de exemplo, para que um líder se veja destronado.

A escolher as equipas são eles, os tidos não só como melhores, mas também como os mais equilibrados, que o fazem. Saltam "a pés juntos", depois contam "a pés", e obtêm assim, aleatoriamente, o líder que escolhe primeiro.

A "moeda ao ar" também a vimos usar antes do futebol. E assim, simultaneamente ao mundo da utopia, do lúdico, do jogo por jogo, eles vão calculando, medindo e contando. A jogar à "bota", vimo-los medir os riscos com os pés; na improvisação do campo de futebol, vimo-los medir o espaço de jogo e as balizas, "a passos"; no berlinde faziam-no "a pés" ou "a palmos".

Por seu lado, as raparigas, jogam predominantemente à macaca, ao "salto à corda" e "ao elástico". Entre elas o ambiente é bem menos tenso. Embora predomine a perícia e se estabeleça a competição, são no entanto raras as agressões físicas. Surgem também os jogos que reproduzem o mundo dos adultos. A brincar "às mães", por exemplo, recriam a divisão sexual de trabalho que constataam no grupo doméstico.

Desde o nascimento, Pai e Mãe comportam-se de maneiras diferentes para com a prole, consoante se trate dum ou doutro sexo. Durante a socialização primária os pais reforçam positiva ou negativamente, com comportamentos diferentes, a conduta do filho ou da filha. Duma forma consciente ou inconsciente, estão-se assim a propor à criança modelos a imitar, modelos com os quais vai aprender a ser rapaz ou rapariga.

A criança apreende a realidade social de modos diferentes, consoante as interacções que vai tendo, desde a família nuclear aos outros, as outras crianças, e aos outros adultos,

¹³⁰ ITURRA, Raul e REIS, Filipe, *O jogo infantil numa aldeia portuguesa, associação de jogos tradicionais*, Guarda, 1990, p.30 e 31.

companheiros, etc. Sugerem-se-lhes modelos a seguir, a imitar, regras a respeitar. Desenha-se o que é digno de recompensa, o que deve ser punido, o que é permitido e o que é proibido.

A grande maioria dos psicólogos que se tem preocupado com este desenvolvimento social, tem trabalhado muito na esteira do desenvolvimento cognitivo, como o havia feito Piaget. Têm abstraído diferentes estádios por onde passa a criança e o adolescente durante a ontogénese.

Todavia a obra de Piaget incide muito mais no desenvolvimento do conhecimento físico e lógico-matemático do que no desenvolvimento social¹³¹. Por nossa parte, reivindicamos muito mais a acção determinante da socialização como processo de aprendizagem e treino do indivíduo. É que, se há fundamentos para a psicologia falar de estádios que se sucedem segundo uma sequência idêntica em todos os indivíduos, a antropologia tem contrariado tal extensão à universalidade, ou por outra, tem provado que tal cronologia varia com as culturas e os indivíduos pois depende muito das forças exteriores, dessas interacções sociais que importa conceder maior atenção neste tipo de pesquisas.

Diz Jean Chateau que " é porque é estranha ao mundo do trabalho que a criança se afirma pelo jogo. Deve portanto ver-se no jogo um substituto do trabalho futuro que ele anuncia e prepara. Pretende-se por vezes que a criança não gosta de trabalhar. É uma afirmação tão perigosa quanto errónea. Do que a criança não gosta é do trabalho forçado e sem um fim visível"¹³². Só que no nosso estudo de caso, pudemos observar que a criança não é assim tão estranha ao mundo do trabalho. Antes pelo contrário, ele é-lhe muito familiar. Não se trata apenas das tentativas de trabalho real, que Chateau diz acontecer à criança a partir dos dez anos, querendo ser grande. Vimos rapazes e raparigas com dez, onze e doze anos, a trabalhar na terra, "a semear" batatas, a "apanhar" batatas, a "desfolhar e a despontar" milho, a "descamisar" milho, a apanhar azeitona, a vindimar, a ir à lenha, e às pinhas etc. Agiam e calculavam bem o produto obtido. O Vítor usava a serra e o machado para medir o comprimento dos troncos a cortar e a transportar para lenha. Todos eles conhecem bem a tabuada com que seus pais contabilizam as tarefas cíclicas e ou quotidianas: arrobas, almudes, alqueires, geiras. São medidas feitas normalmente com base na capacidade das pessoas conseguirem

¹³¹ Veja-se por exemplo a obra de Dolle, que constitui uma boa introdução a Piaget: DOLLE, J., *Pour comprendre Jean Piaget*, Privat, coll. Pens,e, Toulouse, 1974.

¹³² CHATEAU, Jean, op. cit, p. 45.

levar a bom termo as suas tarefas, levarem determinado peso, executarem determinado esforço etc. Essa capacidade do seu corpo é a base do cálculo. Mas, não se tratava de representar o trabalho adulto, tratava-se de fazê-lo de facto e não menos bem que os próprios adultos. Não se tratava de "à falta de poder trabalhar com o adulto, a criança vai, em primeiro lugar, imitar as actividades do adulto"¹³³. Pelo contrário. Por vezes pareceu-me que o verdadeiro trabalho que executavam era feito com gosto, transformado quem sabe, ele próprio em jogo. E esta ideia faz-me levar até, Celestian Freinet¹³⁴ que colocou na base da sua teoria e trabalho pedagógico, a necessidade de actividade como fonte de conhecimento. E como dizia também Dewey, "aquilo que foi chamado ocupação activa, inclui tanto o jogo como o trabalho. No seu significado intrínseco, o jogo e o trabalho não são de facto tão antitéticos um ao outro como se supõe, remontando toda a oposição clara a condições sociais indesejáveis. Ambos implicam fins conscientemente empreendidos e a selecção e adaptação dos materiais e dos processos escolhidos para realizar os fins desejados. A diferença entre eles é especialmente de extensão temporal, que influencia o carácter imediato da relação entre meios e fins [...] Desde uma idade muito tenra não há distinção entre períodos dedicados à actividade do jogo e períodos dedicados à actividade de trabalho, mas unicamente períodos em que predomina uma ou outra"¹³⁵. É porque o trabalho deve ser lúdico, criativo, dinamizador tanto das actividades físicas como intelectuais, para ser humanamente desejável, que Freinet prefere o trabalho-jogo ao jogo-trabalho. É que, se esgota a motivação para a acção fundamental, cai-se na monotonia sem verdadeiramente haver aprendizagem.

As crianças têm pois uma necessidade vital de actividade. Ela deve ser aproveitada de forma socializante e até cognoscitiva. Dela deve ser tirado partido para a formação de condutas e valores culturais, quer seja nos jogos tipo "às escondidas", no pião, no futebol, quer na experiência de trabalho que transporta consigo, fruto da sua aprendizagem doméstica. Esses são os seus saberes que devem ser aplicados e ampliados e não esquecidos, ignorados e até menosprezados. "Um dos factores-chave da cultura pessoal de um professor, um dos elementos que mais contam no sucesso pedagógico é a experiência que se tem de todos os momentos da vida duma criança,

¹³³ IDEM p. 49.

¹³⁴ FREINET, C., *Essai de psychologie sensible*, Delachaux et Niestl, Neuchâtel-Paris, 1950.

L'éducation du travail, Delachaux et Niestl, Neuchâtel-Paris, 1967.

¹³⁵ DEWEY, J., Democracia e educação, citado em Maria Corda Costa, *A escola e o aluno*, Livros horizonte, Lisboa, 1979, p. 74.

fora da escola."¹³⁶

O imbróglio

A Antropologia tem veiculado sobejamente a correlação entre as formas de julgamento e a cultura como herança social de cada indivíduo. Interessa agora frisar a importância do processo de inculturação na construção de diferentes estilos cognitivos.

Consideramos a existência de diferentes modelos de conduta, não só entre as diferentes culturas, mas também dentro de uma mesma sociedade. Basta pensar na estratificação social classista em que vivemos, para logo as diferenças emergirem ao nível dos usos e costumes, padrões culturais, hábitos (habitus, como lhe chama Pierre Bourdieu, que define como um sistema de estruturas interiorizadas, mas não individuais, que condicionam a acção e pensamento)¹³⁷, níveis de linguagem, etc.

Efectivamente cada classe possui esta herança cultural que permanece mais ou menos imutável e que se reproduz de uma forma estanque, produzindo diferentes estilos cognitivos que perante a escola não são reconhecidos como tal. Por isso há que argumentar que o ensino, a cultura, não são coisa absoluta. Não constituem norma única e universal para todos lhe acederem. Urge ter em conta o carácter relativo e social do ensino e da cultura dominante num dado momento e conjuntura histórica.

Todas as realidades se referem a uma estrutura inscrita no espaço e no tempo. O real é concebido sob condições de espaço e tempo.

Todavia a percepção do espaço e do tempo é variável consoante os seres orgânicos, e nos humanos consoante as culturas. Certamente que um animal terrestre não tem a mesma percepção do espaço vivencial que uma ave. No mundo humano existem diferenças significativas também.

Estas diferenças de percepções variam de cultura para cultura e de indivíduo para indivíduo, considerando-se aqui, essencialmente os diferentes níveis etários e as diferentes experiências como principais causas das diferentes percepções. A psicologia tem-nos ensinado por exemplo que uma criança não é um homem pequenino. As noções de distância ou de proporções, tal como as nossas, não existem ainda no seu intelecto.

Por seu lado, a etnografia mostra-nos que os povos ditos primitivos são dotados duma

¹³⁶ JEAN, Georges, *Cultura pessoal e acção pedagógica*, edições Asa, colecção biblioteca básica de educação e ensino, Lisboa, 1990, p. 36.

¹³⁷ BOUDIEU, Pierre (PASSIM)

rigorosa percepção do espaço. Um nativo é extremamente sensível a qualquer mudança de posição dos objectos que habitualmente o rodeiam. Ele é também capaz de encontrar um caminho em circunstâncias por vezes muito difíceis. Todavia, e ainda que paradoxalmente, parece existir uma "ausência" na sua apreensão do espaço. Se pedir ao nativo que faça uma descrição geral, que delineie ou represente o caminho, não ser capaz de o fazer.

Trata-se de um exemplo útil para a distinção importante a fazer, entre apreensão concreta do espaço e a apreensão abstracta. É que de facto, a representação do objecto é diferente do seu manuseio. A representação das coisas, a abstracção, exige de facto um treino. Como nos refere Goody¹³⁸ são no fundo um reflexo da introdução da escrita, e que constitui basicamente o saber que a Escola reproduz – o saber abstracto. A propósito desta questão, diz-nos Paulo Freire:

*"[...] Por outro lado, teríamos que compreender a nossa forma de discurso e a forma popular de falar do mundo; enquanto nos perdemos na descrição conceitual, o povo descreve o real. O povo não precisa do conceito, descreve directamente o real"*¹³⁹

Voltando agora à questão das diferenças culturais e seus reflexos na educação formal, questão fulcral deste trabalho, há que enfatizar uma vez mais, que as crianças quando chegam à escola têm diferentes histórias de vida. Não podem portanto estar em pé de igualdade:

*"A forma de linguagem, presente na socialização familiar, induz precocemente na criança diferentes modos de percepção que têm implicações psicológicas e sociológicas na aprendizagem escolar."*¹⁴⁰

Contudo não se pode afirmar hoje, de forma generalizada, que as crianças dos meios rurais são menos inteligentes do que as outras. Mas de facto é nelas que se denota um maior índice de fracasso escolar. Temos vindo a falar de diferentes lógicas, de diferentes estilos de cognição, e portanto da heterogeneidade psicossociocultural. A questão está então é na necessidade de se optar pela diversificação das metodologias, que se adaptem à pluralidade de universos e expectativas.

¹³⁸ GOODY, Jack, *A lógica da escrita na organização da sociedade* Ed. 70, Lisboa,

¹³⁹ FREIRE, Paulo, e outros, *Vivendo e aprendendo, experiências do IDAC em educação popular*, ed. Brasiliense s.a., S. Paulo, Brasil, p. 56.

¹⁴⁰ DOMINGOS, Ana Maria, e outros, *A teoria de Bernstein em Sociologia da educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, p.13

No fundo, a inteligência dessas crianças manifesta-se em muitas e variadíssimas circunstâncias. Mas continuam as dificuldades de aprendizagem em alguns conteúdos escolares! Vejamos a opinião de Ana Benavente:

[...] Não se tratava só do facto de não terem tido anteriormente contacto com os livros, com a escrita; mas de viverem num ambiente que, por causa das condições de habitabilidade e de trabalho, e da luta pela sobrevivência, tem tendência a ser desorganizado: casas desorganizadas por escassez de espaço, ausência de lugares fixos para as coisas, [...] Assim, apresentar a essas crianças uma sala de aula com uma estrutura rígida e acabada, regida por regras complementares diferentes das suas, [...] deveria estar na base de fortes bloqueios e alterações de comportamento facilmente classificáveis de irreverências, mas criações ou inibições profundas, com repercussões evidentes na aprendizagem."¹⁴¹

Há que procurar "aspectos relacionados com o aproveitamento dos seus saberes e da sua expressão; [...] Pareceu-me que esta forma de organizar a classe e o trabalho que desenvolvemos do ponto de vista da interiorização do espaço, do tempo, da adequação de regras, teve forte influência no seu desenvolvimento" ¹⁴²

Há que sublinhar que as maneiras de pensar ou de conhecer são os principais componentes duma cultura e que todos os aspectos do funcionamento cognitivo estão indissociavelmente ligados a cada contexto sociocultural; aos seus modelos de actividade, de comunicação e de relações sociais. Quando falamos em diferenças culturais não nos queremos referir unicamente aquelas que se classificam usualmente de étnicas. Repetimos, devem ser também consideradas aquelas que resultam de divisões económicas e sociais. As populações rurais consagram grande parte do seu tempo ao trabalho dos campos. Estão assim em constante contacto com a esfera da realidade, aquela que é directamente acessível à manipulação corporal. É através desta relação essencialmente prática com o mundo que se constituem e se constroem os esquemas cognitivos da população rural, um modo de pensar que busca o êxito na acção.

É sabido que grande parte das populações rurais reproduz as suas ideias, os seus conhecimentos, pela oralidade. A aprendizagem é aí essencialmente doméstica, e portanto, com uma metodologia muito própria, diferente da Escola, que sendo baseada na escrita, tem uma técnica que facilita a correcção e a acumulação. O processo de socialização nas sociedades rurais é essencialmente baseado no ver fazer, no ouvir dizer,

¹⁴¹ BENAVENTE, Ana e outros, *Do outro lado da escola*, IED Lisboa 1987, p. 61

¹⁴² idem, p. 64

e no acreditar para saber, como muito bem tem constatado Raul Iturra.

Jack Goody tem estudado profundamente o papel da escrita na alteração dos processos cognitivos e na organização das sociedades¹⁴³. Para ele a escrita proporciona um dispositivo de selecção e de localização. A escrita afecta não só o tipo de rememoração, mas a própria capacidade de recordar. Segundo Jack Goody, a representação gráfica da fala facilita a reflexão sobre a informação e sua organização. Altera a natureza das representações do mundo (processos cognitivos) dos iletrados.

Não é raro, nas escolas dos meios rurais, as crianças serem confrontadas com conteúdos programáticos, que lhes são isentos de sentido, muitas vezes porque se lhes transmitem de forma abstracta, descontextualizada em relação ao seu espaço vivencial. É então extremamente difíceis serem assimilados pelas suas estruturas cognitivas. A este propósito gostaria de referir uma situação que me foi referida pelo Prof. Raul Iturra, vivenciada por ele, em trabalho de campo na Beira Alta. Todavia, penso ser preferível citar as suas próprias palavras:

“ [...] com um rapariga reputadamente má para a aprendizagem escolar, [...], Fernanda – perguntámos – se a cinco retirarmos três, quantos ficam? A questão foi colocada em Português de criança e local, pelo meu colaborador, mas mesmo assim não foi entendida. Perguntei, em consequência, “quantas enchadas tens em casa?” Respondeu-me 7: a do Pai já falecido, a da mãe, a dos dois irmãos e a dela, mais duas que o irmão tinha feito como brinquedos. Perguntei quantas enchadas ficavam se tirasse a do pai e a da mãe e disse-me rapidamente que cinco: a do Manuel, a da Rosa Branca, a dela e as duas de brinquedo”¹⁴⁴.

Efectivamente, o modo de entender está definido à partida pela prática das técnicas que a sociedade utiliza no seu processo de ensino informal e doméstico.

Jack Goody dá-nos um exemplo idêntico recolhido do contexto LO DAGABA, povo do Ghana onde fez trabalho de campo. Quando pergunta a um rapaz se sabe contar, ele responde que sim. Todavia, quando o investigador diz: então conta, ele responde, “mas contar o quê?” É que enquanto nós desenvolvemos uma técnica abstracta, uma tabuada aplicável a qualquer coisa, os LO DAGABA desenvolveram várias ordens para contar as diversas materialidades existentes no seu meio. Assim, para eles, contar carneiros, por exemplo, é feito duma maneira totalmente diferente da forma de contar conchas.

¹⁴³ GOODY Jack, Domesticção do pensamento selvagem, ed. Presença, Lisboa, 1988. *A lógica da escrita na organização da sociedade*, ed. 70, Lisboa.

¹⁴⁴ ITURRA, Raul, “A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem” *Fugirás à escola para*

Curioso é que o fazem com uma extrema rapidez e eficiência.

“Ao investigar as suas operações matemáticas, descobri que enquanto as crianças não escolarizadas tinham grande facilidade em contar uma grande quantidade de cauris (conchas utilizadas como moeda), tarefa que muitas vezes executavam mais rápida e correctamente que eu, revelavam no entanto pouca destreza na multiplicação. Não que a ideia de multiplicação estivesse totalmente ausente; sabiam que quatro pilhas de cinco cauris equivalem a vinte. Mas não possuíam tabuadas mentais para uso imediato, através das quais conseguissem calcular somas mais complexas. A razão é simples: "a tabuada é, antes de tudo, um apoio escrito à aritmética "oral". Este contraste aumentava com a subtracção e a divisão: se com a subtracção podemos funcionar ainda com base na oralidade (apesar de as pessoas letradas usarem certamente lápis e papel para efectuar alguma operação mais complicada), já a divisão é essencialmente uma técnica escrita.”¹⁴⁵

E porquê imbróglío? Porque se constata a correlação entre a maior aptidão de um estudante para aprender uma matéria e a sua familiaridade com esses conteúdos no decorrer da sua história de vida.

Imbróglío porque se sabe também que se proporcionarmos a todos o tempo individualmente necessário e as metodologias e estratégias adequadas a cada criança, poder-se-á esperar que toda a população escolar consiga chegar aos níveis mais elevados. Ora, o facto é que apenas uma escassa percentagem de jovens conclui o ensino básico, mais escassa o secundário, e muito mais escassa ainda, o ensino superior. Há para muitos um desperdício de tempo e energia, uma construção da revolta contra o ensino, um desperdício mental, e porque não, um insucesso da própria sociedade que não sabe fazer aprender enquanto ensina.

Que não sabe ou não quer fazer, já que começa a ser do conhecimento público que a predisposição, a motivação, a vontade de querer saber, é em grande parte função das experiências precedentes.

O imbróglío está no facto de ser o professor quem pode aplicar, operar, quem poder pôr em prática os resultados deste género de pesquisa que temos vindo a fazer, e de muitas outras já produzidas por outros antropólogos, sociólogos e psicólogos.

Como também diz Jean Piaget, "os professores são os repetidores de um saber

trabalhar a terra – ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar, Escher, Lisboa, 1990, p. 70.

¹⁴⁵ GOODY, J. *Domesticação do pensamento selvagem*, op. cit., p.22.

elaborado por outros, eles não participam na investigação e na experimentação de novos métodos e estão sujeitos às directivas da administração de que dependem. [...] o trabalho de renovação ou se faz na escola ou não se faz."¹⁴⁶

Ou como dizia Bachelard: "ao longo de uma carreira já bem longa e diversificada, nunca vi um educador mudar de método de educação. Um educador não tem o sentido do fracasso precisamente porque se crê um mestre"¹⁴⁷

Ou ainda, para terminarmos, como nos conta um outro autor francês, Georges Jean, que foi professor do primário ao superior, passando pelo secundário, numa obra em que pretende dar conta da relação entre a cultura pessoal e a acção pedagógica: "É assim que um certo número de mestres conservam práticas pedagógicas desadaptadas por não verem por que razões se haveria de mudar o que, crêem, resultou com eles, quando se encontravam do «outro lado da barreira»"¹⁴⁸

¹⁴⁶ PIAGET, Jean, *Psicologia e pedagogia* Loescher, Torino, 1970 p. 11.

¹⁴⁷ BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, 1975, p. 19.

¹⁴⁸ JEAN, Georges, *Cultura pessoal e acção pedagógica*, op. cit. p. 47.

III PARTE

A DESCONTINUIDADE

CAPÍTULO 6: EXPECTATIVAS E REALIDADES

Quando falamos de educação, como antropólogos que somos, pensamos o conceito como um processo, processo esse que constrói o indivíduo socialmente. Etimologicamente educar, significa "conduzir pela mão", o que quer dizer levar a atingir um fim, um objectivo. O educando é idealizado pela ideologia vigente e na prática pretende-se enformá-lo pelo sistema educativo através da instituição formal que é a escola. Mas, como reiterámos já bastas vezes, todas as aprendizagens inscritas no curso da vida de um indivíduo começam muito antes da entrada na escola e a criança quando aí ingressa, chega preparada e treinada para determinados fins e em determinados saberes.

Há agora que acrescer que tanto há educação escolar como a doméstica, são construções sociais da criança, que não obedecem necessariamente a determinismos e a parâmetros universais, mas antes, são pautadas pelas condições e ambições dum determinado contexto específico. Se hoje a Reforma do Sistema Educativo Português aponta para a formação de cidadãos com aptidões e competências fundamentais para aprender, " capazes de se auto formarem e orientarem continuamente a sua própria educação tentando desenvolver a aptidão e o desejo de aprender "¹⁴⁹, num passado não muito distante, institucionalmente¹⁵⁰, e hoje, ainda que ocultamente e marginalmente¹⁵¹, a tónica é posta muito mais no binómio transmissão/reprodução, memorização de conteúdos mesmo que obsoletos funcionalmente, e ainda, na inculcação de valores.

Pais, escola e filhos

A ideal pedagogia escolar deve ainda hoje, na concepção geral de muitos pais e de alguns professores, ensinar a fazer contas, ler e escrever bem. Foi assim em Portugal durante longos anos e as expectativas continuam ainda a centrar-se em torno dessa tríade, modelo ideal da boa educação.

Desde início que o Estado Novo instaurou uma ordem baseada em princípios de autoridade indiscutível. Toda a didáctica e prática educativa iria assentar na ideia de que

¹⁴⁹ RIBEIRO, António Carrilho, reflexões sobre a Reforma Educativa, Texto Editora, educação hoje, Lisboa, 1989.

¹⁵⁰ É dizer, definido formalmente pelo sistema de ensino

¹⁵¹ Como analisámos no capítulo, "o currículo oculto".

a igualdade só existe enquanto conceito abstracto: " O que convém às sociedades, o que convém às Nações, são as boas elites em cada classe, bem diferenciadas entre si [...]"¹⁵². E de facto a sociedade assim se manteve hierarquizada. A partir de 1926, o sonho da educação republicana começa a desvanecer-se. A alfabetização e a progressão dos estudos são considerados perigo para a estabilidade do povo Português. À pergunta – deve-se ensinar o povo a ler? - Respondia-se até então (1928): - "não,... Sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições, [...] ler o quê? Noções erradas da política? Erros maus?", etc. ... A partir de 1930 a resposta à mesma pergunta passou a ser: "sim, desde que o livro seja o catecismo"¹⁵³. De facto o governo não estava nada interessado em ensinar o povo a pensar, a escolher de livre vontade, a optar, etc. Antes pelo contrário, queria sim que acreditasse, e se soubesse ler que não entendesse. Como diz Vitorino Magalhães Godinho: "O Estado Novo deixou-nos uma escola destruída. [...] a mediocridade conformista preferida à inteligência independente, a ignorância e a incompetência, porque bem úteis a um Estado que não queria cabeças a pensarem por si, preterindo os que se tinham preparado conscienciosamente mas não abdicavam do seu direito de pensar; [...]".¹⁵⁴

Neste espírito foram educados avós, pais e professores dos alunos que hoje estudamos, algumas gerações, num tempo suficiente para que algo imposto de cima para baixo, passasse a dado adquirido, interiorizado e aceite como o modelo ideal e absoluto para formar as crianças.

As famílias rurais de hoje reflectem muito desta ideologia, são parte duma identidade cultural que assim se quis forjar. E tal foi o desejo que de facto se transformou em realidade: Muitas famílias camponesas vêm ainda hoje como algo duvidoso, os benefícios resultantes da educação escolar prolongada, que arranca os seus filhos da produção doméstica e os faz ambicionar a fuga do campo para a cidade.

Surge-nos novo desencontro, desajuste e choque cultural nas práticas educativas: As imagens que os pais têm da escola e as expectativas que daí advêm, com as realidades escolares de hoje; as novas metodologias e novas estratégias que pelo menos alguns professores mais inovadores vão tentando implementar, com as didácticas tradicionais enraizadas ainda nas estruturas escolares, fundamentalmente por parte de alguns professores pouco abertos à mudança.

¹⁵² CAETANO, Marcelo, in jornal "A Voz", de 28 de Janeiro de 1928

¹⁵³ MÓNICA, Maria Filomena, educação e sociedade no Portugal de Salazar, ed. Presença/G.I.S., Lisboa, 1978.

¹⁵⁴ GODINHO, Vitorino Magalhães, A Educação num Portugal em mudança, Edições Cosmos, p.7.

Escola e autoridade são conceitos sinónimos ainda hoje. De algumas conversas que travámos com alguns pais, retiram-se extractos bem elucidativos desta forma de pensar: "naquele tempo aprendia-se muito mais que hoje"; "hoje brinca-se mais do que se estuda"; "naquele tempo, se não ia a bem ia a mal"; "no meu tempo é que era respeito"; "com a terceira classe, sabíamos muito mais do que hoje com o 5º ano, e não havia esta liberdade".

Perante um miúdo que sangrava depois duma briga com um colega no recreio, e que estava a se assistido por um professor, o proprietário da escola, reformado, oitenta anos, disse: "Ah, se fosse com o professor primário que eu tive, levavam já os dois, uma coça que nunca mais voltavam a brigar".

Esta concepção popular da educação escolar e a sua defesa acérrima, denota quanto um indivíduo transporta os ideais e modelos de conduta de um tempo histórico a outro, contestando a realidade presente já que entra em contraste com as expectativas forjadas por padrões cujo contexto se perdeu. Esses princípios, absorvidos outrora, fazem hoje parte do consciente colectivo onde o medo e o respeito estão ainda confundidos, sempre que se fala em disciplina na escola. Daí que seja ainda difícil ver os pais na escola, para saber dos filhos, e para participar em geral no processo educativo, mesmo no escolar, como aliás é já defendido pelo Sistema de Ensino Português, pelo menos desde a introdução do modelo de escola democrática¹⁵⁵, melhorado substancialmente com a regulamentação da Lei 7/77 – o Despacho Normativo 122/79 que veio dar aos pais, através da Associação de Pais, algumas possibilidades de relacionamento mesmo com os órgãos de direcção da escola. Esta ligação urgente dos pais à escola tem sido defendida verbalmente e publicamente pelo próprio Ministro da Educação, Roberto Carneiro:

“A tarefa a que tenho vindo a aludir exige a participação constante e empenhada de todos: alunos, pais, professores, Administração Pública e Governo. Não só pela sua magnitude, mas sobretudo pela sua importância no futuro do País. [...] A audição sistemática dos pais e encarregados de educação e o diálogo aberto e persistente com os seus representantes legítimos assume, neste quadro, um relevo fundamental, haja em vista a sua qualidade, nunca por demais salientada, de primeiros responsáveis pela educação dos filhos.”¹⁵⁶

¹⁵⁵ Introduzido pelo Decreto-Lei 769/76 que todavia apenas contemplava a representação de professores e alunos nos principais órgãos da escola: Conselho Directivo e Conselho Pedagógico.

¹⁵⁶ Palavras proferidas pelo Ministro da Educação no encerramento do XIV encontro nacional das associações de pais, a 12 de Março de 1989.

No entanto ideais são ideais e factos são factos. Os pais da escola que estudei não se dirigem aí com regularidade. Não se conseguiu formar uma associação. Conseguiu-se eleger um representante que lá foi aparecendo a algumas reuniões do Conselho Consultivo, sem contudo veicular uma mensagem coesa dos interesses dos pais. Ficava-se mais pela mera presença física.

Temos concluído que a ideia base que orienta os pais, que devem ir à escola apenas quando são chamados pelos professores. E quando isso acontece é porque eles deixaram de "ter mão" nos alunos que, depois de tanto traquinarem, desobedecerem, ou coisas do género, há que dizer ao encarregado de educação que se está "pelos cabelos", que o puto é uma "peste". É como se o professor vigiasse, controlasse, e em última instância o pai punisse.

A representação que os pais têm da escola é pois a dum local de respeito, onde os conhecimentos básicos se transmitem e são adquiridos por aqueles que têm capacidades para a escrita e para os números, ou por aqueles que não as tendo, se esforçam muito e trabalham bastante. Quando então algum aluno chega a casa a falar de ritmos, porque anda a aprender isso nas aulas de educação musical, de bonecos que desenvolve em trabalhos manuais, ou de recortes para fazer colagens para algum trabalho disciplinar, os pais ficam confusos porque isso vai de encontro às suas expectativas: " - Eles hoje vão para a escola para aprenderem a brincar, nem a tabuada sabem...".

Na tentativa de estreitar as relações com a família, de lhes falar da gestão da escola, dos intervenientes na acção educativa, esta escola, tal como muitas outras deste país, fez no início do ano lectivo reuniões com os encarregados de educação de cada turma. Muitos dos Pais, alguns relativamente jovens, de 35-40 anos de idade, não entravam numa escola preparatória desde que de lá haviam saído como alunos. Mais, reentraram aqui agora pela primeira vez desde que daqui saíram como alunos. O Director de Turma tentou explicar os novos princípios que regem a educação e terminou convidando a assistência a manifestar as suas próprias opiniões. Fez-se silêncio. Foram incapazes de se pronunciar, talvez com um certo receio de nada dizer a propósito, que se enquadrasse no que haviam escutado. Houve todavia um corajoso, um que rompeu o cerco que separa a comunicação verbal da família com a escola – um homem, meia idade – que falou e disse: "isso é tudo muito bonito, mas no meu tempo sabia-se a tabuada, não se contava pelos dedos, lia-se e escrevia-se sem erros; quero dizer-lhe que se for preciso lhe pode "chegar", que o respeito é muito bonito".

Se por um lado os pais aspiram a dar uma formação escolar aos filhos na esperança de

obterem um sucesso social que eles reconhecem não terem alcançado¹⁵⁷, um modo de viver que os torne mais dominantes que dominados socialmente, na prática não se sentem motivados para acompanhar os seus progressos na cultura escolar. Há dias foi convocado um pai de uma criança de 10 anos, que sempre vem com os trabalhos de casa por fazer e que naquele dia havia roubado um serrote a um colega. Não quis assinar a caderneta¹⁵⁸ e fez chegar a mensagem que não tinha nada a ver com aquilo que se passava na escola. A mãe que se interessasse se quisesse.

Por outro lado, e ainda que paradoxalmente, depois de concluída a quarta classe, o miúdo entra no ciclo preparatório e aí as negativas que acaba por tirar, não afectam muito alguns pais, que, pelo contrário, começam a aceitar o insucesso do filho como reflexo da sua incapacidade mental, que finalmente acham natural já que eles próprios se consideram pouco inteligentes¹⁵⁹. Claro que a importância de uma escolarização alargada não pode deixar de ser vista de acordo com o contexto sócio-cultural dos pais. Aqueles que ultrapassaram a quarta classe – poucos nestes meios rurais – têm expectativas mais ambiciosas e têm como meta mínima a atingir pelos seus filhos, o 9º ano de escolaridade. Desde muito cedo que lhes apontam caminhos profissionais os quais necessitam pelo menos desta certificação.

No caso das crianças com pais com habilitações literárias inferiores, verbalmente, explicitamente ou implicitamente acabam por ser motivadas não tanto para a ida à escola mas mais para a vinda para casa. O Professor Raul Iturra refere acerca disto:

“[...] longe de fugir da terra para ir à escola – via para entrar no entendimento do económico que rege a reprodução – acaba por se fugir dela para permanecer na terra, com a ideia de ser incapaz. [...] As contradições que ocorrem neste processo de ensino, ou talvez na reprodução, começam pelo facto de os pais das crianças pensarem magicamente que se pode sair do trabalho rural por meio do estudo. [...]”¹⁶⁰

¹⁵⁷ Não significa que eles próprios, pais, não sejam óptimos especialistas da sua actividade, operários, agricultores, com sucesso, porque desempenham optimamente as suas funções. Significa que têm consciência de que o que fazem não é valorizado pelos outros, o que os torna subalternos na estrutura social.

¹⁵⁸ Caderneta escolar: pequena agenda que serve para estabelecer a comunicação escrita casa/escola e vice-versa.

¹⁵⁹ Daqui nasce o mito da inteligência de classe que tem servido de explicação não só para alguns pais como também para alguns pseudo-especialistas. Esta explicação foi também largamente difundida pela ideologia do Estado Novo. Em 1928, Marcelo Caetano defendia assim o conceito de inteligência, ligada à classe social, em artigo no jornal "A Voz" de 26/01/1928: "Uma criança inteligente, filha de um operário hábil e honesto, pode na profissão de seu pai ser um trabalhador exímio, progressivo e apreciado [...]. Na mecânica da escola única, seleccionado pelo professor para estudar ciências para as quais não tem a mesma preparação hereditária que tem para o ofício, não passar nunca de um medíocre intelectual."

¹⁶⁰ ITURRA, Raul, "fugirás à escola para trabalhar a terra: a construção do insucesso escolar na reprodução social" in Fugirás à escola para trabalhar a terra – ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar, Ed. Escher, Lisboa,

Com efeito o sucesso escolar valorizado pela elite letrada tem sido um sucesso individual nos estudos, o que representa para o adolescente o distanciamento progressivo da sua realidade de origem – a comunidade rural – e a fuga gradual para um saber diferente, um modo de ser diferente, um mundo todo ele também diferente, o mundo da lógica da escrita, onde o trabalho intelectual não se mistura com o manual.

O que pensam os alunos da escola

Seguimos os "nossos miúdos" desde o seu primeiro dia de aulas no ciclo preparatório, e tivemos a oportunidade de assistir a um outro choque das expectativas com as realidades: a constatação factual de que agora iam ser vários professores, um para cada disciplina, e não mais um apenas, como na Primária. O momento era de euforia pelo facto de terem ingressado num outro nível de ensino que os tornava mais homenzinhos, num outro espaço que agora se diferenciava e subdividia noutros, consoante as matérias de ensino. Uma outra gestão de tempo se lhes afigurava também, um toque de sineta após cada cinquenta minutos de aula. Num primeiro momento, estava ali um local com mais gente, mais alunos, mais professores, mais barulho, talvez até mais confusão.

Num tempo sem aulas, numa hora livre que ali se chama hora de estudo porque habitualmente continuam na sala para trabalhar, um dos alunos perguntou-me a mim próprio, já que por ali andava tantas vezes: "deixa-me ir embora, brincar lá para fora? Já estou farto de estar aqui! "

Com o tempo vão-se interiorizando os rituais de dentro e de fora das aulas, vão-se apreendendo as regras do jogo e a sensação de estranheza vai-se diluindo até ser substituída por uma certa familiaridade. Os professores desde o início que se preocupam em tornar as crianças funcionais dentro da sala de aula. É pelo que as submetem logo à transmissão das suas regras e conhecimentos, e menos ao entendimento do confronto que sentem com uma nova realidade que as torna outras, que não elas próprias, integradas desta forma, através de mecanismos de ordem e disciplina – uma violência ainda que simbólica, uma aculturação, e não o prosseguimento do processo de enculturação.

As primeiras regras a conhecer, a respeitar e a interiorizar são os horários: de manhã, das 8,40h às 9,30h; das 9,40h às 10,30h (depois o " intervalo grande" de 20 minutos); das 10,50h às 11,40h; das 11,50h às 12,40h. De tarde, das 14h às 14,50h; das 15h às

15,50h e das 16h às 16,50h. Divide-se assim não só o tempo do trabalho escolar em aulas e recreio, como também implicitamente se delimitam os espaços: o de dentro – a sala, o de fora – o recreio. No recreio vão-se desencadeando relações interpessoais entre os mais novos e os mais velhos, entre rapazes e raparigas, entre quem joga e quem fica de fora, entre quem escolhe as equipas e quem se limita a ser escolhido para participar ou excluído para assistir. Reproduz-se aqui a organização do espaço/tempo da rua, conhecido e manipulado pelo menos desde que começaram a andar.

Com o toque de entrada há um rito de passagem que introduz os jovens num outro mundo que não pode ser profanizado, onde se entra em silêncio, um de cada vez, e onde se iniciam as relações escolares: o conhecimento do professor, a constituição de grupos de trabalho, de cima para baixo, e a compreensão da estrutura escolar. É aqui onde por excelência se desenvolvem os mecanismos de aculturação. A estruturação grupal, a maior ou menor solidariedade entre os alunos depende aqui não deles próprios mas da avaliação e construção que o professor faz deles. Depende pois da cor com que é pintado o boneco de cartão que é considerado o putinho; do maior ou menor sucesso que é reconhecido a cada um deles. Passa-se aqui da afectividade implícita no relacionamento familiar e na comunidade de residência, à frieza dos trabalhos que, pretendendo ser de grupo, são contudo mais de somatórios de indivíduos. Os que constituem grupos no recreio, porque estão ligados por uma série de afinidades, são separados na sala de aulas já que "senão passam o tempo a brincar", como ouvimos dizer a alguns professores. O facto é que na prática acabam por se comunicar entre si, numa forma subterfugiada, através de olhares e bilhetes que veiculam a continuação e conclusão dos temas iniciados no recreio – uma partida a fazer ao Pedro, o jogo para o próximo intervalo, etc. – toda uma série de informações sobre o lado de lá da sala, e que na maioria das vezes escapam à vigilância do docente. De contrário, quando o professor se apercebe, há repreensão, admoestação, ou no mínimo, afirmações do género: "aqui é para trabalhar, esses assuntos são para o intervalo". É por isso que afirmamos que é durante a educação informal, nos jogos e actividades dos intervalos, por exemplo, que se desenvolve o processo de enculturação, partindo de motivações interiores, já que, na sala de aulas, e como afirmámos já atrás, a prática educativa acaba por ser aculturativa.

O tratamento interpessoal é um outro domínio onde se regista choque na transição da casa para a escola, e agora, neste caso específico, da Escola Primária para o Ciclo Preparatório. Lá era a "minha senhora", numa ou noutra escola, e muito

esporadicamente, "senhora professora", "senhor professor". Aqui ouvem os mais velhos dizer "stor", "stora", e rapidamente apreendem esses significantes sem todavia lhes captar o significado que aliás nunca chega a ser verdadeiramente explicitado na escola. Um desses alunos, vendo-me tantas vezes na escola, quando realizava o trabalho de campo, e sabendo que eu não era professor, pelo menos para ele, virou-se para mim quando um dia estava na secretaria: "Oh Ricardo, podes-me arranjar aí giz?" Uma professora estando por perto, ouviu, não gostou e então foi para a aula ensinar os alunos que eu deveria ser tratado por senhor doutor, o que passaram a fazer sem todavia perceberem a razão. Passei a ser o "stor" Ricardo, mas que não dava aulas. Mais tarde um explicou-me que "stor" era o que dava aulas, "doutor" era o médico ou o advogado. Numa outra turma, quando entrei na sala e os alunos se levantaram em acto de respeito, como fazem com todos os professores, olhei e disse-lhes:

- "Obrigado, mas não precisam de se levantar". O Paulo respondeu:

- "Também acho..., e o "stor" não é "stor".

Claro que o que ele queria dizer era que sabia que eu não era professor, ou pelo menos não o seria ali. Logo não mereceria o tratamento de "stor" nem o ritual de levantamento. Evidentemente que lhe tentei dar uma explicação mais ou menos simples para uma questão mais ou menos complexa. De qualquer forma o que é importante assinalar é que é nítido haver aqui uma representação na mente das crianças das diferentes formas de tratamento para com os professores dos diferentes graus de ensino, e restantes intervenientes na acção educativa, que resultar da ausência de explicação clara por parte da escola, destas terminologias ligadas aos graus académicos.

Grande parte dos alunos com quem trabalhámos, mesmo os que não têm tido dificuldades em transitar de ano e têm tido um relativo sucesso escolar, estão neste momento perante um dilema: o final do ciclo preparatório está para breve e continuar a estudar não se lhes afigura de forma motivadora, nem se lhes apresenta como indispensável para viver segundo o modo que têm já definido. O Zé, que embora não fazendo parte dos treze alunos em análise desde o início da Escola Primária, mas pertencendo à mesma turma que nove dos tais, e que no espaço de recreio liderava tantas vezes as actividades, e nas horas de estudo apelava ao silêncio porque fora eleito delegado de turma, dizia que iria ser padeiro porque o seu pai também o era e "vivia bem". Dizia que se transitasse, muito bem, concluiria assim o Ciclo Preparatório para poder mais facilmente "tirar a carta" e assim assegurar o seu futuro. Todavia, se reprovasse, então sairia imediatamente da escola porque, como afirmava tantas vezes

aos seus professores, influenciando simultaneamente os seus colegas, não via por que tinha de aprender Francês, tanta Matemática etc. para ser padeiro.

Aqui o futuro profissional não resultar dos êxitos escolares, já que à partida a criança¹⁶¹ tem-no já idealizado segundo o modelo de conduta da família, e o ensino básico servir-lhe-ia unicamente para obter legitimidade na aquisição duma outra ferramenta – a carta de condução – para a qual se diz vir a ser indispensável tais habilitações literárias.

A escola pouco conseguiu motivar este jovem adolescente, da mesma forma que o não tem conseguido com tantos outros que a têm abandonado e dos quais nunca se chega a saber das razões.

Tanto assim, que depois das férias do carnaval 91, a quatro meses do final do ano lectivo, o Zé não voltou à escola. Os professores disseram-nos que possivelmente não iria transitar de ano, mesmo se tivesse continuado. Em conversa com os colegas, disse-nos um: "ah, ele já tinha tido cinco negativas no primeiro período". Um outro: "a mãe já lhe tinha dito que se calhar o melhor seria ficar em casa a ajudar os pais". Dificilmente o Zé poderia ter força anímica para lutar contra todos estes convites a ficar em casa: a avaliação pela negativa a que vinha constantemente a ser submetido, os programas pouco interessantes, as profecias dos professores anunciando o seu chumbo, e desenhando-o como um incapaz, a família que corroborava com essa imagem, assumindo que o filho não teria predisposição hereditária¹⁶² para a vida escolar, tal como eles pais, não haviam tido. Ficou em casa no trabalho doméstico. Fugiu à escola para trabalhar a terra, como muito bem analisa Raul Iturra nos seus ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar¹⁶³.

Assumindo a sua incapacidade, deixando que o social transformasse o seu saber em não saber, o Zé não quis perder tempo e enveredou pelo trabalho manual, pela escola da vida a que de qualquer forma estava decidido reingressar. "Estudar mais para quê?" questionava reiteradamente o Zé. "Não quero andar na escola a aturar professores, quero é trabalhar". Depoimentos idênticos a tantos outros, mas que permitem concluir que há uma recusa em relação a metodologias empregues por alguns docentes e aos conteúdos veiculados por muitas disciplinas. O continuar no Ciclo Preparatório, adquiridas que estão as noções elementares do ler, escrever e contar, significa adiar a passagem ao mundo do adulto – o ingresso num ofício, remunerado não com notas escolares mas sim bancárias. Nas sociedades rurais portuguesas, o modelo de conduta para ser homem

¹⁶¹ criança que aliás não quer ser, já que se acha um homem e que de facto se assume como tal.

¹⁶² explicação que eventualmente reflecte a influência da educação do Estado Novo que versámos atrás.

¹⁶³ ITURRA, Raul, op. cit.

implica a virilidade, a força, a destreza, e isso prova-se com as mãos, no trabalho, não com as palavras, na escola.

No caso do Zé e de muitos colegas em idêntica situação, um pouco por todo o Portugal Rural, é a perpetuação da imagem do pai que se reivindica quando se troca o trabalho intelectual pelo manual. Mas que foi então buscar o Zé à escola? Matemática para engenheiros, arquitectos, o que de facto não queria ser? Talvez que a Reforma Educativa tenha que pensar em dinamizar na escolaridade básica outros conteúdos que não apontem necessariamente e exclusivamente para a vida intelectual, mas para deles se retirar proveito na vida quotidiana. Caso contrário a escola apenas servir para se andar na escola, e se reproduzir a si mesma, fora do mundo social onde deveria ter um papel muito mais interventivo que não apenas o de andar a reboque da própria sociedade.

Professores, a escola e a vida

Do que nos foi dado a observar no nosso estudo de caso, entendemos poder dividir os docentes em três tipos, consoante as metodologias e estratégias de actuação usadas no seu dia a dia: o professor "microfone" que repete meticulosamente as matérias que constam dos programas em vigor, numa forma abstracta e igual para qualquer tipo de "assistência" – quer dizer dá a aula da mesma forma quer esteja no Sul ou no Norte do País, na cidade ou na aldeia; o que entrega não menos rigorosamente e repetitivamente os conteúdos programáticos, não os da presente política educacional, mas antes os que constam na sua cabeça como os a não excluir numa verdadeira preparação no ano escolar X, Y, ou Z – como abordámos no nosso capítulo 3; e o professor que põe atenção não só no programa que lhe é entregue ministerialmente, mas também nos alunos que tem pela frente, na sua proveniência e experiência de vida e no próprio meio físico e sócio-cultural é, onde a prática educativa se desenvolve. São os que, como dissemos atrás, reconstróem o curriculum na sala de aulas, numa forma contextualizada. Agora, em termos de representações mútuas, de imagens que têm uns dos outros, das expectativas que se confrontam em cada dia escolar consideremos apenas dois grupos que designaremos de: professores inovadores e professores tradicionais. Os primeiros são os que buscam, investigam simultaneamente com o acto de ensinar, que conduzem e animam a procura do saber, conscientes que as suas aulas também planificadas à priori

tanto têm na prática sucesso como insucesso; os segundos os que chamamos de tradicionais são os que entram na sala, em qualquer uma sala, em qualquer escola, sempre da mesma forma, ritualizada assim eternamente e dizem: "Senta-te e aprende"¹⁶⁴ são os que não têm consciência que a sociedade não é uma realidade estética.

Quanto aos professores inovadores, e há que frisar que, facto que observámos alguns não só com grande vontade de mudança, como também com muita força para empreender projectos novos, esses acabam por ser apontados como revolucionários termo que tem outras conotações, mas como amantes do devaneio intelectual, em detrimento da instrução fundamental,¹⁶⁵ mal fundamentados, senão mesmo mal preparados, culpa que atribuem às escolas que os formam hoje. Inovar significa predispor-se a ser incompreendido pelos colegas e por vezes até difamado pelos próprios pais que duvidam das inovações que chocam com os esquemas, valores e tradições com que foram também educados – chocam-se uma vez mais as expectativas com as realidades. Incúria do destino: por uma minoria que no tempo curto, absorvida e derrotada pelo social decalcado do passado e que contesta o presente que prospectiva um outro futuro.

O professor tradicional também, estigmatizado, não num frente a frente porque este lhe merece contudo respeito que advém duma certa gerontocracia do ser humano e duma educação que pretende compreender a diferença. Todavia, por detrás, ouvimos bastas vezes falar dos professores A, B ou C, que nunca saem das quatro paredes, – a sala de aula -, que nunca programam uma visita de estudo, que mantêm o aluno à distância, que nunca perdem um minuto para falar de problemas da ordem do dia, ocorridos no recreio, na aldeia, ou veiculados pela televisão etc., já que o programa da sua disciplina é extenso e não permite "perder tempo" com essas coisas que afinal são as que asseguram a formação integral, pluridimensional, e a realização pessoal do educando¹⁶⁶.

Por sua vez, o docente tradicional que apesar do implícito no termo gerontocracia, não, característica exclusiva dos mais avançados na idade, mas antes predominante, refere-se abertamente, na sala de professores, embora não directamente e factualmente aos que passam o ano "a brincar com os alunos" e não cumprem os programas todos, que deixam fazer muito barulho nas aulas, que não impõem respeito, que são demasiado

¹⁶⁴ Expressão de Robert SOMMER, *Personal Space* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-hall inc., 1969.

¹⁶⁵ O que acham que dá menos trabalho, porque assim não há que haver preparação científica das lições a ministrar.

¹⁶⁶ Coisas essas que são o próprio curso da vida, que a criança precisa entender, reflectir, sob pena de vir a ser um culto inculto: veja-se a este propósito a obra de Allain Bloom – *A cultura inculta*, Publicações Europa América, Lisboa, 1989 e ainda mais recente a de Ricardo Paseyro - *Elogio do analfabetismo*, Publicações Europa América, Lisboa, 1990, que constata o aumento do número de pessoas alfabetizadas mas questiona quantas serão as realmente cultas.

informais, que não são exigentes, que corrompem as formas de tratamento entre professor/aluno.

No plano dos factos, deixemos dois exemplos ocorridos durante a nossa observação: um que ilustra o desencontro da expectativa do Director Pedagógico quanto ao que dever ser o desenvolvimento curricular numa disciplina específica que não necessitar ser referida, com a acção educativa empreendida pelo próprio docente: uma ou duas saídas de campo feitas por este professor para visitar empresas da região e possivelmente as incluir na pedagogia lectiva¹⁶⁷ foram alvo da seguinte avaliação pela hierarquia referida: "preferia que os alunos tivessem ficado na sala de aulas a aprender [...], mas também não o quero estar sempre a contrariar"; o outro exemplo diz mais respeito ao desencontro entre a prática pedagógica dum professor concreto e o eco do lado da família. Um professor de trabalhos manuais resolveu no passado ano lectivo sair da sua aula, e meter mão à obra na dinamização da área de jardinagem que, claro, teria que se processar na rua. Professor e alunos traçaram a área destinada ao jardim da escola, idealizaram os canteiros e tornaram-nos depois realidade, de cimento areia e tijolo. Faltavam agora as flores que, obviamente não se poderiam desenvolver sem terra arável, e húmus como aliás todos já sabiam, fruto da aprendizagem em Ciências da Natureza. O problema estava em encontrar terra boa, já que a do recinto escolar não reunia as condições necessárias. Obteve-se a devida autorização para a ir buscar a um desaterro, próximo da escola, mas no centro da aldeia. Para aí foi um tractor carregado com o professor, alunos e uma grande alegria de fazer algo de diferente, muito concreto e interessante. Toda a gente trabalhou, agora com outras canetas um pouco mais pesadas: essencialmente a enxada e a pá. A terra foi espalhada pelos canteiros e depois de feitas as sementeiras e as plantações, todos ficaram à espera do sorrir da Primavera, do conseqüente germinar das plantas e desabrochar das flores. Só o professor não vinha sorridente no dia seguinte: o pai dum aluno, devidamente alfabetizado, porventura da mesma escola mas de uma outra turma que não havia colaborado, havia-o procurado no restaurante à hora da sua refeição para criticar o que havia visto: "não há direito as crianças andarem assim a trabalhar; se algum fosse meu filho isto não ficava assim; anda um homem a esforçar-se para mandar os filhos à escola, para terem uma outra vida, e afinal, em vez de aprenderem andam a cavar e a transportar terra ".

De nada havia valido o latim gasto, e a explicação pedagógica deste talentoso professor, inovador nas ideias e nas acções. Também este pai tinha a cabeça arrumada segundo

¹⁶⁷ Dizemos possivelmente porque do aproveitamento e contextualização não pudemos avaliar.

uma rígida regra de proporcionalidade: o trabalho está para a vida tal como o saber está para a escola.

Restará averiguar se para saber as mãos têm que restar limpas. Como então aprender a saber fazer?

É também caso para nos questionarmos como reagir a globalidade dos pais quando se implementarem as actividades de complemento curricular e a área escola. A reforma do sistema educativo prevê institucionalizá-las, torná-las formais e não meramente esporádicas, torná-las legítimas, senão mesmo obrigatórias¹⁶⁸, e não apenas resultantes das iniciativas de uma minoria de docentes insatisfeitos com a formação de cidadãos desintegrados, amorfos e ancorados no fosso que separa a família, a comunidade e a vida, da escola que, paradoxalmente em tudo quer instruir mas nem tudo pode substituir.

Terminemos este capítulo frisando que a escola peca por um exagerado individualismo tanto por parte dos discentes como por parte dos docentes. Um individualismo que contudo existe no social e que é a base do sucesso: enriquecer. Os alunos vão aprendendo a competir para vencer; isto é, ganhando consciência de que vivem numa sociedade fortemente concorrencial e que quanto maior a colaboração e ajuda a terceiros, menor as suas hipóteses de êxito académico que se evidencie. Também os professores quando empreendem alguma actividade inovadora, fazem-no grande parte das vezes numa forma disciplinar, desgarradamente, individualmente, também competitivamente, o que tem tornado o ensino uma manta de retalhos cujo resultado em termos de aprendizagem, muito pouco positivo, estruturado e coerente.

¹⁶⁸ O artº 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo e o artº 8º do Decreto-Lei 286/89, instituem as actividades de complemento curricular com as finalidades de: enriquecimento cultural e cívico; educação física e desportiva; educação artística; inserção do educando na comunidade, promovendo o intercâmbio de experiências e de culturas. A par das disciplinas surge ainda uma área curricular não disciplinar – a Área Escola – definida no artº 6º do Decreto – Lei 286/89 de 29 de Agosto, pretendendo visar: a concretização dos saberes através de projectos multidisciplinares; articulação entre a escola e o meio; formação pessoal e social do aluno.

EM JEITO DE CONCLUSÃO

Em síntese, agora, diria que a educação escolar pretende a homogeneização cultural, exigindo entender para saber e descura o saber fazer adquirido anteriormente à escola. O problema está no facto de o mundo de que procede o petiz ser heterogéneo culturalmente, resultando daí várias lógicas, várias formas de percepção da realidade, várias formas de cognição derivadas do trabalho e das ideias acumuladas no tempo, entre as quais, as religiosas e as políticas. O insucesso escolar resulta, em parte, do facto de haver exactamente um desfasamento entre a lógica e o saber apreendidos no processo de socialização, que dura toda a vida, e o capital cultural e códigos que a escola valoriza e reproduz.

Como diria Raul Iturra, o insucesso escolar resulta da dificuldade da passagem do acreditar ao entender:

*" [...] enquanto cada indivíduo é cuidado no seu lar onde aprende o que lhe permite sobreviver numa sociedade rural ou sem emprego que acredita dogmaticamente na autoridade; na escola começa a subordinação ao saber anónimo, alheio, despersonalizado e concorrencial onde a autoridade não é de quem mostra materialmente a sua capacidade, bem como quem tem o diploma [...]"*¹⁶⁹

Há um desencontro de estilos cognitivos, lógicas, entre as crianças do mundo camponês e as que aprendem facilmente o saber abstracto, descontextualizado, reproduzido pela escola. Como é que uma escola única, uniforme, com um curriculum, livros, mesmo ritmo para crianças tão diferenciadas, pode pretender obter resultados iguais? Antes pelo contrário, a Escola continuará assim a reproduzir as desigualdades sociais, camuflando-se com uma pseudo igualdade de oportunidades. A igualdade no pensamento que anima a escola não é bem a das oportunidades mas mais a das equivalências de um indivíduo a outro que os permita substituir mutuamente como se fossem moeda.

De facto, uma propriedade essencial da aprendizagem é que as hipóteses de sucesso são determinadas pelo saber já adquirido e disponível. Ora se o aluno cujos conhecimentos e aptidões adquiridas no meio donde é proveniente, diferem profundamente dos

¹⁶⁹ ITURRA, Raul, "A passagem da oralidade à escrita: O mito do insucesso escolar", *Fugirás à escola para*

dinamizados na escola, terá escassa probabilidade de poder efectuar a ligação entre estes e o seu próprio saber, condição indispensável da aprendizagem. Entre os dois, a maioria prefere o que lhes dá oportunidade de aprender a trabalhar, i.e., o lar, a vizinhança, a sua própria observação.

A noção de distância cognitiva define exactamente a relação que existe entre as propriedades cognitivas dum sujeito, resultado das suas aprendizagens anteriores, e os elementos constitutivos das tarefas de aprendizagem. Com outras palavras, esta noção define a posição da aprendizagem doméstica em relação ao campo das aprendizagens possíveis de cada indivíduo.

Enfim, é necessário considerar que a aprendizagem escolar comporta um ensino e um desenvolvimento no contexto dum sistema de comunicação pedagógica, comunicação pedagógica essa que se dificulta pela contínua improvisação do curriculum, do estudante como boneco, e da circulação de professores.

Não considerar esta constatação é facilitar a reprodução do insucesso nas classes menos familiarizadas com os códigos linguísticos universalistas que por sua vez possuem também estruturas mentais moldadas de acordo com outras formas de estar no mundo, contextualizadas pela realidade local.

Foi nossa preocupação frisar que, para além da diferença entre culturas orais e letradas há outras que passam por taxonomias várias: rural/urbano, identidades e peculiaridades dentro do próprio rural e urbano, diversidades étnicas, etc. Elas possuem técnicas de aprendizagem, modos de conhecimento derivados da educação doméstica, muito heterogéneos, que submetidas à escola única, formal e institucional, que pretende a homogeneização dos saberes, acabam na desistência escolar ou na rejeição que a escola, docemente, faz dos putos, ao longo duma penosa avaliação já prevista.

É essencialmente na família que se começam a moldar as estruturas mentais do indivíduo. As formas de pensar que aí se geram poderão vir a favorecer, ou pelo contrário contrariar a mudança que se pretende com a remodelação cultural da escola. Uma educação, que se preocupe de facto com um ideário de igualdade de oportunidades, aspiração social explícita para quem entende a reprodução social, que se preocupe com o sucesso escolar, tem que atender à cultura e às culturas, i.e., ao entendimento contextual e conjuntural. Há que, na sociedade global, proceder ao estudo minucioso das diferentes configurações socioculturais e dos estilos cognitivos que aí se inscrevem. Só assim se podem determinar os meios e métodos de ensino mais

adequados e mais eficazes em cada situação de ensino/aprendizagem, onde a razão é primeiro auscultada, pesquisada, e depois ensinada. A razão do grupo local que precisa de ser explicitada para todos os membros do grupo.

O professor, devido à sua precária situação perante o saber, estabilidade e situação profissional que o faz um ser fragilizado, é, no entanto, a cabeça do grupo como introdutor do saber, e defende-se, ao avaliar, colocando-se normalmente em posição de quem detém a posse de uma propriedade rara – o seu saber e prestígio, correspondente ao topo da estratificação social que substitui o seu entendimento do mutável processo educativo. É porque ele é então fruto da reprodução do saber dum elite à qual não pertence, que considera que o conhecimento que deve construir o homem educado é o saber livresco. Como tal, ao falar de saber ou não, exprime-se maioritariamente no singular, ignorando os saberes acerca do gerir as coisas do quotidiano, e que a criança transporta, fruto da interacção com os adultos da aldeia, adultos esses que virá a substituir um dia. Daí que os próprios estudos de sociologia da educação se tenham detido primordialmente na instituição escola e no saber valorizado pela classe dominante, e se tenham excluído da análise dos restantes processos de transmissão, também eles formais mas não institucionalizados no local oficial que a lei prevê. O programa é já visto como apenas um dos processos através dos quais o conhecimento é transmitido; o outro, a estratégia do professor. O que falta é ser também visto como apenas um dos meios de aprender a reprodução, valorizando assim a mente cultural.

Muito embora as reformas educativas tenham vindo a incrementar um conjunto de conceitos que apelam à interligação da escola com o meio onde se insere – tais como os de Escola e Comunidade – na prática o professor limita-se a conhecer a profissão dos pais, a residência, transporte utilizado para a escola, e a fazer o registo na caderneta para a posteridade, sem todavia usar esse conhecimento dum forma positiva para agir com o aluno. Pelo contrário, servem para inventariar um conjunto de explicações fatalistas do não sucesso do puto. Mas, verdade seja dita, para quem tem uma tão grande carga horária semanal, muito mais não se poderá exigir e muito dificilmente a necessária contextualização poderá assim acontecer.

Entendemos que é difícil fazer uma mudança na escola e no sistema de ensino alterando-se apenas os factores internos à própria escola: equipamento, métodos de ensino, relacionamento professor/aluno, formação didáctica dos docentes, etc. Evidentemente que um professor elucidado poderá reformular os seus estratégias de actuação e iniciar a construção do sucesso escolar. Contudo, enquanto o próprio

currículo e validação do que deve constituir o saber escolar não incorporar o cotidiano, o problema manter-se-á.

Há que renunciar à construção de um currículo oculto repetitivo e rotineiro e enveredar por uma reconstrução curricular crítica e devidamente contextualizada, identificada com a realidade, e que ofereça resistência à reprodução. Para isso o Estado tem que reconhecer a educação como preferencial e facilitar a existência de um professor investigador, com direito a aperfeiçoamento, graus académicos, equiparações e salário ajustado. É efectivamente uma meta importante a atingir mas obra nada fácil de generalizar nas nossas escolas. O conhecimento a transmitir chega até ao professor através de manuais, de programas, de um currículo passivo que proíbe, desencoraja, não permite a reflexão, criatividade e crítica por parte de quem ensina, que fica assim a agir da maneira que melhor entende, dividido como está entre ser a cabeça da tribo e o pobre da casta – um intocável nos dois sentidos.

A mudança passa por uma formação de professores que não seja meramente didáctica, mas cultural e antropológica, um esforço que exige um caminho permanente entre a acção e a reflexão, conjuntamente com o que poderíamos chamar de reajuste profissional do docente. É necessário também pensar no método comparativo, entre a escola e o lar, que incorpore ambas as experiências e as integre na cabeça do estudante.

Quando frisamos a importância da componente antropológica na formação profissional dos docentes fazemo-lo porque entendemos que é tempo de passar da teoria à prática e passar a tirar proveito de facto, da contextualização social dos alunos que se tem pela frente. Nas sociedades tradicionais e primitivas, a educação é promovida pelos próprios elementos participantes dessa mesma cultura, conforme uma hierarquia pré-estabelecida; conseqüentemente, os pressupostos são partilhados – embora o saber específico esteja socialmente organizado, limitado em detrimento do conjunto tribal – e aceites por todos. Na nossa sociedade coexistem várias culturas e há o risco dos conhecimentos transmitidos serem tomados como cépticos e fracassarem por divergências de comunicação entre o emissor e o receptor. Por isso, para que o transmitido seja apreendido e aprendido há que conhecer o homem a quem se dirige.

Posto isto, dois caminhos se podem seguir: ou se continua a impor um discurso, uma metodologia e uma pedagogia, de estratégias e conjunturas única para todos, embora mutável também para todos é que mais não faz do que privilegiar as aprendizagens do "aluno médio" – a dita idealização a que se agarra o professor; ou se opta por responder à diversidade, recorrendo sistematicamente a diferentes discursos, diferentes

metodologias, diferentes apoios e didáticas que se inspirem na aprendizagem dos quotidianos, na perspectiva do professor investigador.

Estes são os fundamentos por que entendemos que a escola única para diferentes meios servir sempre para gerar o insucesso de uns face ao sucesso dos privilegiados em termos do capital cultural de que são já detentores – herdeiros do racionalismo positivista; para acentuar cada vez mais as assimetrias regionais; para reproduzir as hierarquias e a desigualdade social.

Face à heterogeneidade cultural urge optar pela diversidade intelectual.

FOTOGRAFIAS

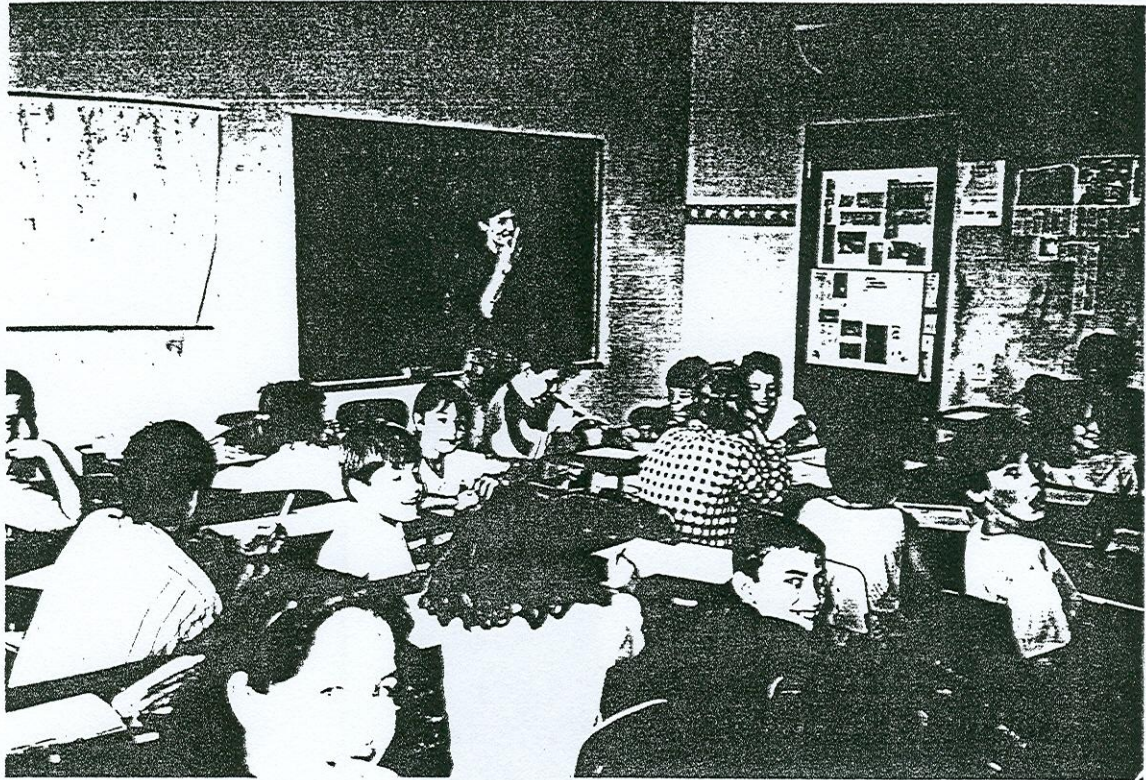


FOTO 1 - Sessão de trabalho, integrada na ocupação dos tempos livres, na sala de aula.



FOTO 2 - Os tempos livres no exterior. Os miudos mostram um ninho que encontraram.

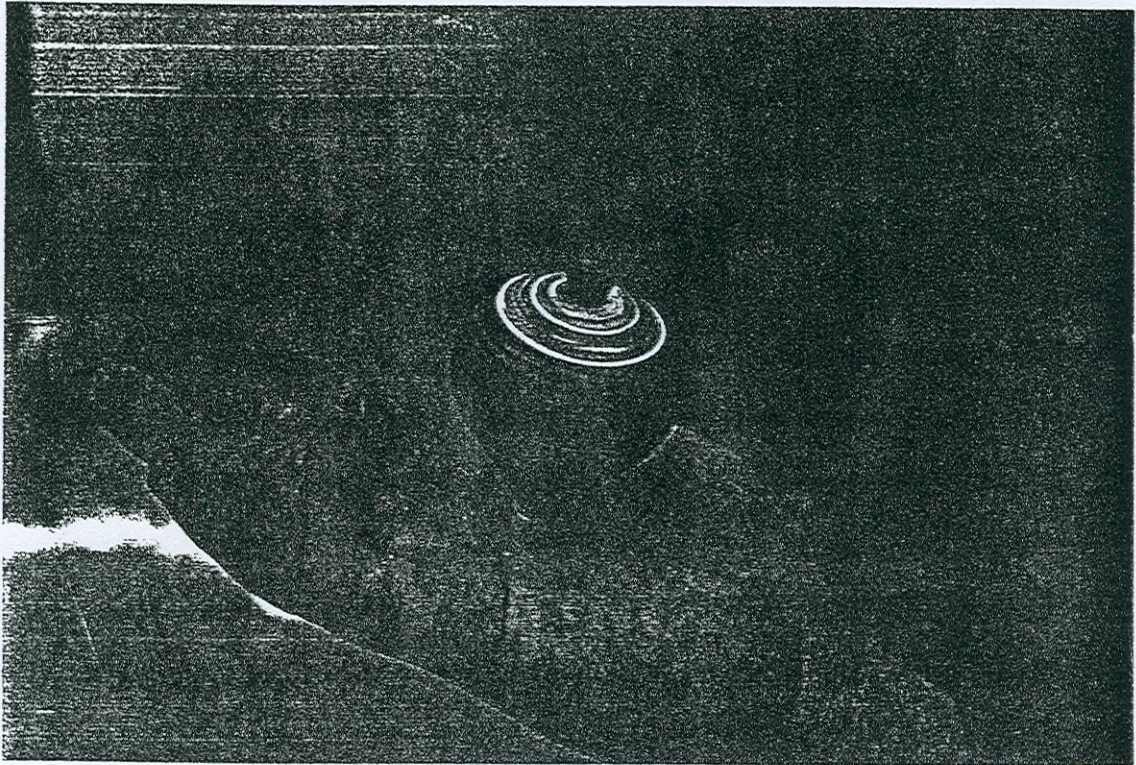


FOTO 3 - Entre os jogos praticados também se joga ao pião.



FOTO 4 - O jogo do balão: foi surgindo espontaneamente e as regras foram construídas passo a passo.

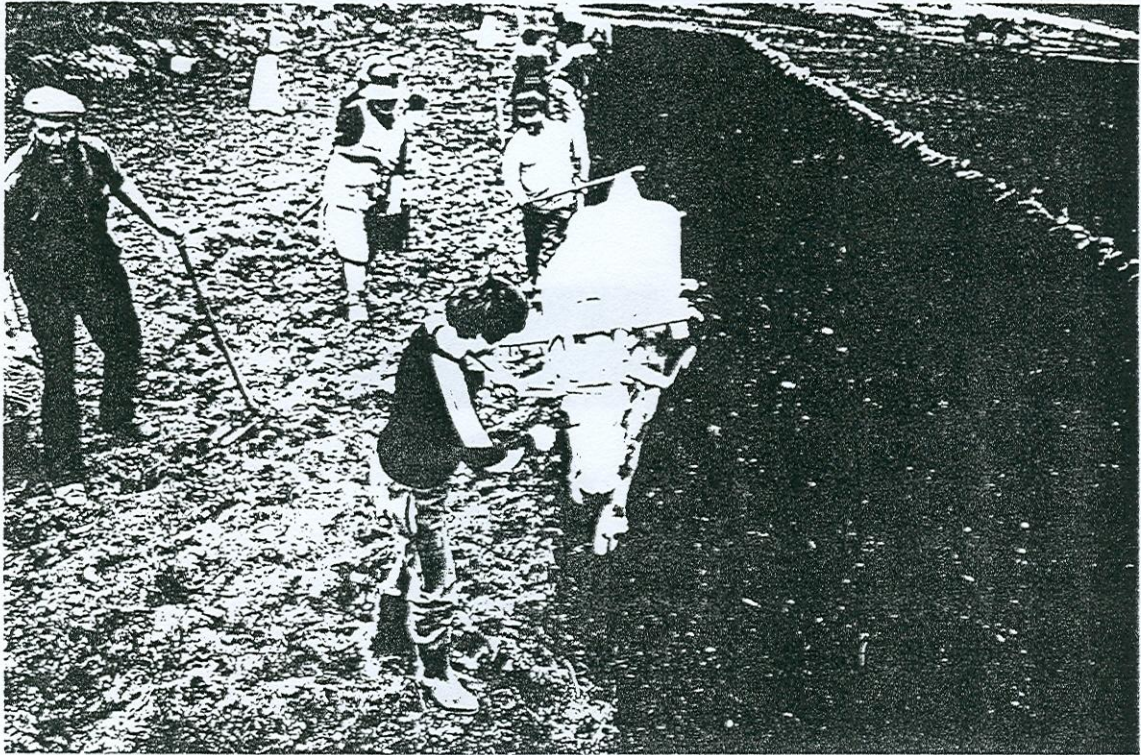


FOTO 5 - Uma sementeira de batatas: na frente, dirigindo a vaca, o Mário; atrás, orientando a charrua, o pai.



FOTO 6 - De enxada na mão, nas aulas de trabalhos manuais (jardinagem), o Mário prova que é quem melhor escreve com esta caneta.

**FONTES E
BIBLIOGRAFIA**

Bibliografia:

- ÂNGELO, Victor (1975) “O Ensino Discriminatório: liceu ou escola técnica”, in *Análise Social*, nº 44, vol. XI, 2ª série.
- ARIÈS, Philippe (1981) *História Social da Criança e da Família*, traduzido de *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime*, 3ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BARDIN, Laurence (1988) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Ed. 70.
- BARROW, Robin (1979) *Programas de Ensino e Senso Comum*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, Ana (1988) “Da Construção do Sucesso Escolar”, in *Revista Seara Nova*, nº 18, Junho/Julho, pp. 23-27.
- BENAVENTE, Ana e outros (1987) *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa: IED.
- BENAVENTE, Ana (1984) *Escola Primária – quatro histórias de liberdade*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BERTRAUX, Daniel (1978) *Destinos Pessoais e Estruturas de Classe*, Lisboa: Moraes Editores.
- BIRZEA, César (1984) *A Pedagogia do Sucesso*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BLOOM, Alain (1989) *A Cultura Inculta*, Lisboa: Publicações Europa América.
- BLOOM, B. S. (1981) *Características Humanas e Aprendizagem Escolar – uma concepção revolucionária para o ensino*, Rio de Janeiro: Globo.
- BOUDON, R. e LAGNEAU, J. (1980) “A desigualdade de oportunidades perante o ensino na Europa Ocidental”, in *Perspectivas*, n.º 2, vol. X, Lisboa: Livros Horizonte/UNESCO, pp. 188-195.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1985) *Les Héritiers*, 3ª edição, Paris: Ed. Minuit.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1982) “As oportunidades de acesso ao ensino superior”, in GRÁCIO, Sérgio e outros, *Sociologia da Educação I – funções da escola e reprodução social*, Lisboa: Livros Horizonte.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1978) *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa: Ed. Vega.
- BOURDIEU, Pierre (1989) *O Poder Simbólico*, Memória e Sociedade, Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève: Droz.
- CANÁRIO, Rui (1990) *O estabelecimento de ensino no contexto local*, Col. Aprender, Escola Superior de Educação de Portalegre.

- CARVALHO, Adalberto Dias (1988) *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto: Afrontamento.
- CHATEAU, Jean (1975) *A criança e o jogo*, Coimbra: Atlântida Editora, S.A.R.L.
- CLAUSSE, Arnould (1976) *A relatividade educativa – esboço de uma história e de uma filosofia da escola*, Coimbra: Livraria Almedina.
- CORTESÃO, Luísa (1988) *Escola/Sociedade: que relação?*, Porto: Afrontamento.
- CORTESÃO, L. e TORRES, M. A. (1984) *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*, Porto: Porto Editora.
- CORTIS, Gerald (1980) *O contexto social do ensino*, Lisboa: Livros Horizonte.
- COSTA, António Firmino (1987) “A pesquisa de terreno em sociologia”, in *Metodologia das Ciências Sociais*, 2ª edição, Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, Maria Corda (1979) *A escola e o aluno*, Lisboa: Livros Horizonte.
- CRESPO, Jorge (s/d) “História da educação física em Portugal”, in *Homo Ludicus, Antologia de textos de cultura portuguesa II*, Lisboa: Compendium, Educação Física e Desporto.
- DAMAS, M. J. e KETELE, Jean-M. (1985) *Observar para Avaliar*, Coimbra: Livraria Almedina.
- DIAS, Ester Luísa (1989) *Em busca do sucesso escolar – uma perspectiva, um estudo, uma proposta*, Lisboa: Livros Horizonte.
- DOLLE, J. (1974) *Pour comprendre Jean Piaget*, coll. Pensée, Tolouse: Privat.
- DOMINGUES, A. e outros (1985) *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DOMINGUES, José Luís (1985) *O quotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*, Pontifícia Universidade de São Paulo.
- DURKHEIM, Emile (1984) *Sociologia, Educação e Moral*, Porto: Rés Editora.
- ELIAS, Norbert (1989) *O processo civilizacional*, Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- ERNY, Pierre (1981) *Ethnologie de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- ESTRELA, Albano (1986) *Teoria e Prática de observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*, Lisboa: INIC.
- FERNANDES, Rogério (s/d) *João de Barros - Educador Republicano*, Lisboa: Livros Horizonte.
- FERRAN, Pierre e outros (1979) *Na escola do jogo*, Lisboa: Editorial Estampa.
- FORMOSINHO, João (s/d) “Definição e componentes do currículo”, in *Noções de Sociologia da Educação*, Universidade do Minho.

- FORMOSINHO, João (s/d) Currículo e cultura escolar, Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, João (s/d) O currículo uniforme, Universidade do Minho.
- FONTES, M. J. (1938) *Social and psychological aspects of education in Teleland*, London: Internat Afric. Institute.
- FOUCAULT, Michel (1988) *As palavras e as coisas*, Lisboa: Ed. 70.
- FREINET, C. e SALENGROS, R. (1977) *Modernizar a escola*, Col. Biblioteca da Escola Moderna, Lisboa: Dina Livro.
- FREINET, C. (1950) *Essai de psychologie sensible*, Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- FREINET, C. (1967) *L'éducation du travail*, Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- FREINET, C. (1973) *Pedagogia do Bom Senso*, Lisboa: Moraes Editores.
- FREIRE, P. e Pichon-Rivière (1987) *O processo educativo segundo Paulo Freire*, Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira (1987) *Medo e Ousadia – o quotidiano do professor*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1975) *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1972) *Uma educação para a liberdade*, Porto: Ed. Escópio.
- FREIRE, Paulo (1977) *Acção cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa: Moraes Editora.
- FREIRE, Paulo e outros (1983) *Vivendo e Aprendendo – Experiências do Idac em educação popular*, São Paulo: Editora Brasiliense.
- GEP (1986) *Análise da situação – programas*, Lisboa: MEC/GEP.
- GEP (1989) *Manuais Escolares – análise da situação*, Lisboa: série B: Dinâmica do sistema educativo.
- GIROUX, Henry (1986) *Teoria crítica e resistência em educação*, Petrópolis: Vozes.
- GODELIER, Maurice (1982) *La production des Grands Hommes*, Paris: Fayard.
- GODINHO, Vitorino M. (1975) *A Educação num Portugal em mudança*, Lisboa: Edições Cosmos.
- GODINHO, Vitorino Magalhães (1982) *Identité culturelle et humanisme universalisant*, Lisboa: Instituto Português de Ensino à Distância.
- GOODE, W. J. e HATT, P.K. (1979) *Métodos em pesquisa social*, Biblioteca Universitária, São Paulo: Ed. Nacional.
- GOODY, Jack (1988) *A lógica da escrita na organização da sociedade*, Lisboa: Ed. 70.
- GOODY, Jack (1988) *Domesticação do pensamento selvagem*, Lisboa: Presença.

- GRÁCIO, Sérgio e STOER, S. (1982) *Sociologia da Educação II – A construção social das práticas educativas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio e STOER, S. (1982) *Sociologia da educação I - Funções da escola e reprodução social*, Lisboa: Livros Horizonte.
- HAYMAN, John L. e NAPIER, R. (1972) *Avaliação nas escolas: um processo humano para renovação*, Coimbra: Livraria Almedina.
- HERSKOVITS, M. J. (1943) “Education and cultural dynamics”, in *American Journal of Sociology*, N.Y.
- HERSKOVITS, M. J. (1947) *Man and his works*, copyright, São Paulo: Editora Mestre Jou.
- HUSÉN, Torsten (s/d) *Meio social e sucesso escolar*, Biblioteca do Educador Profissional, Lisboa: Livros Horizonte.
- ITURRA, Raul e REIS, Filipe (1990) *O jogo infantil numa aldeia camponesa*, Guarda: Associação de jogos tradicionais.
- ITURRA, Raul (1990) *A construção social do insucesso escolar - memória e aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Ed. Escher.
- ITURRA, Raul (1990) *Fugirás à escola para trabalhar a terra - ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa: Ed. Escher.
- ITURRA, Raul (1988) *Antropologia económica de la Galicia Rural*, Xunta de Galicia, Santiago: Conselleria da Presidencia e Administración Pública.
- ITURRA, Raul (1983) “Estratégia na organização doméstica da produção na Galiza”, in *Ler História*, n.º 1, Lisboa: A Regra do jogo.
- ITURRA, Raul (1985) “Casamento, Ritual e Lucro numa Aldeia Portuguesa”, in *Ler História*, n.º 5, Lisboa: Edições Salamandra.
- ITURRA, Raul (1988) “A construção conjuntural do grupo doméstico”, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 5, Lisboa: Europa América.
- ITURRA, Raul (1987) *Trabalho de campo e observação participante em antropologia*, 2.ª Edição, Porto: Afrontamento.
- JANUÁRIO, Carlos (1988) *O currículo e a reforma do ensino - um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*, Lisboa: Livros Horizonte.
- JEAN, Georges (1990) *Cultura pessoal e acção pedagógica*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Lisboa: Asa.
- LEFÈVRE, L. (1978) *O professor, observador e actor*, Coimbra: Almedina.
- LENNON, Óscar (1988) “Différences culturales, styles cognitifs et éducatifs”, in

Perspectives, Revue trimestrielle de l'éducation, vol. 18, n.º 3, UNESCO.

- MARQUES, Ramiro (1988) *Ensinar a ler, aprender a ler*, Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, Ramiro (1985) *Modelos de ensino para a escola básica*, Lisboa: Livros Horizonte.
- MATTA, Roberto da (1981) *Relativizando: uma introdução à antropologia social*, Petrópolis: Ed. Vozes.
- MEAD, Margaret (1970) *O conflito de gerações*, Lisboa: Pub. Dom Quixote.
- MEAD, Margaret (1970) *O Homem e a Mulher: um estudo do sexo no mundo em transformação*, Lisboa: Editora Meridiano.
- MEDICK, Hans (1985) “Missionários num barco a remos?”, in *Ler História*, n.º 6, Lisboa: Salamandra.
- MESQUITELA LIMA, Augusto (1986) “A antropologia e o sistema educativo” in *Actas das I Jornadas de Antropologia Regional de Leiria*, Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- MESQUITELA LIMA, Augusto (1985) “A investigação e o Ensino da antropologia no espaço Lusitano”, in *Antropologia Portuguesa*, vol. 3, Coimbra: Instituto de Antropologia, Universidade de Coimbra.
- MIALARET, Gaston (1980) *As Ciências da Educação*, Lisboa: Moraes Editores.
- MONTESSORI, Maria (s/d) *Da infância à adolescência*, Ed. Portugalíia.
- MUSGROVE, Frank (s/d) *Família, Educação e Sociedade*, Biblioteca da Educação, Rés Editora.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Ed. Presença/G.I.S.
- NEVES, M. Castro e PEDRO, E. (1987) *O cão come o osso ou Era uma vez um cão que se chamava Bili*, Lisboa: IED/Fundação Bernard Van Leer.
- NÓVOA, António (1988) “O método (auto)biográfico na encruzilhada...”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), pp. 7-20.
- PAYSERO, Ricardo (1990) *Elogio do Analfabetismo – Ensaio sobre a incultura letrada, ou de como foi usurpado o lugar dos depositários do verdadeiro saber*, Lisboa: Publicações Europa América.
- PERRENOUD, Philippe (1978) “Das diferenças culturais às desigualdades escolares”, in *Análise Psicológica*, n.º 1, vol. II, Outubro.
- PERRENOUD, Philippe (1985) “Comment combattre l'échec scolaire en dix leçon”, texto policopiado, Genève: Aoút.

- PIAGET, Jean (1970) *Psicologia e pedagogia*, Torino: Loesher.
- PIAGET, Jean (1986) *O nascimento da inteligência na criança*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PINA CABRAL, João (1983) “Notas críticas sobre a observação participante no contexto da etnografia portuguesa”, in *Análise Social*, n.º 76, vol. XIX, pp. 327-339.
- PINTO, José Madureira (1984) “Questões de Metodologia Sociológica”, in *Cadernos de Ciências I*.
- PIRES, Eurico Lemos (s/d) *A construção sequencial do currículo*, Universidade do Minho.
- PLANCHARD, Emile (1974) *A investigação em pedagogia – objecto, métodos e resultados*, Coimbra: Arménio Amado Editor, Suc.
- PORTO, Nuno (1991) *O Corpo, a Razão e o Coração: a construção social da sexualidade em Vila Ruiva*, Lisboa: Ed. Escher.
- RAPOSO, Paulo (1991) *Corpos, Arados e Romarias: entre a fé e a razão em Vila Ruiva*, Lisboa: Ed. Escher.
- RIBEIRO, António Carrilho (1989) *Reflexões sobre a Reforma Educativa*, Educação Hoje, Lisboa: Texto Editora.
- ROSSEAU, Jean Jacques (s/d) *Émile ou de l'éducation*, Librairie Garnier Frère.
- SALGADO, Lucília (1990) “Educação não formal”, in *A Educação que temos, Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, Coimbra.
- SILVA, Agostinho da (1989) *Educação de Portugal*, Lisboa: Ulmeiro.
- SILVA, M. e TAMEN, M. Isabel (1981) *Sistema de Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, Teresinha Nelli (1990) *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*, Temas Básicos de Educação e Ensino, são Paulo: E.P.V.
- SOBRAL, José e ITURRA, Raul (1984) “A domesticação do comportamento selvagem dos Europeus”, in *Ler História*, nº 3, Lisboa: A Regra do Jogo.
- SOMMER, Robert (1969) *Personal Space*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-hall.
- SPERB, Dalilla C. (1979) *Problemas gerais de curriculum*, Porto Alegre: Ed. Globo.
- SPINDLER, G. B. e SPINDLER, L. (1965) “The instrumental activities” in *Southwestern Journal of Anthropology*, 1.
- SPINDLER, Georges (1974) *Education and cultural toward an anthropology of*

- education*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPINDLER, Georges (1982) *Doing the ethnography of schooling*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STOER, Stephen (1982) *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, Stephen (1985) *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980, uma década de transição*, Porto: Afrontamento.
- STUBBS, Michael (1987) *Linguagem, escolas e aulas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- TAVARES, Manuel J. Viegas (1985) “Antropologia da Educação”, in *Antropologia Portuguesa*, vol. 13, Coimbra: Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra.
- TEIXEIRA, Maria C. Sanchez (1990) *Antropologia, Cotidiano e Educação*, Col. Tempo e Saber, Rio de Janeiro: Imago Editora.
- TRALDI, Lady Dina (1987) *Currículo*, São Paulo Atlas.
- VALENTE, Bartolomeu (1987) *Aluno em carne viva*, Lisboa: Livros Horizonte.
- VANDENPLAS-HOLPER, Christiane (1983) *Educação e desenvolvimento social da criança*, Coimbra: Almedina.
- VERGANI, Teresa (1991) *O zero e os infinitos – uma experiência de antropologia cognitiva e educação matemática intercultural*, Lisboa: Editorial Minerva.
- VERGANI, Teresa (1983) *Analyse numerique des ideogrammes tshokwe de l’Angola - expressions symboliques du nombre dans une culture traditionnelle africaine*, Tese de Doutoramento não publicada, Genève.
- WINNYKEMEN, Fayda (1990) *Apprendre en imitant?*, Paris: PUF/Psychologie d’aujourd’hui.
- WOLF, Eric (1976) *Sociedades Camponesas*, Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- WORSLEY, Peter (1983) “Ensino”, in *Introdução à Sociologia*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- YOUNG, Michael F. D. (1982) “Uma abordagem do estudo dos programas”, in *Sociologia da Educação II*, antologia de textos coordenada por Sérgio Grácio e Stephen Stoer, Lisboa: Livros Horizonte.
- ZONABEND, Françoise (1980) *La Mémoire Longue: temps et histoires au Village*, Paris: Presses Universitaires de France.

Fontes Manuscritas:

Actas das reuniões de Conselho Consultivo dos anos lectivos de 89/90 e 90/91.
Actas das reuniões de Conselho Pedagógico dos anos lectivos de 89/90 e 90/91.
Actas das reuniões de Conselho de Turma dos anos lectivos de 89/90 e 90/91.
Actas das reuniões gerais de professores dos anos lectivos de 89/90 e 90/91.
Boletins de informação da avaliação dos alunos na Primária.
Cadernos diários dos 13 alunos estudados.
Planificação de aulas.
Sumários das disciplinas do ciclo preparatório dos anos lectivos de 89/90 e 90/91.

Fontes impressas:

Jornal “A VOZ” de 28 de Janeiro de 1928.
Legislação publicada no Diário da República sobre a avaliação escolar no 1º e 2º ciclos do ensino básico.
Ministério da Educação

- Documentos Preparatórios I e II, 1988.
- A Reforma Educativa em Marcha, balanço de dois anos de Governo, 1989.

Programas do Ciclo Preparatório para 1981/82.
Programas do Ensino Primário para 1980/81
Publicações no Diário da República relativas à Reforma Educativa.
Revista “A Voz dos Pais”.
Testes de Avaliação.

ANEXOS

ANEXO 1

O UNIVERSO DE ESTUDO

52 A								
Nº	NOME	IDADE JUL/89	PROFISSÃO DO PAI	PROFISSÃO DA MÃE	RESIDÊNCIA Dist. à Escola	Nº IRMÃOS		OBSERVAÇÕES
						H	M	
1	ANA CRISTINA BELO SIMÕES	10	CARPINTEIRO	DOMÉSTICA	CHÃO DE GAIA 2 KM	1		
2	ANA SOFIA GARRIDO	10	COMERCIANTE	COMERCIANTE	ALBERGARIA DOS DOZE 200 M	4		FILHA ÚNICA DO CASAL QUE A ADOPTOU. TODAVIA REFERE OS 4 IRMÃOS CONSANGUÍNEOS
3	CATARINA SOFIA M. ALVES	10	RESINEIRO	DOMÉSTICA	SALGUEIRA DE CIMA 5 KM	2	2	
5	DANIEL MAR- QUES DE CARVALHO	11	OPERÁRIO	DOMÉSTICA	SALGUEIRA DE CIMA 5 KM			
11	JUVINA COSTA NEVES	11	AGRICULTOR	DOMÉSTICA	CASAL DOS BERNARDOS 5 KM	1	1	
12	LINA DE LA SALETT	11	SERRALHEIRO	DOMÉSTICA	PEDERNEIRA 6 KM	1	1	
14	MÁRIO JOSÉ GAMEIRO GASPAR	11	AGRICULTOR	DOMÉSTICA	ALBERGARIA DOS DOZE 150 M	1	2	O SEU PAI TINHA TIDO UM CASAMENTO ANTERIOR DONDE NASCEU 1 FILHO QUE NÃO REFERIU COMO IRMÃO
18	RUI GONÇALVES RODRIGUES	11	RESINEIRO	DOMÉSTICA	SALGUEIRA DE CIMA 5 KM	1	1	
21	SILVINO COSTA RODRIGUES	10	PINTOR	DOMÉSTICA	CASAL DOS BERNARDOS 6 KM			

52 B								
9	JOSÉ CARLOS BORGES SILVA	11	MANOBRADOR DE MÁ- QUINAS	DOMÉSTICA	CERRADINHO 2 KM		2	
10	MARIA GRACIETE DA SILVA MACHADO	11	PODADOR	DOMÉSTICA	CHÃO DE GAIA 2 KM	1	1	
11	MATEUS MANUEL RODRIGUES	10	CONSTRUTOR CIVIL	DOMÉSTICA	VALE POMARES 2 KM		1	
14	PEDRO JOSÉ SILVA FERREIRA	9	FALECIDO (ERA SERRALHEIRO)	DOMÉSTICA	CASTELO 400 M		2	ORFÃO DE PAI

ANEXO 2

13. — Passagens de classe

Decreto-Lei n.º 42 994, de 28-5-960

.....
Art. 3.º — O aproveitamento escolar nas três primeiras classes (1) é verificado no fim de cada ano lectivo por meio de provas de passagem orientadas segundo normas a estabelecer pelo Ministro da Educação Nacional, ouvida a Junta Nacional da Educação.

§ único — Poderá ser concedida, por uma só vez, passagem de classe em qualquer altura do ano aos alunos que não tenham sido matriculados na 1.ª classe ao abrigo do disposto no § 1.º do art. 2.º deste decreto (2) e que se reconheça terem atingido desenvolvimento e conhecimentos do programa que justifiquem essa concessão.
.....

NORMAS A OBSERVAR NAS PASSAGENS DE CLASSE NO FIM DO ANO LECTIVO

«1 — As passagens de classe no ensino primário elementar, a realizar de 15 a 19 de Junho, processar-se-ão do seguinte modo:

- a) nas escolas de vários professores, as passagens de classe serão realizadas pelo professor da classe, com a orientação e assistência do Director da Escola ou do professor encarregado de a dirigir, não podendo, um ou outro, fazer-se substituir;

(1) Assim como na 5.ª classe do ciclo complementar.

(2) Matrícula de crianças que completem os 7 anos entre 1 de Janeiro e 7 de Outubro do ano seguinte.

13. — Passagens de classe

- b) nas escolas de um só professor, se este pertence ao quadro geral, a responsabilidade total das passagens de classe recairá sobre o próprio professor que não terá a colaboração de qualquer colega;
- c) os alunos dos postos escolares irão prestar provas de passagem de classe na escola mais próxima do posto escolar e nos mesmos dias em que os alunos dessa escola prestem provas perante o único professor, ou perante o professor da classe e o Director da Escola.
- d) nas escolas de um só professor, e sendo este do quadro de agregados, as provas serão prestadas perante esse professor e um professor do quadro geral da localidade próxima que tenha sido indicado pelo Director do Distrito Escolar ou pelo seu Delegado;
- e) prevendo as situações consideradas nas alíneas c) e d) anteriores, a Direcção do Distrito Escolar providenciará no sentido de que os professores agregados e regentes dos postos escolares apresentem as propostas na Delegação Escolar o mais cedo possível, entre 10 e 14 de Junho, de modo a determinar-se a execução das provas dentro dos prazos estabelecidos;
- f) relativamente aos professores a deslocar para efeito do que se esclarece na alínea d), serão anotados os seus nomes e as escolas onde exercem nas Direcções Escolares, para consideração futura do serviço que assim prestavam;
- g) em tudo o mais que interesse ao serviço de passagens de classe, seguir-se-á o que se encontra consignado na Circular n.º 549, de 2 de Maio de 1961, da Direcção-Geral do Ensino Primário, mas recomendar-se-á que não se caia no exagero quanto à orientação a dar à execução das provas e à sua classificação.

.....
 3 — É proibido o uso, nas provas de passagem de classe e dos exames da 4.ª e 6.ª classes, de capas impressas e com as cotações a atribuir às provas executadas.

.....
 (Offício-Circular n.º 99/73, de 17-5-973, da Direcção-Geral do Ensino Básico).

- «1 — As provas de passagem serão realizadas, nos moldes anteriormente estabelecidos, nos últimos 8 dias de Junho, nos dias que o Director do Distrito Escolar determinar ⁽¹⁾.
- 2 — A relação dos alunos propostos para prestação de provas de passagem de classe ⁽²⁾ será apresentada, até 12 de Junho ⁽³⁾, ao Delegado Escolar ou Secretário de Zona quanto aos alunos de um só professor ou a alunos de regentes escolares em comissão em escolas ou em exercício em postos escolares.
- 3 — A prestação das provas dos alunos dos Postos Escolares realizar-se-á, sempre, na escola que for determinada; a dos alunos que frequentam escolas efectuar-se-á nas próprias escolas que os candidatos frequentam.
- 4 — Concluídas as provas será elaborada, em duplicado, relação nominal dos candidatos e respectivos resultados, seguida das reclamações e registo das ocorrências extraordinárias que se verificarem, e das assinaturas dos professores e regentes escolares intervenientes na realização das provas.
- 5 — Um dos exemplares anteriormente citados será enviado ao Delegado Escolar ou Secretário de Zona, e outro ficará arquivado no estabelecimento de ensino a que pertencem os alunos.
- 3 — No caso de reclamação de grave ocorrência, as provas, relações de alunos e outros documentos de apreciação serão enviados, para julgamento, ao Director do Distrito Escolar, pelas vias normais.
- 7 — As provas de passagem, depois de classificadas, e rubricadas, serão arquivadas no estabelecimento a que os alunos pertencem, devendo transitar para as classes que os alunos sucessivamente venham a frequentar, ficando à guarda e cuidado dos respectivos professores ou regentes escolares.
- 8 — Nas escolas de mais de um professor, o Director da Escola promoverá que, sob sua responsabilidade, se faça o registo da passagem de classe «na última folha do ano do Diário de Frequência»

⁽¹⁾ De 15 a 19 de Junho, segundo o Ofício-Circular n.º 99/73, de 15-5-973, da Direcção-Geral do Ensino Básico.

⁽²⁾ Modelo n.º 400-A do Catálogo-Diversos da Imprensa Nacional.

⁽³⁾ Entre 10 e 14 de Junho, de harmonia com o Ofício-Circular referida na nota (1).

- e no «Livro de Matrícula» cujas rubricas serão total e oportunamente preenchidas.
- 9 — Aos alunos que transitem de classe deverão ser passados os respectivos diplomas.
 - 10 — As provas a prestar serão escritas e orais, constando as provas escritas de um exercício de cópia-caligrafia, um de redacção e um de aritmética.
 - 11 — A prova escrita de cópia-caligrafia para transição à 2.^a classe deverá constar da cópia de 4 a 5 linhas do livro oficial de leitura da primeira classe, a de passagem à 3.^a classe, de 6 a 8 linhas do livro oficial de leitura da 2.^a classe, e a passagem à 4.^a classe, até ao máximo de 10 linhas do livro oficial de leitura da 3.^a classe.
 - 12 — A prova de ortografia constará de um ditado de uma parte de um texto do livro oficial. Assim, para a transição à 2.^a classe, um ditado não superior a 2 linhas tirado do livro único da 1.^a classe; para a transição à 3.^a classe, um ditado de 5 a 6 linhas tirado do livro único da 2.^a classe; para transição à 4.^a classe, um ditado de 7 a 8 linhas do livro único da 3.^a classe.
 - 13 — A prova de redacção constará, para a transição à 2.^a classe, de uma resposta escrita, bem ordenada sintaticamente, a pergunta formulada sobre o texto da cópia ou do ditado; para transição à 3.^a classe, da descrição escrita duma estampa ou gravura, ou duma cena observada no momento; para a transição à 4.^a classe, a explanação de um tema que anteriormente tenha sido lido ou explicado. Esta última prova, a prestar pelos alunos da 3.^a classe, não deve conter menos de 3 frases e 4 linhas do papel em que a prova é realizada.
 - 14 — A prova escrita de aritmética para os alunos da 1.^a classe constará de dois problemas e 2 operações englobando as 4 operações fundamentais, dentro dos limites do programa; a dos alunos da 2.^a classe deve conter 3 problemas e 2 operações; e a dos alunos da 3.^a classe constará duma série de 5 problemas simples abrangendo as 4 operações e os programas.
 - 15 — Serão dispensados da prova oral de aritmética e geometria os candidatos que na 1.^a classe acertem toda a prova escrita, na 2.^a classe acertem 4 dos 5 temas dados na prova escrita, e na

- 3.ª classe quando acertem 4 problemas da totalidade da prova escrita.
- 16 — A prova oral de leitura constará, na 1.ª classe, da leitura de um texto, ou duma parte deste, e na interpretação fragmentada; na 2.ª e 3.ª classes da leitura e interpretação dum texto ou duma parte deste, e da identificação das noções gramaticais correspondentes ao programa da respectiva classe.
- 17 — A qualificação das provas escritas e orais será traduzida em «mau, medíocre, suficiente, bom, e muito bom», não podendo transitar de classe o candidato que não obtenha a qualificação mínima de «suficiente» na maioria das provas, ou que tenha uma prova qualificada de «mau», ou duas de «medíocre».
- 18 — Serão qualificadas de «mau» as provas de aritmética e geometria que, na 1.ª classe, apresentem errada resolução de mais de dois temas, e de mais de 3 nas outras classes; as de ditado com mais de 5 erros em qualquer das classes; as de fraca caligrafia em relação ao nível normal da respectiva classe no fim do ano lectivo; as de redacção que não correspondam ao que se estabelece nas normas da execução da prova; assim como as provas de leitura não compreensível, embora hesitante, na 1.ª classe, as que mostrem uma leitura pouco expressiva na 2.ª e 3.ª classes.
- 19 — As provas escritas serão prestadas em papel de 35 linhas, sendo ilustrada a parte superior da respectiva página com desenhos feitos pelas crianças e alusivos aos temas tratados na cópia, no ditado e na redacção. Este desenho figurará como prova desta disciplina e nunca será classificado pelo rigor e semelhança do traçado.
- Entrará em linha de conta na apreciação das provas a preparação que os alunos denotem em actividades plásticas, de educação musical e de educação física.
- 20 — Estas instruções têm carácter transitório e deverão ser revistas, quando se verifique a completa adopção dos novos programas».

(Da Circular n.º 549, de 2-5-961).

«Determina-se que todas as provas (de verificação, de aproveitamento trimestral e de treino) realizadas pelos alunos de qualquer classe

no decurso da ano lectivo estejam presentes, para efeito de serem consideradas, nas provas de passagem de classe no fim do ano.

Para cumprimento desta determinação sugere-se que sejam reunidas em processo individual».

(Circular n.º 590, de 8-2-964).

INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DE PROVAS DE PASSAGEM DE CLASSE NO DECURSO DO ANO LECTIVO

De acordo com o consignado no parágrafo único do art. 3.º do Decreto-Lei n.º 42 994, poderá ser concedida passagem de classe, em qualquer altura do ano lectivo, aos alunos que não tenham sido matriculados na primeira classe nos termos do disposto no parágrafo 1.º do art. 2.º do mesmo Decreto-Lei (1), em condições muito especiais.

Em face do disposto no Decreto-Lei acima mencionado, parece ser necessário estabelecer a forma como actuar para exacto cumprimento do estabelecido, e ao mesmo tempo para salvaguarda dos professores, das crianças e dos programas oficiais. Esclarece-se que unicamente devem ser propostas à passagem de classe as crianças que, *de facto, se revelem excepcionais no aproveitamento das matérias dos programas e nas suas qualidades intelectuais*, e, dentro destas, as que não tenham beneficiado do estipulado no parágrafo 1.º do art. 2.º do Decreto-Lei acima referido, no montante da primeira matrícula ou que estejam atrasadas em relação à idade normal da classe em que se encontram matriculadas. *Quer dizer que a disposição em referência só muito excepcionalmente deverá ser utilizada.*

Dentro do que acima se afirma estabelece-se:

I — *Quanto à natureza das provas:*

- a) Deverá haver provas escritas e provas orais.
- b) As provas escritas deverão constar de um exercício de cópia-

(1) Matrícula de crianças de 6 anos.

-caligrafia, um de ditado ou ortografia, um de redacção e um de aritmética.

- c) A prova oral, dentro do programa de cada classe, deverá abranger leitura e gramática, e aritmética.
- d) Para a passagem da 1.^a para a 2.^a classe, a prova de cópia-caligrafia não deverá ultrapassar $\frac{1}{4}$ linhas e a de ditado 2 linhas de um texto do livro oficial de leitura, a de redacção constará duma resposta bem ordenada sintaticamente a uma pergunta simples sobre o texto de cópia ou de ditado, a de aritmética será formada por dois problemas e duas operações diferentes das dos problemas, dentro do programa oficial. A prova oral constará da leitura dum texto, ou sua parte, do livro oficial de leitura e sua interpretação fragmentada, e a de aritmética será a confirmação da posse do programa oficial através de problemas simples, e será feita se a criança não acertar toda a prova escrita.
- A prova de leitura e interpretação será sempre obrigatória.*
- e) Para a passagem da 2.^a para a 3.^a classe, a prova de cópia-caligrafia não deverá ultrapassar 8 linhas e a de ditado 5 linhas dum texto do livro oficial de leitura, a de redacção será a descrição escrita duma gravura apresentada no momento ou duma cena observada, a de aritmética será formada por 3 problemas e 2 operações, abrangendo tudo as 4 operações de acordo com o programa. A prova oral constará da leitura e interpretação dum texto do livro oficial de leitura. Terá que fazer prova oral de aritmética a criança que não acerte 4 dos temas dados na prova escrita.
- f) Para a passagem da 3.^a para a 4.^a classe, a prova de cópia-caligrafia e a de ditado não deverão ultrapassar 8 linhas de um texto do livro oficial de leitura, a de redacção será sobre um tema previamente explicado e não deverá ter menos de 5 linhas e 3 frases. a de aritmética será constituída por 5 problemas sobre o programa oficial e abrangendo as 4 operações. A prova oral constará da leitura e interpretação de um texto e da expressão oral de frases que traduzam outras acções em pessoas e tempos, como introdução gramatical. Terá de fazer prova oral de aritmética a criança que não acerte 4 dos problemas da prova escrita.

- g) A qualificação das provas escritas e orais será traduzida em *mau, medíocre, suficiente, bom e muito bom*, e só poderá transitar de classe a criança que obtenha a qualificação de bom em 2 terços das provas prestadas, sendo no entanto eliminada a criança que tenha qualificação, em qualquer prova, inferior a suficiente.
- h) Serão provas para qualificar de «medíocre» as que apresentem 5 erros ortográficos na primeira, na segunda ou na terceira classe, as de fraca caligrafia em relação ao nível normal de cada classe no fim do ano lectivo e as redacções que não satisfaçam ao que se estabelece, assim como as provas de leitura não compreensível, embora com hesitação, na primeira classe, e as que não mostrem leitura corrente e expressiva na segunda e terceira classes.
- i) Todas as provas escritas serão prestadas em papel de 35 linhas, e ilustradas ao cimo de cada página com desenhos feitos pelas crianças e alusivos aos temas das provas, como prova de desenho.

II — As passagens de classe deverão ser solicitadas pelos directores dos estabelecimentos de ensino que o aluno frequenta aos directores dos distritos escolares respectivos, por intermédio dos delegados escolares ou dos secretários de Zona (1).

III — Quanto à forma de prestar as provas cujos pontos escritos serão sempre organizados pela Direcção do Distrito Escolar:

- a) Serão prestadas perante um júri constituído *por um Delegado* do Director do Distrito Escolar, e na escola deste, e *por outro professor* com a assistência do *professor do aluno* (1).
- b) Este Delegado será, de preferência, o Delegado Escolar, ou o Secretário da Zona, desde que exerçam em escola que não diste mais de 5 km. do local onde o aluno recebe o ensino.
- c) A qualificação das provas será feita pelo júri e poderá ser confirmada por um Inspector-orientador devendo o respectivo resultado ser lavrado em acta assinada por todos os membros do júri.

(1) Veja imediatamente a seguir a Circular n.º 614, de 13-9-965.

IV — Estas disposições aplicam-se aos alunos do ensino oficial e particular.

V — Deverá ser enviada, mensalmente, à Direcção-Geral, relação nominal dos alunos propostos, com indicação do professor proponente e do resultado do respectivo exame.

(Da Circular n.º 534, de 27-9-1960).

Pela circular 534, de 27 de Setembro de 1960, deram-se instruções regulamentares do disposto no art. 3.º do Decreto-Lei n.º 42 994 de 28 de Maio de 1960.

A experiência colhida no tempo decorrido desde então leva a introduzir naquela circular as alterações seguintes:

1) O n.º II passa a ter a seguinte redacção:

II — As passagens de classe deverão ser solicitadas, pelo director do estabelecimento de ensino que o aluno frequenta ou pelo encarregado de educação, no caso de ensino doméstico, aos directores dos distritos escolares respectivos, por intermédio dos delegados escolares ou dos secretários de zona até 15 de Janeiro. A data limite para a realização das provas é a de 31 de Janeiro.

2) A alínea a) do n.º III passa a ter a seguinte redacção:

«III —
a) Serão prestadas perante um júri constituído por um delegado do director do distrito escolar e por outro professor, na escola do delegado».

Deixa, portanto, de ser permitida a presença do professor do aluno durante a realização das provas, a fim de se evitar aglomeração de agentes de ensino, o que mais prejudica do que beneficia os candidatos, visto as provas serem, em regra, efectuadas simultaneamente por alunos de várias origens.

(Circular n.º 614, de 13-9-1965).

ANEXO 3

**DESPACHO QUE REGULAMENTA A
AVALIAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO**

Despacho n.º 42 78.

Considerando que no ano lectivo de 1975-1976 se determinou que, no ensino primário, a avaliação dentro de cada uma das fases de aprendizagem fosse levada a efeito de forma nuada;

Considerando que a escolaridade obrigatória é de seis anos, consigna, no n.º 1 do artigo 1.º, que aos alunos que concluíram com aproveitamento a escolaridade obrigatória de seis anos é atribuído o respectivo diploma complementar, e ainda, no n.º 2 do artigo 6.º, que é eliminada a primeira fase de aprendizagem de 1977-1978, o diploma da 4.ª classe;

Considerando que, em coerência com o disposto nos regimes de paralelismo pedagógico, são conferidas, no ensino particular, estatutos idênticos aos ensinos oficial e particular;

Ao abrigo do disposto no Decreto-Lei n.º 47 587 de 10 de Março de 1967, determino:

1 — São abolidas as provas de exame de avaliação final da 2.ª fase de aprendizagem para os alunos do ensino primário oficial e para os do ensino particular em estabelecimentos de ensino com paralelismo pedagógico.

2 — A avaliação nas escolas do ensino primário oficial e nas escolas particulares com paralelismo pedagógico processar-se-á nos seguintes termos:

2.1 — Avaliação continuada ao longo do ano:
2.1.1 — Os professores deverão ter conhecimento claro dos objectivos a atingir, o que implica uma cuidadosa planificação diária, semanal e/ou quinzenal, trimestral e anual;

2.1.2 — Em toda a sua actividade diária, o professor procede a cuidadosa observação individual dos alunos, bem como a reconhecer e registar os elementos significativos dos seus comportamentos nos domínios cognitivo, sócio-dramático e psicomotor. O professor reflectirá sobre estes elementos com vista à consciencialização da forma como estão a ser atingidos os objectivos da planificação e à definição de actividades para os dias seguintes;

2.1.3 — Na avaliação semanal e/ou quinzenal serão arquivados os documentos recolhidos durante a semana e/ou quinzena. Haverá reflexão e interpretação dos elementos recolhidos, feitas individual ou colectivamente, com vista à consciencialização da forma como estão a ser atingidos os objectivos da planificação e à definição de actividades para os períodos seguintes.

2.2 — Nos dias determinados para a avaliação trimestral procede-se a:

2.2.1 — Reunião do conselho escolar com o objectivo de estabelecer critérios gerais de actuação e de decidir sobre a forma de fazer chegar os boletins aos encarregados de educação;

2.2.2 — Interpretação dos elementos recolhidos durante o trimestre e registo da respectiva síntese (avaliação sumária do trimestre);

2.2.3 — Preenchimento da ficha trimestral de cada aluno;

2.2.4 — Preenchimento do boletim informativo para os encarregados de educação e arquivo do respectivo duplicado;

2.2.5 — Envio ou entrega dos boletins aos encarregados de educação no prazo máximo de oito dias;

2.2.6 — Reflexão sobre os resultados da aprendizagem dos alunos com vista à consciencialização da forma como estão a ser atingidos os objectivos da planificação, quer individualmente, quer pelos grupos, e à definição da planificação para o período seguinte.

3 — Avaliação no final do ano:
3.1 — A avaliação no final do ano para os alunos que não atingiram o final de qualquer das fases é em tudo semelhante à praticada no final de cada trimestre, devendo ainda conter o registo, tão completo quanto possível, de todos os elementos necessários à apreciação dos alunos;

3.2 — Para os alunos que atingem o final de fase, a avaliação processa-se do seguinte modo:

3.2.1 — Reuniões do conselho escolar com vista a determinar critérios gerais e a metodologia a utilizar na avaliação final, a constituir as equipas que se ocuparão da avaliação em cada uma das fases e a formar os grupos de dois professores que se ocuparão da avaliação dos alunos de cada turma;

3.2.2 — Em relação a cada turma a avaliação é feita nos boletins da avaliação trimestral, tendo-se ainda em conta os seguintes aspectos:

3.2.2.1 — A análise do processo de cada aluno é levada a efeito pelo professor da turma, em conjunto com o professor designado pelo conselho escolar;

3.2.2.2 — Os trabalhos realizados a partir do mês de Maio serão presentes no momento da avaliação, a fim de serem avaliados, no caso de se considerar insuficiente a análise do processo individual;

3.2.2.3 — A ficha do último trimestre e os boletins destinados aos encarregados de educação são assinados pelos dois professores intervenientes e pelo director da escola ou delegado de turma;

3.2.3 — Em relação às turmas da 1.ª fase, são presentes ao conselho escolar, para decisão final, os casos de alunos para os quais a transição de fase não houve concordância dos dois professores intervenientes;

3.2.4 — Em relação às turmas da 2.ª fase, são presentes ao conselho escolar todos os casos, devendo proceder-se da seguinte forma:

3.2.4.1 — As equipas constituídas para avaliar os alunos de cada turma apresentam ao conselho escolar a síntese dos trabalhos realizados, submetendo à apreciação deste conselho os casos em que não tenha havido acordo;

3.2.4.2 — São postos à disposição do conselho escolar todos os elementos que o mesmo considere necessários, nomeadamente o processo individual dos alunos e os respectivos trabalhos;

3.2.4.3 — Após decisão do conselho escolar são homologadas as listas dos alunos que concluíram com aproveitamento o ensino primário elementar e também as dos alunos que não obtiveram aproveitamento;

3.2.4.4 — São lavrados termos referentes a cada um dos alunos que obtiveram aproveitamento e que serão assinados pelo director da escola, pelo professor do aluno e pelo professor que participou na avaliação.

4 — Para os alunos de escolas particulares sem paralelismo pedagógico e do ensino doméstico ou individual, haverá exame final de 2.ª fase.

4.1 — As provas de exame serão elaboradas a nível de conselho por um grupo de três professores, sendo um do ensino particular, a indicar pelo respectivo inspector da área, e os outros dois escolhidos pelo delegado escolar, que coordenará este trabalho.

4.2 — Os originais das provas serão submetidos à análise dos inspectores da área da Direcção-Geral do Ensino Básico e da Inspecção-Geral do Ensino Particular, para a sua aprovação.

4.3 — As normas para estas provas serão as que vigoraram no ano lectivo anterior.

4.4 — Do júri de exame fará parte o professor dos alunos.

Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, 11 de Abril de 1978. — O Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Joaquim Antero Romero Magalhães.

ANEXO 4

Escola _____
Zona/Delegação Escolar _____
Distrito _____

Ano lectivo ____/____
Período _____

Nome do Aluno _____
_____ .º fase
Nome do Encarregado de Educação _____

Morada _____

BOLETIM DE INFORMAÇÃO TRIMESTRAL AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Assiduidade e pontualidade

Comportamento

Interesse pela actividade escolar

Aproveitamento Escolar

Apreciação global

----- ✂
(RECORTAR E ENVIAR AO PROFESSOR)

Data
____/____/____

Assinatura do professor

Assinatura do encarregado de educação

Interesses e Actividades preferidas

BOLETIM DE INFORMAÇÃO TRIMESTRAL, AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO (DUPLICADO)

Assiduidade e pontualidade

Comportamento

Interesse pela actividade escolar

Aproveitamento Escolar

Apreciação global

COLE AQUI O ORIGINAL
ASSINADO PELOS PAIS

DATA

ASSINATURA
DO PROFESSOR

Escola _____
 Zona/Delegação Escolar _____
 Distrito _____

Ano lectivo ____ / ____
 Período _____

Nome do Aluno _____

ATTITUDES	No trabalho individual	
	No grupo (na aula e no recreio)	
	Em relação aos adultos (professor e outros)	
APROVEITAMENTO	LÍNGUA MATERNA	Expressão oral
		Expressão escrita
		Leitura
	Matemática	
	Meio Físico, Social e Saúde	
	Expressão plástica:	
	Movimento, Música e Drama:	
Educação Física:		

ANEXO 5

**DESPACHO QUE REGULAMENTA A
AVALIAÇÃO CONTÍNUA DOS
ALUNOS DO CICLO
PREPARATÓRIO**

Desp. 10/ERS/86. — As normas relativas à avaliação contínua dos alunos do ensino preparatório directo das escolas oficiais, particulares e cooperativas com autonomia e paralelismo pedagógico e a classificação final dos estudantes do ensino preparatório que não frequentem estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo sem autonomia e paralelismo pedagógicos encontram-se dispersos em vários normativos.

Urge, pois, compilar e sistematizar toda a legislação referente à matéria supra referida, tendo em vista uma interpretação uniforme e coerente das suas disposições, introduzindo-se, porém, algumas inovações que a experiência demonstra serem pertinentes.

Assim, atento o disposto no n.º 2 do art. 71.º do Dec.-Lei 262/70, de 11-6, e no Desp. 25/ME/85, de 10-1, ao abrigo do Dec.-Lei 47 597, de 10-3-67, determino:

CAPÍTULO I

(Disposições gerais)

1 — A avaliação contínua dos alunos do ensino preparatório directo das escolas oficiais, particulares e cooperativas com paralelismo pedagógico rege-se pelas normas constantes do cap. II do presente despacho.

2 — A classificação final dos estudantes do ensino preparatório que não frequentem os estabelecimentos de ensino oficial nem os do ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico rege-se pelas normas constantes do cap. II do presente despacho.

3 — As datas dos três momentos de avaliação contínua serão fixadas anualmente com base no calendário escolar.

4 — Os valores do selo a inutilizar nos boletins de inscrição para o ano a que se refere o n.º 15.4 do cap. III são os seguintes:

a) Alunos do ensino particular ou cooperativo em estabelecimentos sem paralelismo pedagógico, do ensino individual, do ensino doméstico e dos seminários:
Selo do boletim — 80\$;

b) Candidatos autopropostos:
Selo do boletim — 80\$;
Por cada disciplina — 50\$.

CAPÍTULO II

(Avaliação contínua dos alunos do ensino preparatório directo das escolas oficiais, particulares e cooperativas com paralelismo pedagógico.)

1 — O ano lectivo é dividido em três períodos, no termo dos quais se procederá a uma informação, sem fins de natureza sumativa e as seguintes simultaneamente qualitativas e quantitativas para o 1.º e 2.º anos dos cursos normais e supletivo diurnos, bem como para os cursos supletivos nocturnos com a duração de um ano.

2 — As informações aos encarregados de educação dos alunos menores e aos alunos dos cursos supletivos nocturnos com a duração de um ano serão prestadas através de ficha de informação, segundo o modelo em vigor.

3 — O conselho pedagógico, ouvido os conselhos de grupo ou disciplina, antes de cada um dos momentos de avaliação e após análise das condições do processo ensino-aprendizagem, definirá critérios de avaliação que assegurem uniformidade de processos na ponderação da situação escolar dos alunos na atribuição dos níveis ou classificações.

4 — Os critérios de avaliação definidos pelo conselho pedagógico deverão ser transmitidos a todos os professores, antes das reuniões de avaliação, pelo presidente do conselho directivo dos estabelecimentos de ensino oficial ou pelo director pedagógico dos estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo.

5 — O conselho de turma debruçar-se-á sobre a situação de cada aluno, registrando nas respectivas fichas formulações acerca da situação do aluno em cada disciplina, sem atribuição de níveis, bem como uma apreciação global e outras eventuais informações que contribuam para o estabelecimento de estratégias de educação e alunos.

6 — Os alunos serão avaliados, numa escala ascendente de 1 a 3, em todas as disciplinas do currículo.

7 — O nível atingido em cada disciplina será proposto pelo respectivo professor.

7.1 — A decisão final compete ao conselho de turma, no caso dos alunos matriculados em regime de classe.

7.2 — A decisão final caberá ao professor, depois de ouvido o conselho de turma, no caso dos alunos matriculados em regime de disciplina.

8 — No caso excepcional, devidamente justificado perante a Direcção-Geral do Ensino Básico ou a Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo, de, em alguma disciplina, não ser possível avaliar por falta de elementos, não será atribuído nível a essa disciplina, devendo tal facto ficar justificado tanto na ficha de informação, em observações, como na acta da reunião do conselho de turma.

9 — A avaliação final em cada disciplina será determinada pelo nível atingido pelo aluno no último período, com carácter enclavante, tendo em conta o trabalho realizado ao longo do ano.

10 — Para que o aluno seja considerado aprovado numa disciplina, quer a frequente em regime de classe, quer em regime de disciplina, terá de atingir nela, no final do ano lectivo, tendo em conta o disposto no número anterior, o nível 3 ou superior.

11 — No caso excepcional, devidamente justificado perante a Direcção-Geral do Ensino Básico ou a Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo, de, em alguma disciplina, não ter sido feita avaliação, essa disciplina não contará para o resultado final, ficando, no entanto, a correspondente justificação registada nas fichas dos alunos, em observações, e na acta da reunião final do conselho de turma.

12 — Em caso de ausência em alguma disciplina, considerada pelo conselho de turma totalmente impeditiva de atribuição de nível no 3.º período, terá, para apuramento final, os mesmos efeitos legais que a obtenção de classificação inferior a 3, salvo para os alunos não sujeitos à escolaridade obrigatória.

12.1 — O nível a que se refere o número anterior não deverá ser registado.

13 — A falta de assiduidade motivada por doença prolongada ou outro motivo de força maior, desde que devidamente comprovada, será objecto, por parte do conselho de turma, de uma análise global da situação do aluno, e em vista é decisão sobre a sua reprovação ou passagem, e sobre o nível a atribuir, tendo em conta o rendimento escolar ao longo do ano.

14 — Todas as disciplinas, em relação às quais são avaliados, têm o mesmo peso na decisão de aprovação ou reprovação dos alunos, com excepção da disciplina de Religião e Moral Católica.

15 — Antes do momento de avaliação final, haverá provas somativas globalizantes, integradas no processo de ensino-aprendizagem, para os alunos do 1.º e 2.º anos de ensino oficial e dos ensinos particulares e cooperativos com paralelismo pedagógico, bem como para alunos que frequentem os cursos supletivos nocturnos com a duração de um ano e para os alunos dos cursos supletivos diurnos.

16 — As provas somativas globalizantes para os alunos referidos no n.º 15 do presente capítulo realizar-se-ão em relação às seguintes disciplinas: Português, Língua Estrangeira, Estudos Sociais, História, Ciências da Natureza e Matemática.

16.1 — Dado o seu carácter globalizante, estas provas realizar-se-ão ao longo da última quinzena do 3.º período, tendo duração total de um tempo lectivo e realizar-se-ão dentro do horário das respectivas disciplinas.

17 — Com vista a uma coordenação efectiva do trabalho a desenvolver ao longo do ano lectivo e para que as provas globalizantes sejam parte integrante de todo este trabalho, deverão ser elaboradas desde o início do ano lectivo reuniões do conselho de disciplina, em que se definirá o esquema ou esquema conceptual de disciplina, se seleccionarem os objectivos, os conteúdos e os critérios de avaliação.

18 — Competirá ao conselho de disciplina fazer o aproveitamento das provas somativas globalizantes com vista à sua integração nos esquemas conceptuais, objectivos e critérios pre-estabelecidos.

19 — As provas serão corrigidas e avaliadas nos alunos e registadas de acordo com o processo normal utilizado pelo professor.

20 — Não poderá ser sobrevalorizado o peso do resultado desta prova em relação aos restantes dados colhidos na avaliação contínua.

21 — Os conselhos pedagógicos promoverão a compilação dos enunciados das provas e respectivas cotações, das quais serão reservadas três colecções:

- a) Uma para envio à Direcção-Geral do Ensino Básico ou Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo, apenas quando tal for solicitado;
- b) Uma para o *dossier* das respectivas disciplinas;
- c) Uma tendo em vista a organização de um banco de itens a constituir pelo conselho pedagógico, que ficará na biblioteca da escola, onde poderá ser consultada.

22 — A avaliação final em cada disciplina processar-se-á nos termos dos n.ºs 9 e 14 à excepção da disciplina de Religião e Moral Católicas, que se rege pelo disposto no n.º 4 do Desp. 121/ME/85, publicado no DR, 2.ª, 138, de 19-6-85.

23 — Considerar-se-ão reprovados:

23.1 — Os alunos do 1.º ano que no conjunto das disciplinas obtenham mais de dois níveis inferiores a 3.

23.1.1 — Os alunos do 1.º ano que no conjunto das disciplinas obtenham mais de três níveis inferiores a 3 nos termos do disposto no Desp. 183/ME/85, publicado no DR, 2.ª, 217, de 20-9-85.

23.2 — Considerar-se-ão reprovados os alunos do 2.º ano do ensino preparatório dos cursos normais e dos cursos supletivos diurnos que obtenham mais de dois níveis inferiores a 3, no final do ano lectivo, no conjunto das disciplinas classificadas.

24 — Os alunos dos cursos supletivos nocturnos com a duração de um ano concluem o ensino preparatório quando aprovados em todas as disciplinas obrigatórias do currículo.

25 — As decisões referidas nos n.ºs 23 e 24 serão ratificadas pelo presidente do conselho directivo (no ensino oficial) ou pelo director pedagógico (no ensino particular e cooperativo).

26 — Após a afixação das pautas referentes à avaliação final, poderá ser requerida a revisão das deliberações dos conselhos de turma, mediante a apresentação de reclamação pelo encarregado de educação, no caso dos alunos menores, ou pelo próprio aluno, quando de maior idade.

27 — As reclamações deverão ser apresentadas em requerimento dirigido ao presidente do conselho directivo ou ao director pedagógico, no prazo de 5 dias úteis a contar da data de afixação da pauta.

28 — Os requerimentos deverão ser acompanhados das alegações e dos documentos que o reclamante julgar conveniente para melhor apreciação do pedido.

28.1 — Os requerimentos recebidos depois de expirado o prazo fixado no n.º 27 serão liminarmente indeferidos.

28.2 — O presidente do conselho directivo, ou o director pedagógico, deverá, no prazo improrrogável de oito dias úteis após a recepção do requerimento, convocar um conselho de turma extraordinário para apreciação do pedido.

28.3 — O presidente do conselho directivo ou o director pedagógico deverá organizar o processo respectivo, nele incluindo, obrigatoriamente:

- a) Fotocópia legível e devidamente autenticada das fichas correspondentes aos três momentos de informação;
- b) Fotocópia legível e devidamente autenticada das actas das reuniões dos conselhos de turma efectuadas ao longo do ano;
- c) Relatório do director de turma donde constem os contactos havidos com o encarregado de educação durante o ano;
- d) Relatório dos professores das disciplinas visadas na reclamação, explicitando o modo como se desenvolveu o processo ensino-aprendizagem e onde constem as apreciações e resultados dos testes formativos e somativos, bem como os registos de observação directa e de outros trabalhos que, eventualmente, hajam contribuído para a avaliação realizada, incluindo, igualmente, o relatório das estratégias de suprimento das insuficiências detectadas;
- e) Fotocópias legíveis dos cadernos/diários das disciplinas visadas, autenticadas pelos professores respectivos;
- f) Fotocópia legível, devidamente autenticada, do mapa de faltas dos professores das disciplinas visadas, de que conste também a habilitação profissional dos mesmos e o horário de leccionação da turma em questão.

28.1 — Tendo por base o processo organizado nos termos do número anterior, o conselho de turma extraordinário apreciará a reclamação e deliberará sobre a mesma, elaborando uma acta pormenorizada, da qual constará a decisão tomada, devidamente fundamentada.

28.2 — Ao interessado deverá ser dado conhecimento, por escrito, da decisão final e respectiva fundamentação no prazo de quarenta e oito horas após a deliberação do conselho de turma extraordinário.

29 — Se a deliberação tomada na repetição da reunião não merecer a homologação do presidente do conselho directivo ou do director pedagógico, deverá a situação ser apresentada ao conselho pedagógico e, posteriormente, se esgotadas as hipóteses de resolução no âmbito da escola, deverá ser o processo remetido, no prazo de quarenta e oito horas, para decisão à direcção-geral de ensino respectiva, acompanhada do parecer das entidades e dos documentos referidos nos n.ºs 28 e 28.1.

29.1 — A decisão final sobre a reclamação organizada nos termos do número anterior é da competência do director-geral do Ensino Básico ou do director-geral do Ensino Particular e Cooperativo, devendo ser comunicada, por escrito, ao presidente do conselho directivo, ou director pedagógico dos respectivos estabelecimentos de ensino, que dela dará conhecimento ao encarregado de educação.

30 — Da decisão sobre as reclamações poderá ser interposto recurso hierárquico pelo encarregado de educação ou pelo aluno, quando maior de 18 anos, nos termos gerais de direito.

ANEXO 6

**DESPACHO QUE ALTERA A
AVALIAÇÃO QUALITATIVA NO
ENSINO PREPARATÓRIO**

10

Situções especiais

10.1 — Não será atribuída classificação de frequência sempre que, em qualquer disciplina, o número de aulas dadas não tenha atingido o mínimo de oito semanas.

10.2 — Na situação prevista em 10.1, o aluno considera-se aprovado na frequência, não sendo a disciplina considerada para efeitos de aplicação das disposições relativas a condições de transição de ano e aprovação.

10.3 — Na situação prevista em 10.1 e nos cursos em que a classificação final da disciplina corresponde à classificação de frequência do ano terminal da mesma, a classificação final passará a corresponder à classificação de frequência do ano anterior.

10.4 — Nos cursos do ensino secundário, à excepção do curso geral unificado, sempre que o aluno deseje obter uma classificação em disciplina em que esta não tenha sido atribuída poderá repetir a frequência da disciplina ou, nos casos em que a situação se tenha verificado no ano terminal daquela, requerer a admissão ao respectivo exame.

10.5 — Quando não existirem elementos de avaliação referentes ao 3.º período, por motivo da exclusiva responsabilidade da escola ou por falta de assiduidade do aluno motivada por doença prolongada ou pelo cumprimento do serviço militar, devidamente comprovados, observar-se-á o seguinte procedimento:

- a) Se se tratar de disciplinas do ensino preparatório e do curso geral unificado do ensino secundário, aplica-se o disposto em 10.2;
- b) Nas restantes disciplinas e desde que a classificação obtida no 2.º período não tenha sido inferior a 7 valores, o aluno considera-se aprovado na respectiva frequência, sem atribuição de classificação, podendo optar pela classificação que lhe foi atribuída no 2.º período; o aluno poderá, ainda, para obtenção de uma classificação ou para melhoria da classificação alcançada, repetir a frequência da disciplina ou, nos casos em que a situação se tenha verificado no ano terminal daquela, requerer a admissão ao respectivo exame.

10.6 — A repetição de frequência ou a prestação da prova de exame referidas em 10.4 e 10.5 não anula, independentemente do resultado obtido, a aprovação anterior; o exame poderá ser prestado na 1.ª fase de exames do mesmo ano lectivo.

11

Comunicação ao encarregado de educação

No final de cada período escolar, a informação relativa ao aproveitamento dos alunos será comunicada ao respectivo encarregado de educação.

12

Revisão das decisões do conselho de turma

12.1 — Após a afixação das pautas referentes ao 3.º período lectivo, o encarregado de educação ou o próprio aluno, quando maior de 18 anos, poderá requerer a revisão das decisões do conselho de turma.

12.2 — Os pedidos de revisão serão apresentados em requerimento dirigido ao presidente do conselho directivo no prazo de três dias úteis a contar da data da afixação da pauta com resultados da frequência, podendo o requerimento ser acompanhado dos documentos considerados pertinentes.

12.3 — Os requerimentos concebidos, depois de expirado o prazo fixado no ponto anterior, serão liminarmente indeferidos.

12.4 — O presidente do conselho directivo deverá, no prazo de cinco dias úteis após a recepção do requerimento, convocar, para apreciação do pedido, uma reunião extraordinária do conselho de turma.

12.5 — O conselho de turma, reunido extraordinariamente, apreciará o pedido e decidirá sobre o mesmo, elaborando um relatório pormenorizado, que fará parte integrante da acta da reunião.

12.6 — Nos casos em que o conselho de turma mantenha a sua decisão, o presidente do conselho directivo enviará ao conselho pedagógico o processo aberto pelo pedido de revisão, instruindo-o com os seguintes documentos:

- a) Requerimento do encarregado de educação (ou do aluno), previsto em 12.1, e documentos apresentados com o mesmo;
- b) Fotocópia da acta da reunião extraordinária do conselho de turma;
- c) Fotocópias das actas das reuniões do conselho de turma correspondentes aos três momentos de avaliação;
- d) Relatório do director de turma onde constem os contactos havidos com o encarregado de educação ao longo do ano;

e) Relatório do professor da disciplina visada na reclamação, justificativo da classificação proposta no final do 3.º período e do qual constem todos os elementos de avaliação do aluno recolhidos ao longo do ano lectivo;

f) Ficha de avaliação do aluno relativa aos três momentos de avaliação.

12.7 — O conselho pedagógico apreciará o processo, decidindo. A fundamentação da decisão integrará o processo.

12.8 — O presidente do conselho directivo respeitará a decisão do conselho pedagógico.

12.9 — Ao interessado deverá, em carta registada com aviso de recepção, ser dado conhecimento, pelo presidente do conselho directivo, da decisão e da respectiva fundamentação.

13

Reclamações

13.1 — Da decisão tomada poderá haver ainda reclamação, dirigida ao presidente do conselho directivo, desde que fundamentada apenas em vício existente no processo ou em comportamento susceptível de enquadrar qualquer ilícito disciplinar.

13.2 — A reclamação será, obrigatoriamente, entregue na escola no prazo de cinco dias a contar da data da comunicação do presidente do conselho directivo ao encarregado de educação.

13.3 — O presidente do conselho directivo apreciará e decidirá da reclamação, tendo em conta o parecer fundamentado do inspector pedagógico.

13.4 — No caso de indeferimento da reclamação torna-se definitiva a decisão reclamada.

13.5 — No caso de deferimento, o presidente do conselho directivo promoverá as diligências necessárias à reposição da legalidade e poderá determinar abertura de processo disciplinar.

SECÇÃO II

Condições de transição de ano e de aprovação

14

Alunos que anulam a matrícula

Os alunos do ensino oficial e de escolas do ensino particular e cooperativo com autonomia ou paralelismo pedagógico que procedem à anulação de matrícula e se apresentam a exame, como autopropostos, deixam de estar sujeitos às condições de transição de ano e de aprovação a seguir enunciadas, passando a aplicar-se-lhes as disposições do capítulo III deste despacho.

15

Condições gerais de aproveitamento

15.1 — No ensino preparatório e no curso geral unificado do ensino secundário, considera-se que tiveram aproveitamento em qualquer disciplina os alunos que, na respectiva frequência, tenham obtido classificação igual ou superior a 3.

15.2 — Nos restantes cursos do ensino secundário, considera-se que tiveram aproveitamento em qualquer disciplina os alunos que, na respectiva frequência, tenham obtido classificação igual ou superior a 10 valores.

16

Regime de transição de ano e de aprovação

16.1 — A aprovação de ano no ensino preparatório e no curso geral unificado do ensino secundário faz-se em regime de classe.

16.2 — Nos restantes cursos do ensino secundário, a aprovação é por disciplina, à excepção da componente de formação vocacional dos cursos complementares diurnos e da componente de formação técnico-profissional dos cursos técnico-profissionais diurnos cujas condições de aprovação se descrevem, mais adiante, neste despacho.

17

Ensino preparatório

17.1 — Consideram-se aprovados na frequência do 1.º ou do 2.º ano do curso normal ou do curso supletivo diurno os alunos a quem não tenham sido atribuídas, no final do ano lectivo, mais de duas classificações inferiores a 3 no conjunto das disciplinas dos respectivos cursos.

17.2 — A conclusão de estudos no ensino preparatório corresponde a menção de *Aprovado*, não sendo mencionada qualquer classificação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Gabinete do Secretário de Estado
da Reforma Educativa

Disp. 40/SERE/88. — Estando actualmente em curso no País uma reforma educativa que irá introduzir alterações substanciais na organização de currículos e programas de estudo e, consequentemente, no sistema de avaliação do aproveitamento escolar no ensino não superior, não seria oportuno reestruturar tal sistema fora do contexto de uma reforma já próxima, nem desejável introduzir modificações profundas que viessem a provocar rupturas no funcionamento das escolas.

Tal não significa, porém, que no sistema de avaliação actualmente em vigor não possam ser introduzidas, desde já, algumas alterações que visam torná-lo mais equilibrado na sua coerência interna e mais adequado e equitativo para os alunos a quem pretende servir.

Sentiu-se, ainda, a necessidade de organizar e sistematizar legislação dispersa sobre avaliação do aproveitamento escolar no ensino preparatório e nos diferentes cursos do ensino secundário, o que tornava complicada a consulta e difícil a visão global do sistema para as escolas, responsáveis pela execução das disposições vigentes; para os alunos, a quem assiste o direito de conhecer no início do ano lectivo as normas de avaliação a que estão sujeitos, e para pais e encarregados de educação, que desejam acompanhar o progresso dos seus filhos e educandos.

Nestes termos, determino:

CAPÍTULO I

Objecto e âmbito

1

Objecto e âmbito

O presente despacho estabelece:

- As disposições a observar na avaliação do aproveitamento escolar dos alunos que frequentam o ensino preparatório (considerando-se, aqui, apenas o curso normal e o curso supletivo diurno) ou o ensino secundário (estando sempre neste incluído o ensino técnico-profissional);
- As condições de transição de ano e de conclusão de curso e a forma de apuramento das classificações finais de disciplina e de curso;
- O regime de prestação de provas de exame aplicável:

Aos alunos que frequentam o ensino preparatório ou o ensino secundário em escolas do ensino particular e cooperativo sem autonomia ou paralelismo pedagógico, em seminários ou em regime de ensino individual ou doméstico;

Aos candidatos autopropostos.

CAPÍTULO II

Avaliação do aproveitamento escolar no ensino oficial e nas escolas do ensino particular e cooperativo com autonomia ou paralelismo pedagógico

SECÇÃO I

Avaliação do aproveitamento escolar

2

Natureza da avaliação

A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos tem carácter predominantemente formativo e contínuo, sendo da responsabilidade do professor.

3

Momentos de avaliação

Sem prejuízo do disposto no número anterior, a avaliação do aproveitamento escolar, a nível do conselho de turma, processar-se-á em datas a fixar anualmente por despacho ministerial.

4

Escalas de classificação

O aproveitamento escolar dos alunos será classificado:

- Numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas constantes dos currículos do ensino preparatório e do curso geral unificado do ensino secundário (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), incluindo os respectivos turnos nocturnos;

- Numa escala de 0 a 20 valores, em todas as disciplinas dos restantes cursos do ensino secundário, excepto na disciplina de Educação Física, que não está sujeita a classificação.

5

CrITÉRIOS

5.1 — O conselho pedagógico, ouvidos os conselhos de disciplina e ou de grupo, antes de cada um dos momentos de avaliação e após análise das condições de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, definirá critérios de avaliação que assegurem uniformidade de procedimentos na ponderação da situação escolar dos alunos e na atribuição de classificações.

5.2 — Os critérios de avaliação definidos pelo conselho pedagógico serão transmitidos a todos os professores, antes das reuniões de avaliação, pelo presidente do conselho directivo (entendendo-se sempre, ao longo deste despacho, que as funções do presidente do conselho directivo são desempenhadas, no ensino particular e cooperativo, pelo director pedagógico).

6

Apuramento das classificações

6.1 — Em cada um dos momentos de avaliação, o professor de cada disciplina apresentará, em reunião de conselho de turma, uma informação sobre o aproveitamento de cada aluno e uma proposta de atribuição de classificação expressa na escala estabelecida para o correspondente curso.

6.2 — O aproveitamento final, quer na disciplina de Trabalhos Oficiais, quer na área vocacional de Administração e Comércio, será expresso por uma única classificação que deve reflectir o aproveitamento do aluno em cada uma das componentes que integram aquela disciplina ou área, conforme o caso, e que será atribuída pelos professores que intervieram na respectiva leccionação.

6.3 — A decisão final, quanto à classificação a atribuir, é da competência do conselho de turma que, para o efeito, apreciará a proposta apresentada por cada professor, as informações justificativas da mesma e a situação global do aluno.

6.4 — As decisões do conselho de turma deverão resultar do consenso dos professores que o integram, admitindo-se, porém, o voto de curso ao sistema de votação quando se verificar a impossibilidade de obtenção desse consenso, hipótese em que o director de turma, na sua qualidade de presidente, terá, no caso de empate, direito a voto de qualidade.

6.5 — Na acta da reunião do conselho de turma deverão ficar registadas as decisões tomadas e, nos casos em que essas decisões sejam diferentes das propostas apresentadas pelos professores, a respectiva fundamentação.

6.6 — Em cada ano lectivo, o aproveitamento final de cada disciplina é expresso pela classificação atribuída pelo conselho de turma na reunião de avaliação do 3.º período, pelo que deverá exprimir a apreciação global do trabalho desenvolvido pelo aluno e o seu aproveitamento escolar ao longo do ano.

7

Pautas

7.1 — As classificações respeitantes a cada um dos períodos escolares serão registadas em pauta.

7.2 — As pautas, ratificadas as decisões do conselho de turma, serão afixadas em local apropriado no interior da escola.

8

Ratificação das decisões do conselho de turma

8.1 — As decisões do conselho de turma serão ratificadas pelo presidente do conselho directivo.

8.2 — Para cumprimento do disposto em 8.1, antes de determinar a afixação das pautas, com o registo das classificações, o presidente do conselho directivo uevera proceder à verificação das mesmas e da documentação relativa às reuniões, assegurando-se, deste modo, do integral cumprimento das disposições em vigor e da observância dos critérios previamente definidos pelo conselho pedagógico.

9

Repetição do conselho de turma

9.1 — Sempre que tal se justifique, poderá o presidente do conselho directivo determinar a repetição da reunião do conselho de turma.

9.2 — Se a decisão tomada na repetição da reunião do conselho de turma continuar a não merecer a concordância do presidente do conselho directivo, deverá este reunir o conselho pedagógico, que se pronunciará sobre a situação. Este parecer deverá ser respeitado pelo presidente do conselho directivo.

ANEXO 7

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Este inquérito insere-se num conjunto de metodologias de investigação que está a ser lançado nesta escola, no âmbito duma análise sócio-antropológica da educação. A investigação tem como finalidade, a elaboração duma tese (dissertação de mestrado), a apresentar na Universidade Nova de Lisboa. O investigador é bolseiro do I.N.I.C. e está devidamente credenciado para o efeito.

Este inquérito é confidencial

I

Pense no
Nº..... do 5º Ano, Turma e procure avaliá-lo, utilizando a seguinte tabela:

	1	2	3	4	5	
X	muito x	. mais x	. x e y	. mais y	. muito y	Y
		que y	iguais	que x		

Nas seguintes questões, coloque uma cruz num dos cinco quadrados.

1- Considera este aluno interessado pela sua disciplina ou não ?

		1	2	3	4	5	
X	-----						Y
desinteressado	.	.	.	.	.	.	interessado

2- Considera-o sociável ?

		1	2	3	4	5	
X	-----						Y
pouco sociável	.	.	.	.	.	.	sociável

3- Considera o aluno introvertido ou extrovertido ?

		1	2	3	4	5	
X	-----						Y
introvertido	.	.	.	.	.	.	extrovertido

4- Considera este aluno participativo ?

		1	2	3	4	5	
X	-----						Y
Passivo	.	.	.	.	.	.	Participativo

5- Participa por iniciativa própria ou apenas quando é solicitado ?

		1	2	3	4	5	
X	-----						Y
solicitado	.	.	.	.	.	.	iniciativa própria

6- Considera o aluno fraco ou brilhante intelectualmente ?

X	1	2	3	4	5	Y
fraco	.	.	.	.	.	brilhante

7- Possui qualidades predominantemente verbais ou práticas ?

X	1	2	3	4	5	Y
práticas	.	.	.	.	.	vervais

8- Na sua avaliação atribui maiores cotações às actividades verbais (incluindo a verbalização escrita) ou às actividades predominantemente práticas ?

X	1	2	3	4	5	Y
práticas	.	.	.	.	.	vervais

9- Considera este aluno triste ou alegre ?

X	1	2	3	4	5	Y
Triste	.	.	.	.	.	alegre

II

Considera que este aluno tem sobre si próprio a mesma opinião que

manifestou sobre ele nas tabelas anteriores ?

sim _____ não _____

Se respondeu não, mencione em que questões, pensa que o aluno responderia de forma diferente:

Nº das questões :

O aluno poria a cruz no nº :

III

1- Costuma fazer auto e hetero-avaliação no final de cada período escolar ?

sim _____ não _____

2- Crê que o aluno concorda com o nível que lhe atribuiu no 1º e 2º períodos ?

sim não

3- O que é que o leva a responder assim ?

.....
.....
.....

4- Se colocou a cruz em não , diga qual o nível que pensa que o aluno usaria para se auto-classificar:

1º Período

2º Período

II

1- Diga sumariamente qual lhe parecem ser as principais qualidades e potencialidades (cognitivas, intelectuais, etc) do

2- E as dificuldades ?.....
.....
.....

* Por último, peço-lhe que faça uma avaliação qualitativa ao de acordo com a ficha anexa, tal como se tratasse dum primeiro momento de avaliação, a fazer nesta data.

Muito grato pela sua participação

FICHA DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA

ALUNO.....

Nº _____ Ano _____ Turma _____

ESCOLA..... Ano Lectivo ____ / ____

DISCIPLINA.....

PROFESSOR.....

Trabalho individual

Trabalho grupo

Relação c/ os adultos

Oralidade

Escrita

activ. preferidas

Assiduidade/pontualidade

Comportamento

Interesse pelas activid. escolares

Aproveit. escolar

ANEXO 8

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

confidencial

NOME:.....

Nº _____ Ano _____ Turma _____ Data _____

1- Quais as disciplinas de que gostas mais ?

.....
.....
.....

Porquê ? * gosto da matéria

* gosto do professor

* as duas respostas anteriores

2- E qual a disciplina de que gostas menos ?

.....

Porquê ? * Não gosto da matéria

* Não entendo a matéria

* Não entendo o professor

* Não simpatizo com o professor

3- Qual a disciplina em que sentes mais dificuldades ?

.....

Porquê ?

.....
.....

II

Imagina agora que era necessário os alunos avaliarem os seus professores.

Escreve a "nota" (de 0 a 5) que darias a cada professor, tanto no 1º como no 2º período:

Professores de:	1º período	2º período
Português	_____	_____
Francês/Inglês	_____	_____
Estudos sociais	_____	_____
Matemática	_____	_____
C. Natureza	_____	_____
Ed. Visual	_____	_____
Ed. Física	_____	_____
Ed. Musical	_____	_____
Moral	_____	_____
.....	_____	_____
Trab. Of.	_____	_____

explica a razão que te levou a atribuir a melhor nota

.....
.....

E qual a razão que te levou a atribuir a nota mais baixa ?

.....
.....

III

Imagina agora que era necessário os alunos darem uma "nota" a si próprios. Darias a ti próprio as mesmas que os professores te deram ?

Sim

Não

Se não davas a mesma, coloca agora aqui, nas disciplinas em que terias opinião diferente, a nota que achas que devias ter tido nos períodos, e justifica:

	1º período	2º período
Português	_____	_____
Francês/Inglês	_____	_____
Estudos sociais	_____	_____
Matemática	_____	_____
C. Natureza	_____	_____
Ed. Visual	_____	_____
Ed. Física	_____	_____
Ed. Musical	_____	_____
Moral	_____	_____
.....	_____	_____
Trab. Of.	_____	_____

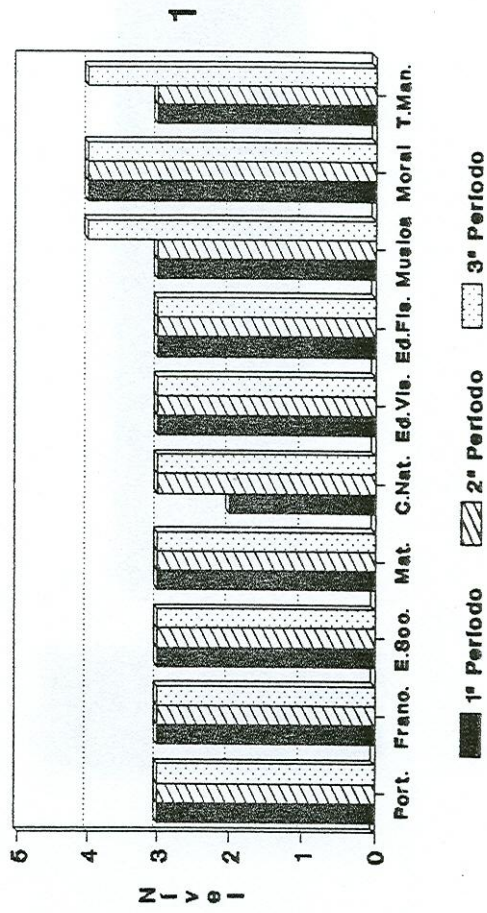
MUITO OBRIGADO !

ANEXO 9

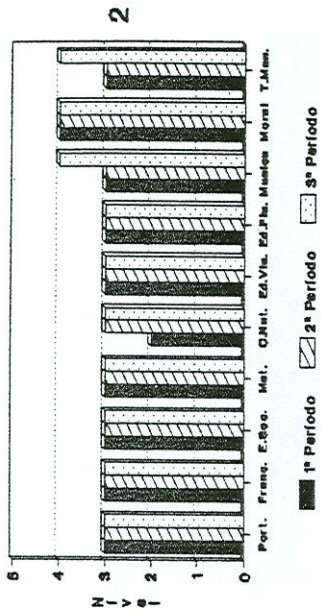
ANÁLISE QUANTITATIVA DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Ana Cristina

Níveis obtidos

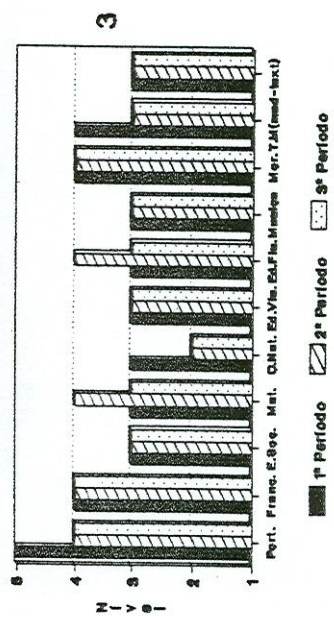


Auto-classificação

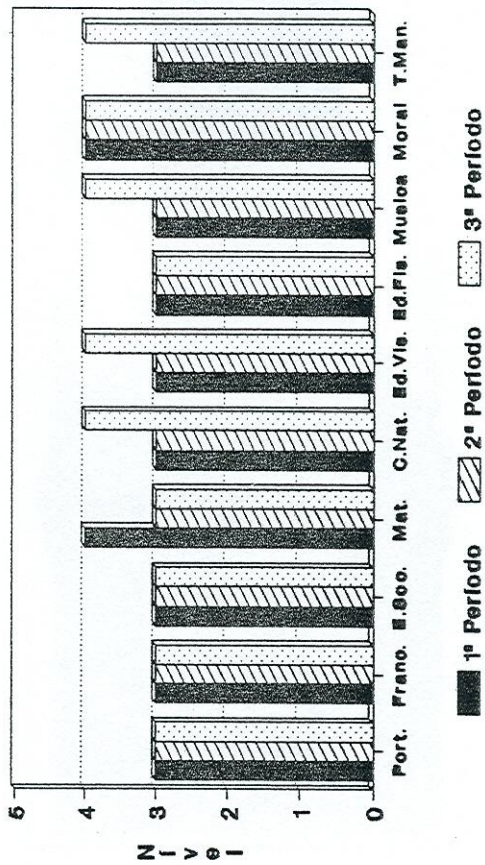


Os mesmos que Prof. Iba atribuíram

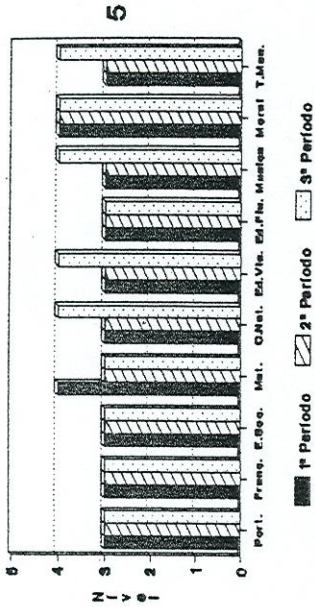
Atribuição de níveis aos professores



Ana Sofia Níveis obtidos

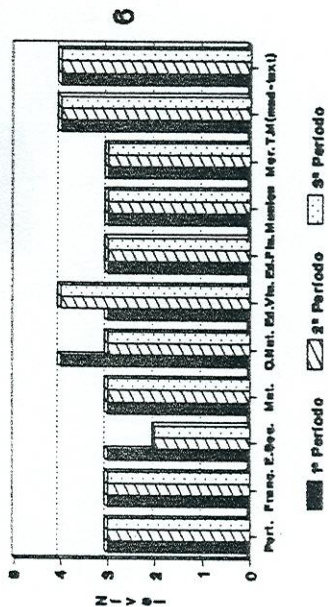


Auto-classificação

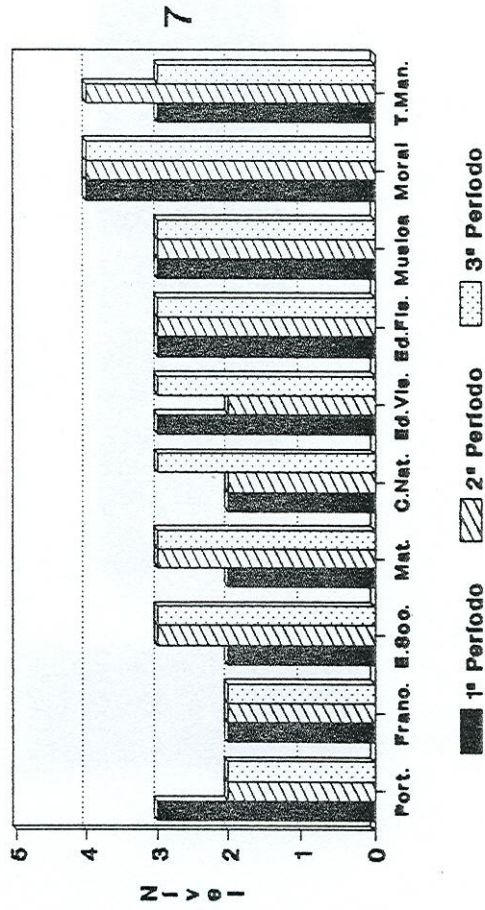


Os números que os Prof. lhe atribuíram

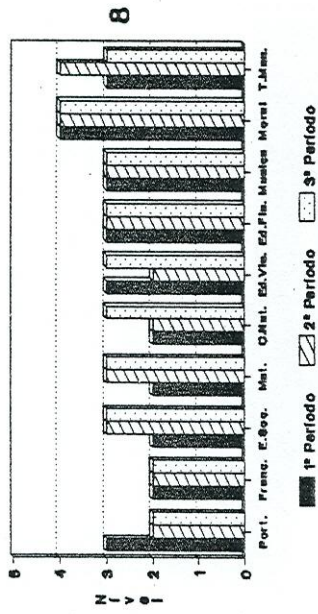
Atribuição de níveis aos professores



Catarina Níveis obtidos

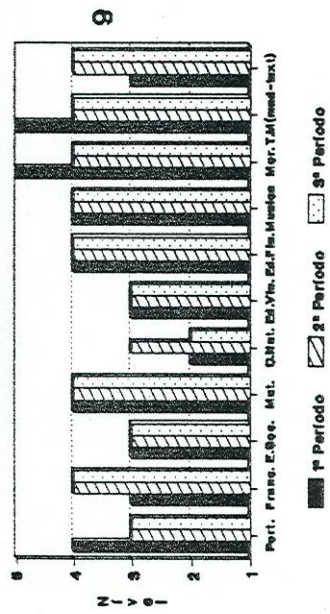


Auto-classificação

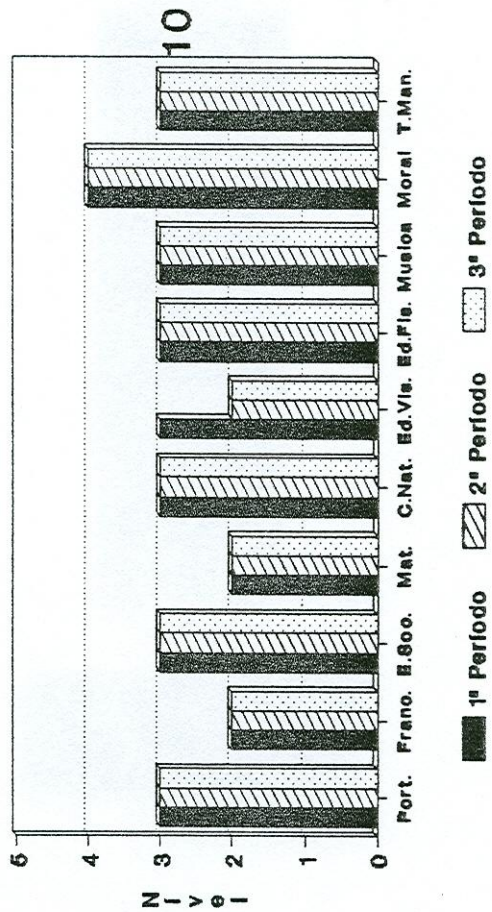


Os mesmos que os Prof. lhe atribuíram

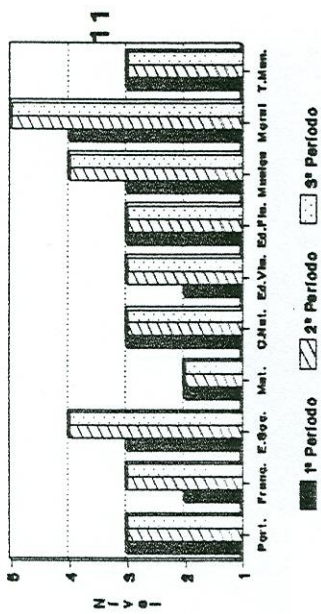
Atribuição de níveis aos professores



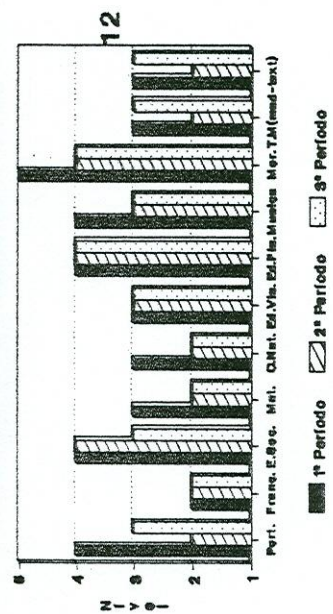
Daniel Níveis obtidos



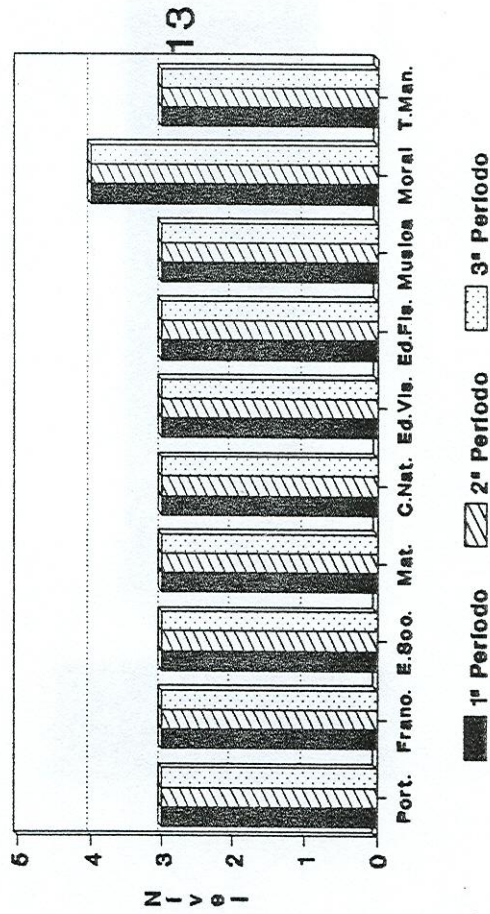
Auto-classificação



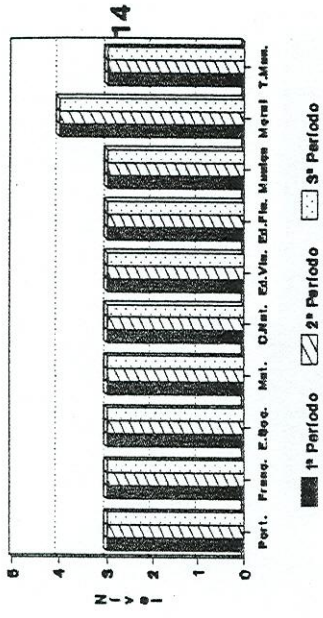
Atribuição de níveis aos professores



Juvina Níveis obtidos

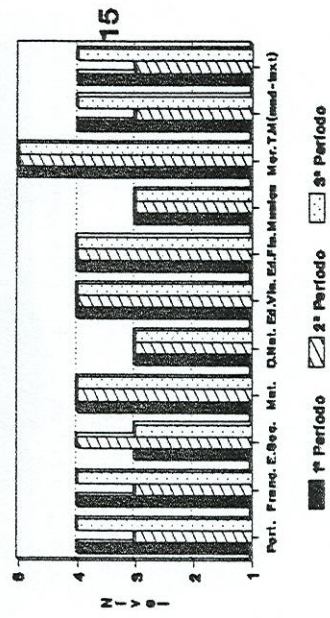


Auto-classificação

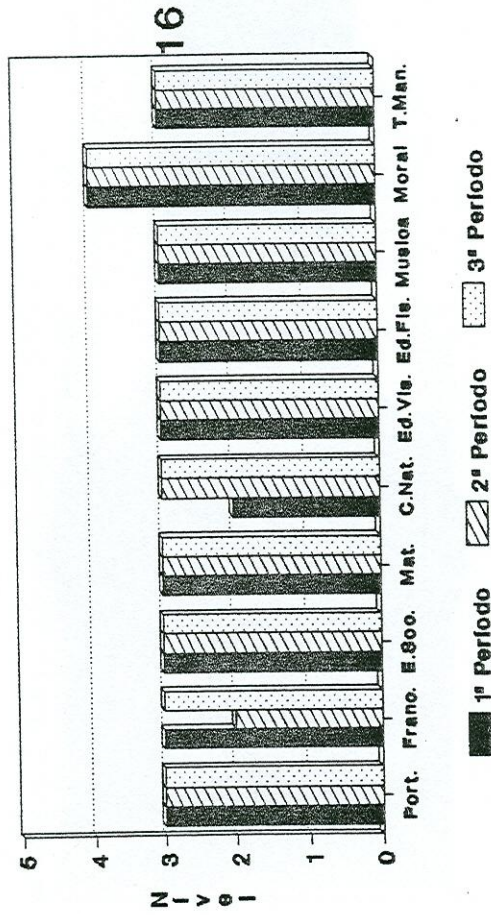


Os mesmos que os Prof. lhe atribuíram

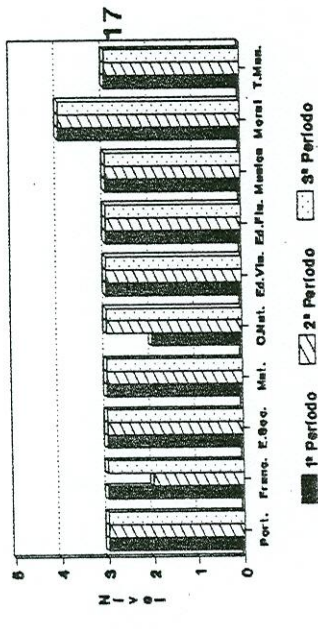
Atribuição de níveis aos professores



Lina Níveis obtidos

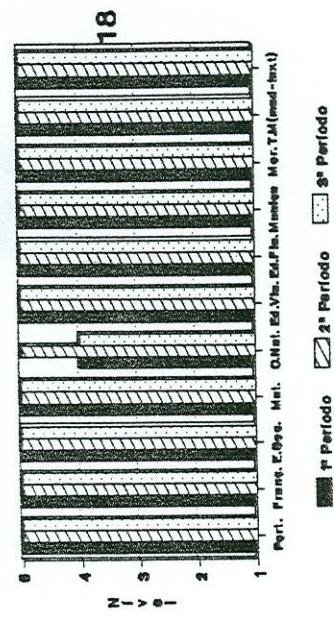


Auto-classificação



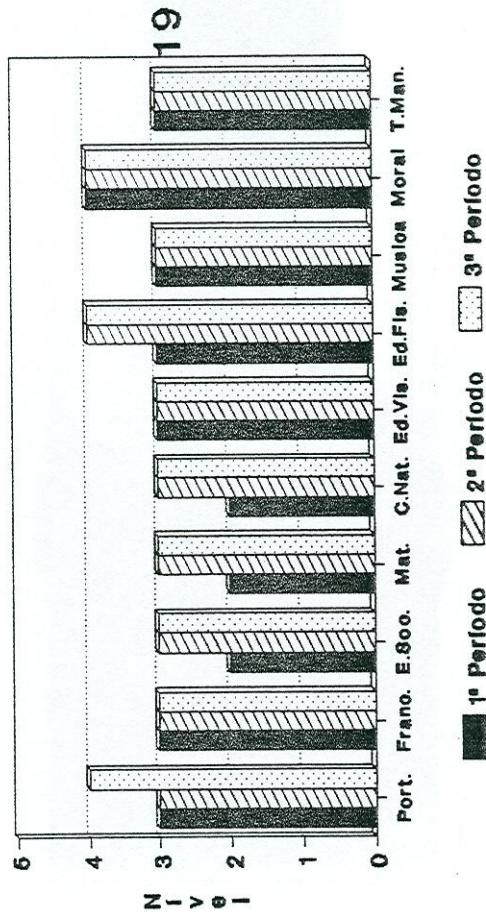
Os números que os Prof. lhe atribuíram

Atribuição de níveis aos professores

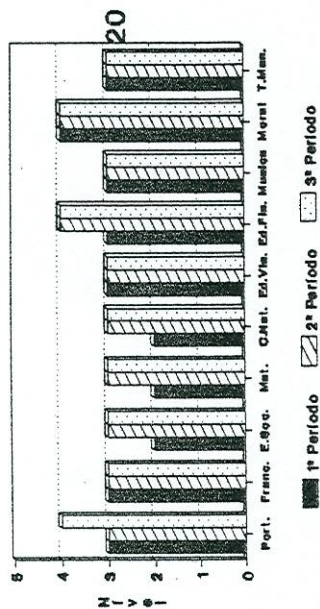


Mário

Níveis obtidos

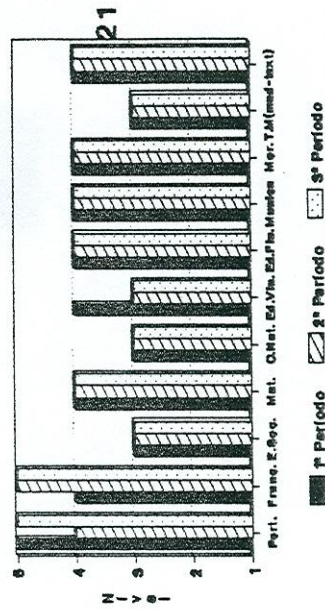


Auto-classificação



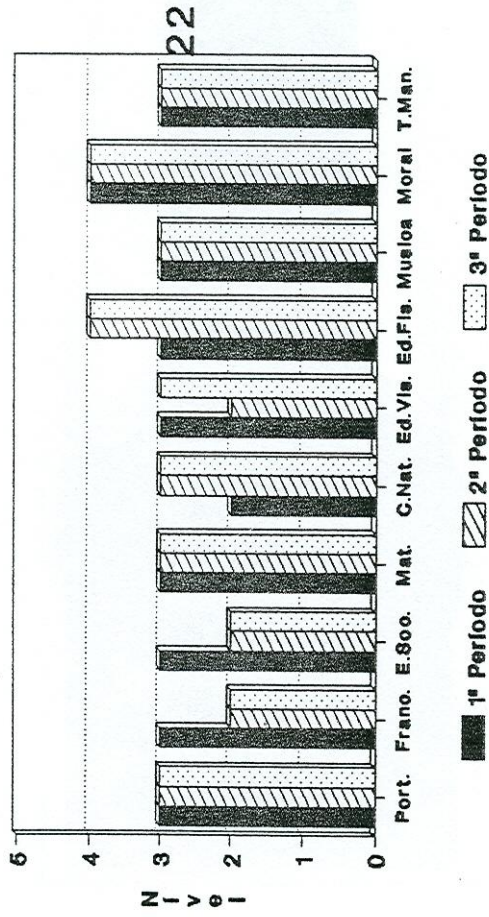
Os números que os Prof. lhe atribuíram

Nível que o aluno atribuiria aos Prof.

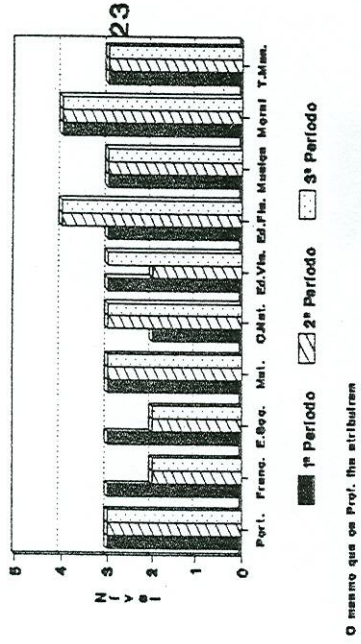


Rui

Níveis obtidos

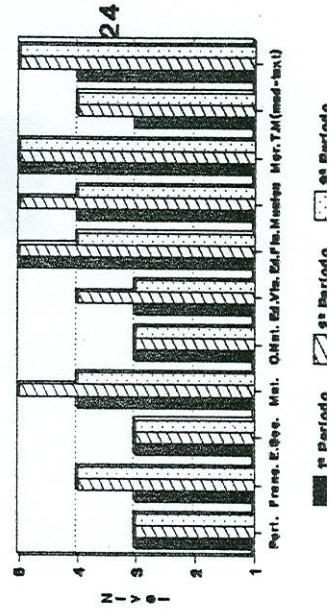


Auto-classificação

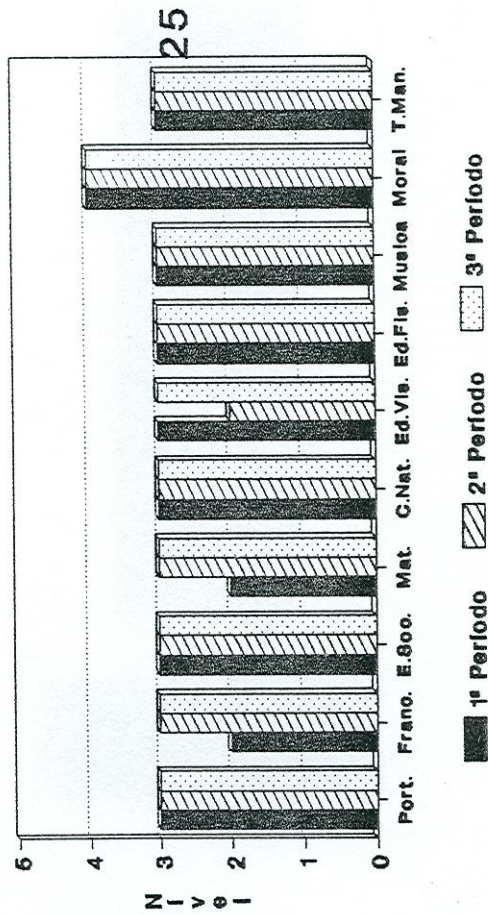


O mesmo que os Prof. lhe atribuíram

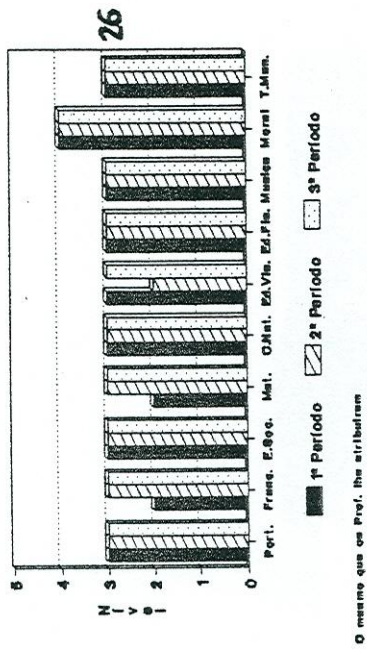
Atribuição de níveis aos professores



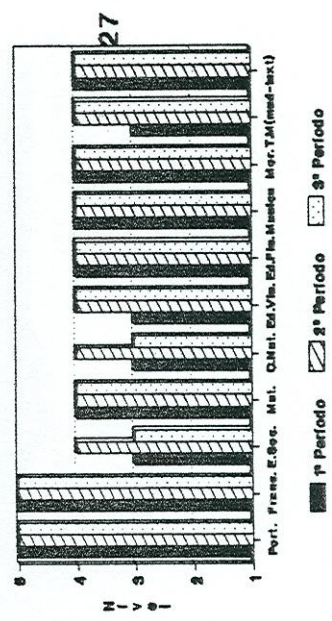
Silvino Níveis obtidos



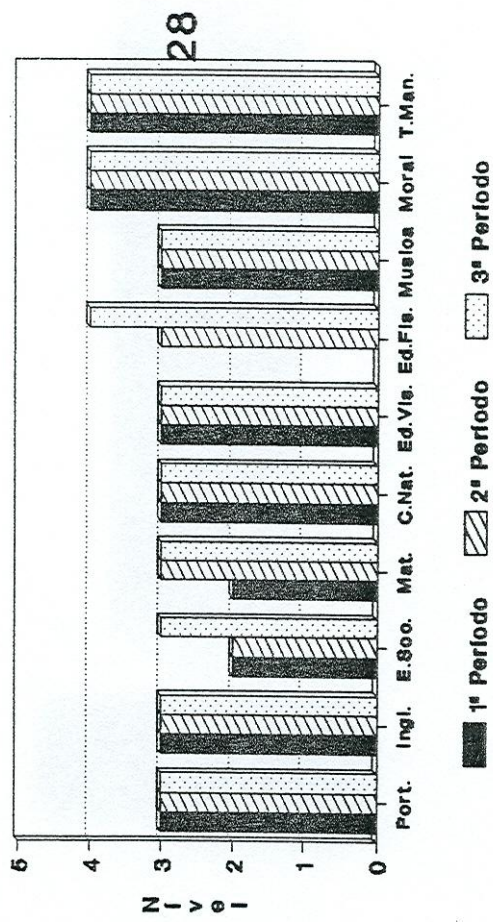
Auto-classificação



Atribuição de níveis aos professores

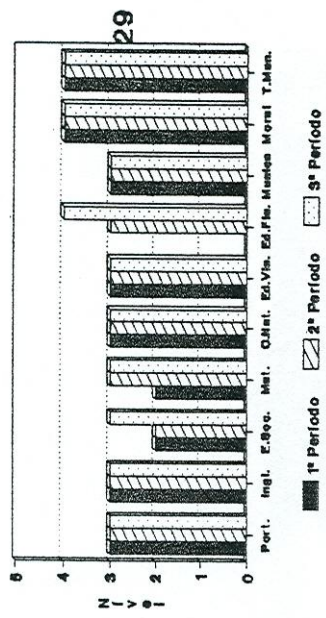


José Níveis obtidos



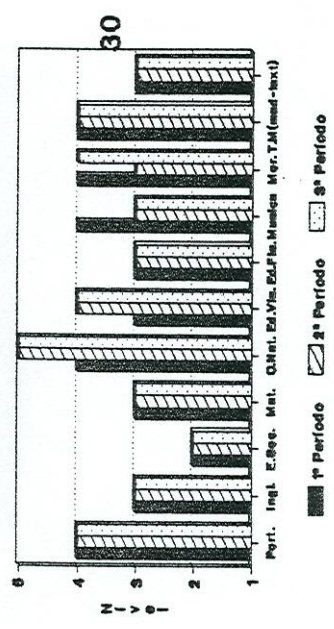
Não foi atribuído nível a Ed.Fis. no 1º P.

Auto-classificação

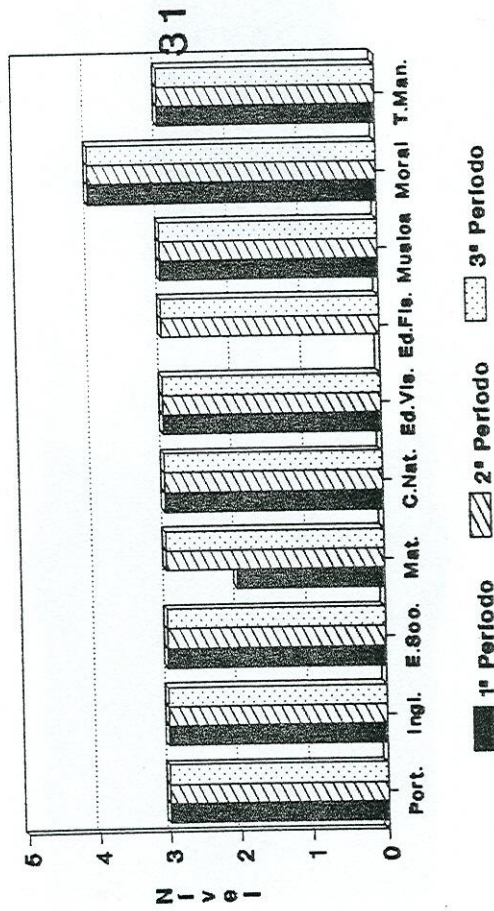


Os mesmos que os Prof. lhe atribuíram

Atribuição de níveis aos professores

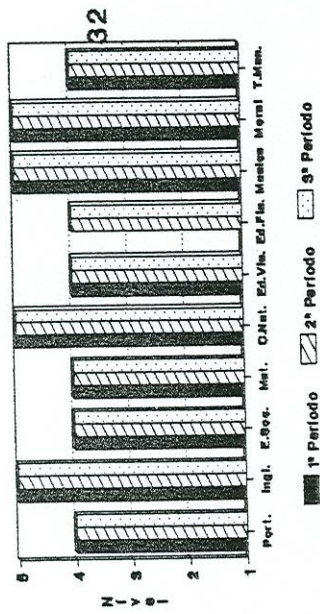


Graciete Níveis obtidos

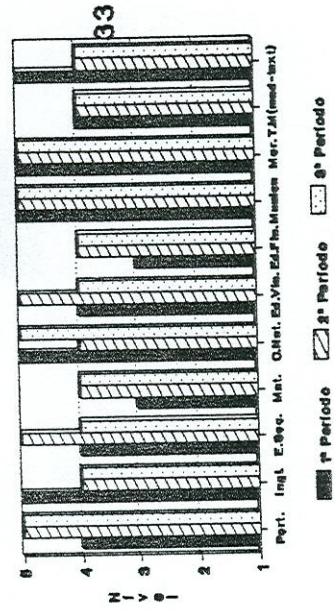


Não foi atribuído nível a Ed. Fis. no 1º P.

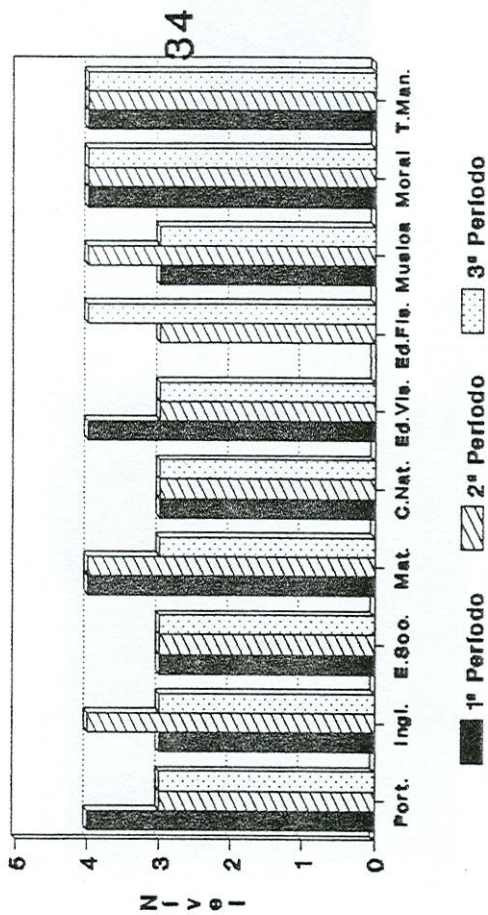
Auto-classificação



Atribuição de níveis aos professores

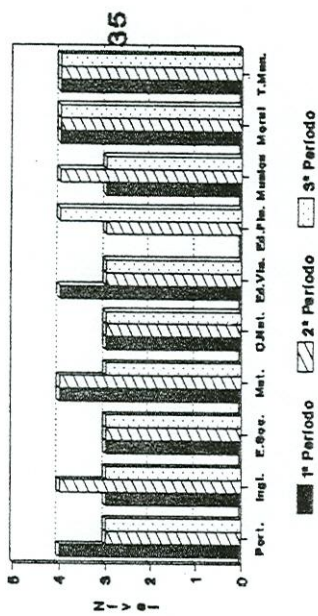


Mateus Níveis obtidos



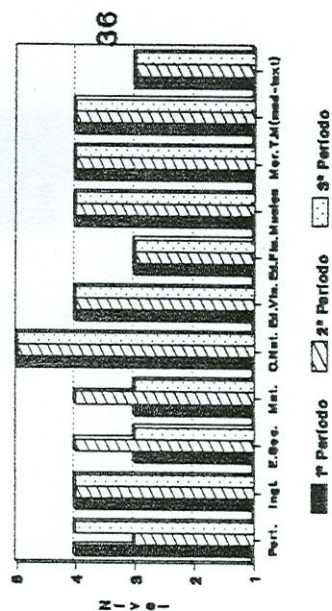
Não foi atribuído niv. a Ed.Fís. no 1º P.

Auto-classificação

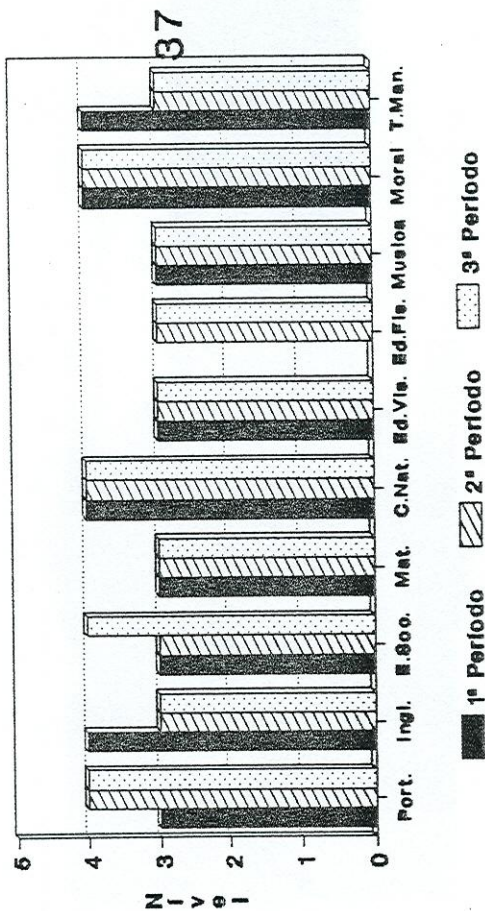


Os níveis que os Prof. lhe atribuíram

Atribuição de níveis aos professores

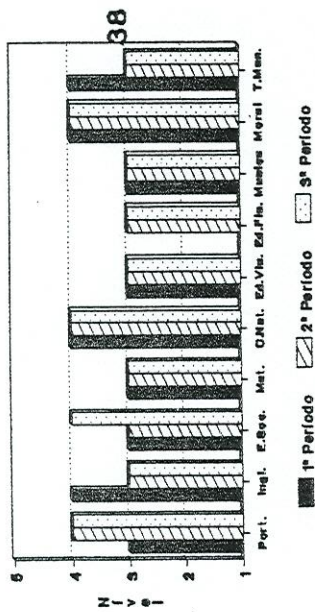


Pedro Níveis obtidos



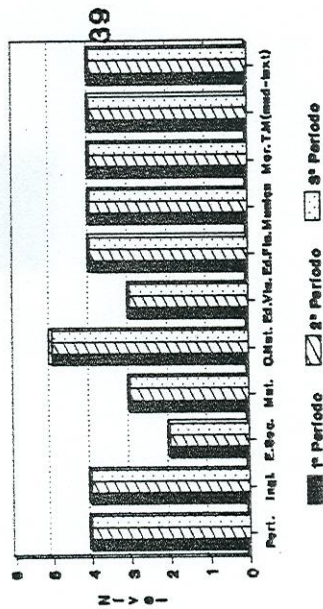
Não foi atribuído nível a Ed.Fis. no 1º P.

Auto-classificação



Os mesmos que os prof. não atribuíram

Atribuição de níveis aos professores

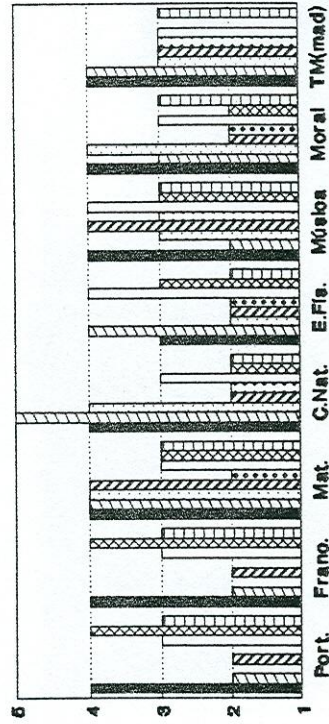


ANEXO 10

ANÁLISE QUANTITATIVA DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

ANA CRISTINA

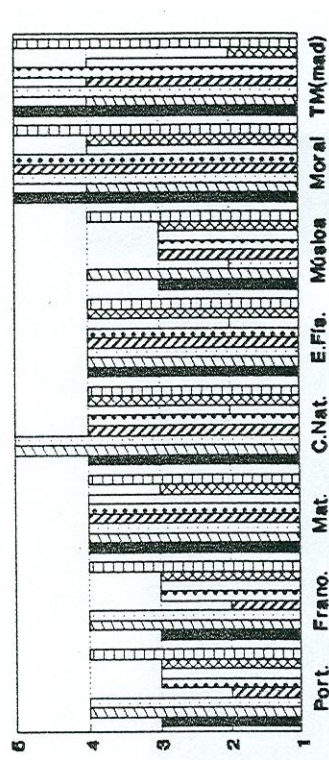
Aprec. dos Prof. em rel. ao binômio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

ANA SOFIA

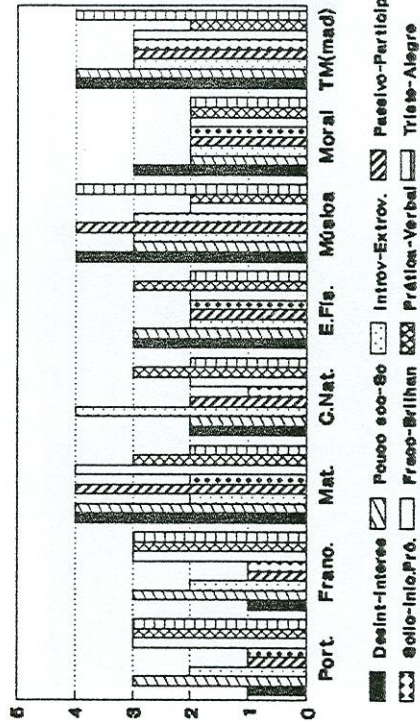
Aprec. dos Prof. em rel. ao binômio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

CATARINA

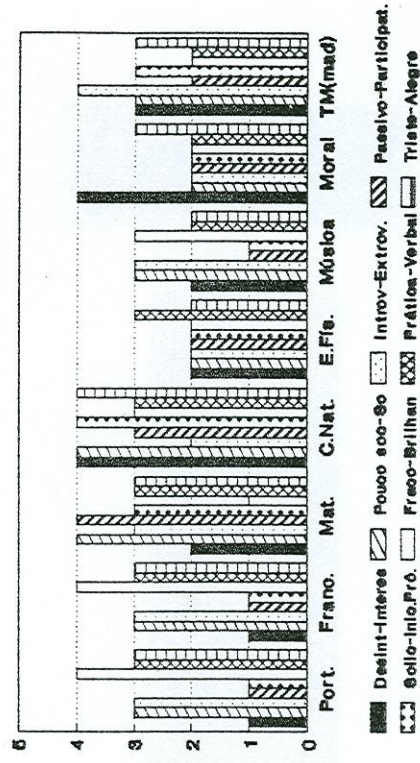
Aprec.dos Prof.em rel.ao binómio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

DANIEL

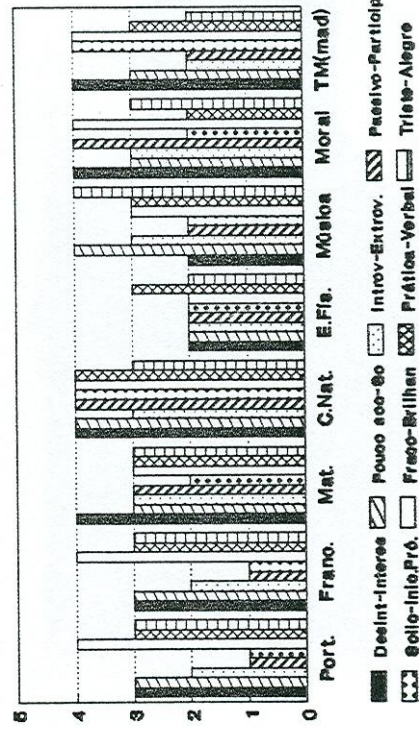
Aprec.dos Prof.em rel.ao binómio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

JUVINA

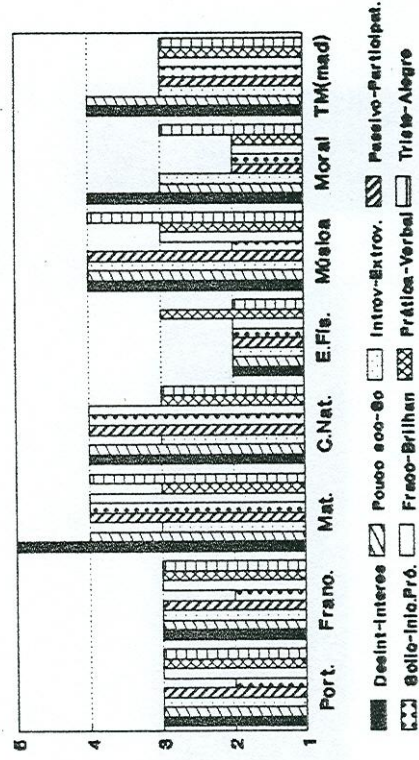
Aprec. dos Prof. em rel. ao binómio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

LINA

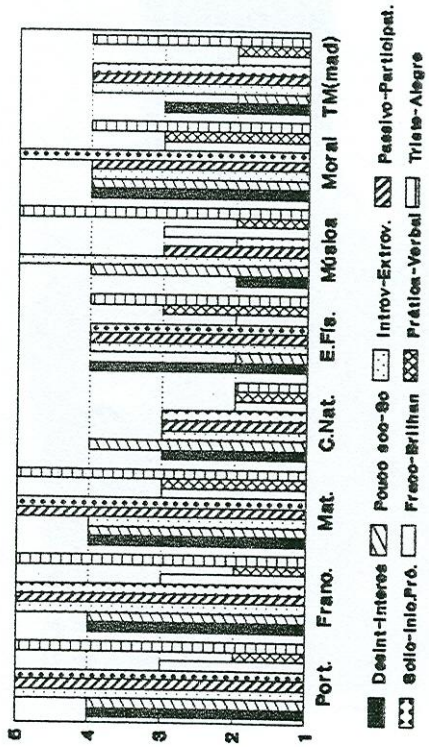
Aprec. dos Prof. em rel. ao binómio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

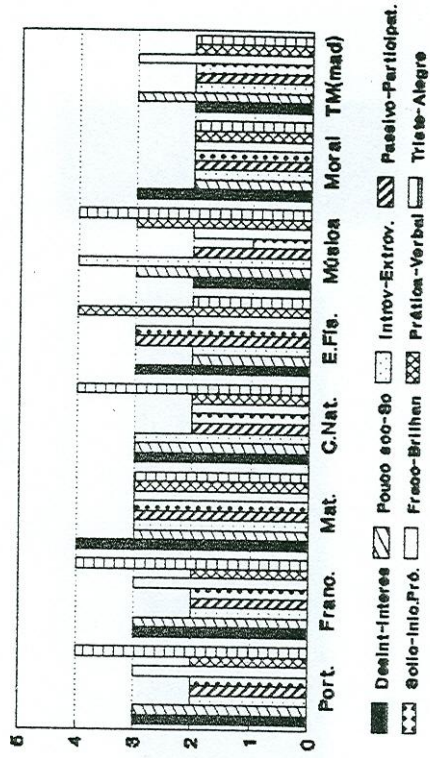
MARIO

Aprec.dos Prof.em rel.ao binómio legend.



RUI

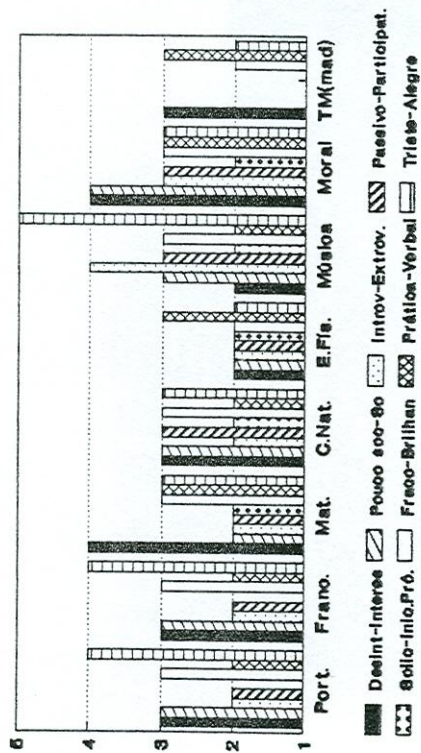
Aprec.dos Prof.em rel.ao binómio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

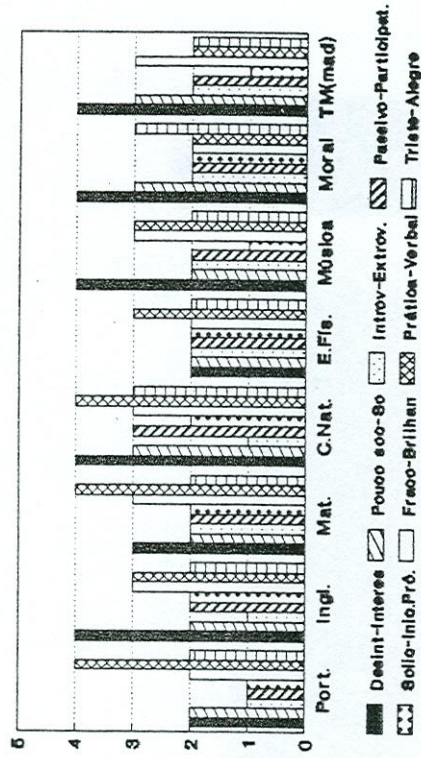
Silvino

Aprec. dos Prof. em rel. ao binómio legend.



José

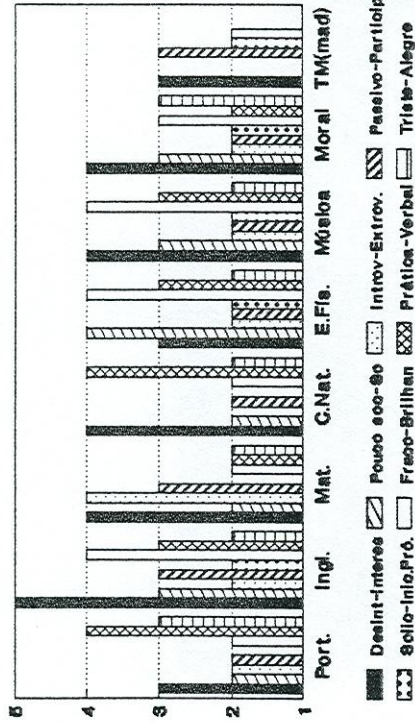
Aprec. dos Prof. em rel. ao binómio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

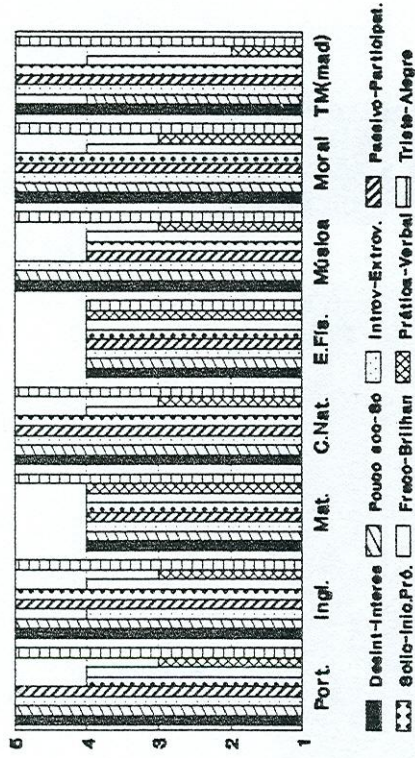
Graciete

Aprec. dos Prof. em rel. ao binômio legend.



Mateus

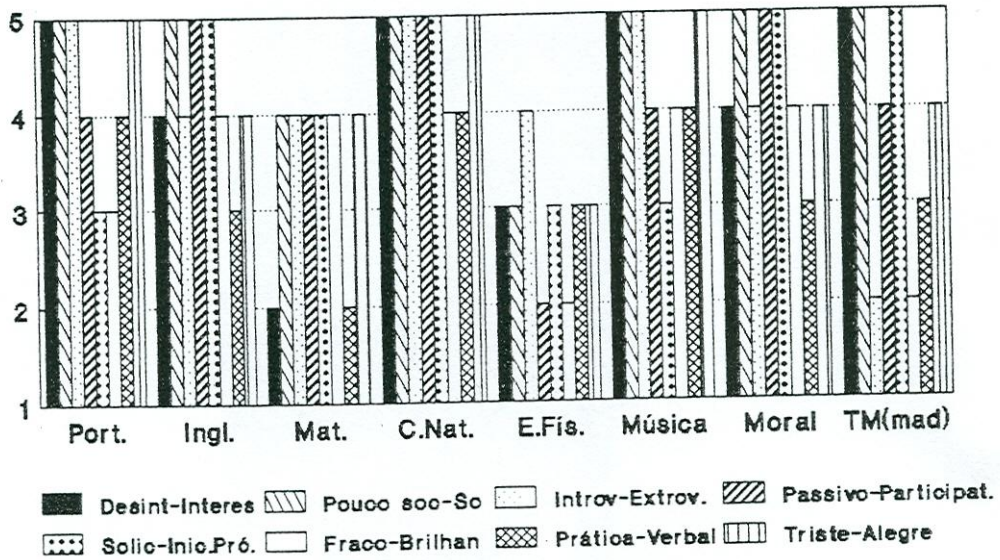
Aprec. dos Prof. em rel. ao binômio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

Pedro

Aprec.dos Prof.em rel.ao binómio legend.



nota: os prof. de est. soc., ed. vis. e text. não apreciaram

ANEXO 11

GENEALOGIA DO MÁRIO

